



1290003868

TCC/UNICAMP  
M524L  
1290003868/FE

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**JESSICA DEL CARMEN VEGA GALVÁN DE MENEZES**

**LUGAR DE CRIANÇA É BRINCANDO: uma experiência  
na Educação Infantil no Município de Campinas**

**Campinas  
2008**

**UNICAMP - FE - BIBLIOTECA**

**JESSICA DEL CARMEN VEGA GALVÁN DE MENEZES**

**LUGAR DE CRIANÇA É BRINCANDO: uma experiência  
na Educação Infantil no Município de Campinas**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para a conclusão do Curso de Pedagogia – PEFOPEX (Programa de Formação de Professores em Exercício), da Faculdade de Educação da UNICAMP, sob orientação do Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carolina Boverio Galzerani.

**CAMPINAS  
2008**

© by Jessica del Carmen Galvan de Menezes, 2008.

UNIDADE	FE
Nº ORÇAMENTAL	ICC/UNICAMP
	M524L
V:	EX:
TOMBO:	3868
PROC:	148/09
C:	D: X
PRECO:	11,00
DATA:	02/04/09
Nº END:	

cod tit 437157

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

M524L	Menezes, Jessica del Carmen Galvan de Lugar de criança é brincando : uma experiência na educação infantil no município / Jessica del Carmen Galvan de Menezes. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.
	Orientador : Maria Carolina Bovério Galzerani. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. Conhecimento. 2. Produção cultural. 3. Diálogo. 4. Educação infantil. I. Galzerani, Maria Carolina Bovério. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	08-539-BFE

---

**Orientador: Profª Drª Maria Carolina Bovério Galzerani**

---

**2º Leitora: Profª Drª Patrícia Dias Prado**

*Muita magia e muita sorte têm as crianças  
que conseguem ser crianças.*

Eduardo Galeano

Dedico este trabalho a minha filha Julia e Eduardo pelo afeto nestes dias de muito trabalho e a São Jorge, pela força.

Ao término deste trabalho, agradeço a todos que estiveram comigo, de uma forma ou de outra, durante esta árdua caminhada:

Minha filha Julia pela paciência e ausências, bem como o Eduardo pelo companheirismo em todas as horas difíceis para que conseguisse chegar ao fim;

A minha orientadora Maria Carolina, pelo afeto das suas palavras, por desvendar novas possibilidades durante toda esta caminhada, pelas sugestões de leituras e releituras que se constroem nas relações e que foram tecidas em meu trabalho;

A minha segunda leitora Patrícia Prado, por ter aceitado o desafio de me ler, pela dedicação e carinho com que me orientou;

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Goulart de Farias cujas leituras, tessituras e teorias embasaram o meu pensar sobre a meu trabalho com as crianças pequenas e pequeninas, mostrando-me todo um universo que ainda não conhecia e o qual ainda há muito por ser desvendado;

A Nélia por toda amizade e incentivo que me mostrou a não desistir nunca, mesmo quando parecia que seria impossível continuar.

A todos os meus companheiros do Mandato do Vereador Paulo Búfalo pela compreensão das minhas ausências e pela força neste trabalho:

A professora Célia Idrani por ter me acolhido e mostrado, através do seu trabalho, todo um universo da delicadeza das relações da infância;

E, as maravilhosas crianças pequenas e pequeninas com as quais muito aprendi.

## SUMÁRIO

Introdução .....	1
Tecendo considerações sobre a educação infantil em Campinas.....	6
1.1 Mário de Andrade e os parques infantis.....	6
1.2 Um pouco da história da Educação infantil em Campinas: os parques infantis .....	8
1.3 Os Parques infantis de Campinas.....	16
1.4 Da década de 90 aos dias atuais.....	19
Creche ou Pré-Escola? Lugar de Infância!.....	24
Entre as crianças falando delas.....	32
Considerações finais.....	55
Referências .....	62

## RESUMO

Esta pesquisa tem como foco observar as produções de conhecimento das crianças pequenas na Educação Infantil a luz de algumas teorias italianas e dialogando com Benjamin e Thompson, buscando evidenciar como as mesmas se relacionam no seu cotidiano.

Neste trabalho viso enfatizar a importância do espaço físico e a sua intrínseca relação com o processo contínuo da produção de conhecimento das crianças pequenas no coletivo do dia-a-dia na creche. Neste espaço as crianças são capazes de criar, transformar e modificar o ambiente em que vivem, se apropriando do mesmo e tornando-se protagonistas das suas ações.

**Palavras-Chaves:** conhecimento, produção de cultura, diálogo, educação infantil

## INTRODUÇÃO

As minhas lembranças estão intimamente ligadas aos cheiros, cores, texturas e gentes que durante a minha primeira infância teceram a minha história. O meu contato com a natureza foi muito intenso, principalmente com o mar porque nos meus primeiros anos de vida tudo girava em torno dele, imenso azul e agitado e que, para os meus olhos de criança era, muitas vezes assustador.

Arica, a minha cidade natal localizada no deserto mais árido do mundo, o deserto de Atacama no norte do Chile, onde, se de um lado meu horizonte era o infinito de uma seqüência de montanhas de areia, do outro lado, á minha frente, era o Pacífico que me observava e que de pacífico nada tinha.

Criança pequena e na minha ânsia de entender imensidões, o mar e as suas fúrias e o porquê das vezes em que a terra tremia debaixo dos nossos pés, deixando-nos apavorados, e com a quase certeza de que não haveria uma próxima vez para nossa frágil existência e que, indubitavelmente, em algum momento acabaríamos engolidos pelo mar ou pela terra.

Demorei em desvendar os meus porquês, frutos do meu território, que, por sua vez me levaram a indagar, despertando a curiosidade pela procura do querer saber, entender como acontecem estes infinitos porquês.

Coisas do passado que parecem acabar, mas que implodem sempre e na verdade nunca se vão. Coisas de criança! Coisas de Adultos que carregam a sua Criança dentro de si.

Já desde muito cedo aprendi a gostar de ler, não saberia dizer com exatidão a data, mas com certeza sei o local: uma velha biblioteca de uma velha casa abrigava muitos livros velhos, mas cheios de figuras, tais como crustáceos, polvos, estrelas

marinhas...Os muitos livros que pude pegar com toda a minha liberdade, sem precisar de motivos para folhear ou ler com meus cinco sentidos. Aliás, a escola era muito interessante, mas para a minha inquieta mente, apenas não comportava tudo o que desejava conhecer.

O que me dá saudade, ainda após tanto tempo, são os longos passeios que fazíamos no inverno nas praias desertas de banhistas, e nós, crianças, cheias de euforia adorávamos fazer o percurso, sempre revisitado como se fosse a primeira vez, porque existia neste caminho sempre o novo e a sensação de pertencimento. A professora que acompanhava as nossas descobertas que com toda a sua lentidão e vontade nos levava de uma maneira muito perspicaz a observar melhor aquilo que já nos parecia ser muito atrativo, isto é, as pequenas coisas, os pequenos sinais de vida... Conchas, grãos de areia, as suas cores, sua textura, nos levava a pensar de onde será que surgiram estes fragmentos que ora eram muito escuros, ou ora cobertos de uma fina purpurina na sua composição, como será que isto acontecia?... Acalorados debates ocorriam naquelas tardes frias de inverno. Voltávamos felizes carregando pequenos tesouros.

Na pequena infância, a rua também foi o espaço amado, a praça, a bola a corda e como era gostoso brincar de roda! A sensação de girar de mãos dadas, da rapidez das nossas voltas, do suor do corpo em contato com os outros, que corriam e se juntavam num vai e vem.

Nesse vai e vem a minha paixão pela Infância chegou cedo na minha vida adulta. Após alguns anos na Educação Infantil já "formada" descobri que nunca estamos formados e que a vida tem seu ritmo e que, por muitas vezes, não acompanha nunca o calendário.

Anos antes, quando já a infância tinha me deixado saudosa, vivi um período que me deu mais medo que a fúria do mar. Foram anos de escuridão e disciplina, que cresceu dentro e fora da nova escola; era o tempo do horror e do silêncio que extrapolava muros e casas. Tempo de ditadura militar.

Tive a alegria de viver na minha infância a Esperança que o Socialismo carrega nos corações, tempo em que toda família e os vizinhos e as crianças pequenas cantavam o Hino da U.P. (Unidad Popular), tempo em que minha “abuela” me levou no Estádio Carlos Dibort para ver o nosso poeta declamar numa noite estrelada... Registro aqui lembranças da infância no ano de 1969, em Arica Chile:

***Amo Neruda...***

*fui con mi abuela, lo recuerdo en el año de 1969  
el poeta se encontraba en Arica, en plena campaña presidencial, en mi mirada de  
niña creo que ocurrió en el único Estadio de mi ciudad... era una noche estrellada,  
como los son las noches desde siempre en Arica, pero esta fue diferente para mi,  
pequeña, en medio a tantos adultos, lo vi de lejos con su boina gris y su voz, su  
voz que nunca más salio de mi,  
lenta,  
lenta, como lo son los hombres que hacen la Revolución.  
Leí una vez que Neruda no entendía de política... y aún así, sentí pena en quien  
pudiese creer en tamaña insensatez,  
la poesía,  
los versos,  
todo en Neruda huele a mar y pueblo  
...todo...  
estés versos del Canto General reconocen al hombre que fue, el hombre que amó  
su tierra, su pueblo hasta el ultimo día de su poesía y vida ...*

***“Pero yo amo hasta las raíces de mi pequeño país frío.  
Si tuviera que morir mil veces allí quiero morir,  
si tuviera que nacer mil veces allí quiero nacer,  
cerca de la araucaria salvaje,  
del vendaval del viento sur,  
de las campanas recién compradas”<sup>1</sup>***

*En esa noche... le escuche bajo el cielo estrellado, y en silencio centenas de  
hombres, mujeres y niños como yo... le oímos... embrujados por su voz...  
comencé a partir de esa noche a sospechar que amaría... amaría su poesía ...*

---

<sup>1</sup> NERUDA, Pablo. Yo aqui me despido. In: Coletânea poéticas.

*"Chile, larga espada colgada al cinturón de América, Arica, cabeza, ojos de Chile..."(idem)  
(así comenzó el poeta su discurso esa noche)*

Final dos anos de 1960, tempo em que a construção dos nossos sonhos eram reais e coletivos, uma sociedade que durante três anos teve um governo que se manteve unido por um programa socialista e lutou arduamente contra forças que, ao final, culminariam com a morte do nosso presidente Salvador Allende, por um golpe militar auxiliado e financiado pelo governo dos Estados Unidos da América do Norte. Em 1973 o golpe fez o Chile mergulhar na escuridão de 18 anos de desmonte público, da morte do Estado, da entrada do capital estrangeiro, que logo após a sua instalação vendeu as nossas riquezas minerais, privatizando o nosso grande orgulho o Cobre, sucateando não somente o trabalho, mas as vidas de homens e mulheres e crianças. Tempo de torturas, morte e desaparecidos.

Como professora da Educação Infantil desde 1986, e militante da Educação Infantil a minha caminhada nunca parou, mesmo que pelo período de 6 anos (2003-2008) tenha me afastado do contato direto com as crianças pequenas, continuei trabalhando na defesa dentro do coletivo que discute, pensa, teoriza, vive a Infância. Mas precisamente vivi a experiência de participar da construção da luta pela Educação como um todo dentro do Poder Legislativo, na cidade de Campinas, no mandato socialista e popular do vereador Paulo Roberto Búfalo do PSOL (Partido do Socialismo e Liberdade).

É precisamente neste ponto em que me encontro. Com as minhas memórias mais vivas do que nunca, pois, se as crianças pequenas constroem a sua identidade no contexto em que já é dado a elas viverem, são as nossas trajetórias e territórios, nos quais habitamos desde pequenos, que formam e dão sentido a nossa bagagem. Infância, período finito da nossa vida, mas que por sempre habita em nós, por isso,

tempo de muitíssima importância para a construção das múltiplas culturas da infância.

É neste sentido que realizo, nesse trabalho de conclusão, de curso, um diálogo com o filósofo Walter Benjamin, o educador Mário de Andrade o historiador Edward Thompson, relatando minha experiência como observadora de crianças pequenas no meu estágio como exigência para conclusão do curso de Pedagogia no EMEI da Vila Esperança no Município de Campinas, narro possíveis olhares, falas, movimentos capturando a liberdade que as crianças possuem na sua condição de produtoras de culturas. Ao dialogar com Mário de Andrade, E. P. Thompson e Walter Benjamin, a minha condição de narradora buscou encontrar os elos desta experiência vivenciada.

Através de fotos e falas durante este estágio, muitas outras linguagens são reveladas as quais me levam a refletir sobre o espaço físico e a sua relação com a temporalidade. Existe neste contexto uma profunda simbiose de pertencimento, isto é, de apropriar-se do espaço e dos conhecimentos produzidos. É isto que procurei mostrar neste trabalho e espero que possa contribuir para as reflexões na área da Educação Infantil, no diálogo com os que se encontram envolvidos com tal área de produção de conhecimento e que acreditam que esta pode ser uma educação não só de qualidade, mas voltada para o fortalecimento das crianças concebidas como sujeitos produtores de culturas.

# TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPINAS

## 1.1 Mário de Andrade e os parques infantis

Mário de Andrade, poeta, artista, jornalista, intelectual, professor de música, administrador e criancólogo. Neste capítulo, segundo Faria (2003), farei uma pequena trajetória do importante trabalho de Andrade como contribuição para a educação das crianças pequenas.

Neste trabalho, focarei sua figura de educador pioneiro, preocupado com a garantia do direito à educação paralela à escola e inovador de uma política educacional tida como uma atitude de maior escala que priorizava atender as crianças da(s) classe(s) trabalhadora(s). (Faria 2003)

Ativo participante da Semana de Arte Moderna de 1922, que pretendeu ressignificar, promover e valorizar a cultura nacional, Mário de Andrade, assim como os intelectuais da época, tinha uma preocupação em transformar a sociedade, tirando-a da miséria e subdesenvolvimento em que estava inserida. Para tanto, assim como os pensadores da Escola Nova em seu “Manifesto dos Pioneiros”, acreditava que a reforma da educação e do ensino era a ação básica necessária para conseguir tais objetivos.

Ao idealizar os parques infantis, Mário concebeu um espaço para a construção de uma cultura nacional que incluía as crianças e a(s) classe(s) operária(s) dentro deste grande projeto, que fazia parte de um programa mais amplo de urbanização da cidade de São Paulo.

Mário de Andrade tinha uma estreita relação com as crianças, claramente percebida nos seus trabalhos como poeta, nas suas relações com os sobrinhos que

o idolatravam, nas pesquisas realizadas no Departamento de Cultura, na criação dos Parques Infantis. Antônio Cândido dizia que o artista tinha uma alma pura: ria das coisas simples e tinha atitudes desprendidas das severas regras sociais em seus arroubos de alegria.

Ao assumir o Departamento de Cultura procurou criar uma proposta educacional que garantisse à criança o seu tempo lúdico, de brincar e vivenciar esta etapa de sua vida por um período maior de tempo, uma vez que na sociedade da época a criança era vista como incompetente, um incompleto adulto futuro. As únicas preocupações com as crianças referiam-se à sua sobrevivência, saúde, alimentação e condições de aluno.

Priorizou nos parques as atividades com os jogos e as brincadeiras populares, pois acreditava que a criança não só aprende e consome a cultura do seu tempo como também a produz, seja a cultura infantil de sua classe, seja reconstruindo a cultura a qual está inserida. Para ele todo ser humano, independente de raça, credo, religião produz e consome cultura, faz história, influenciando-se e construindo nas diferenças, a identidade nacional.

Vale lembrar que a respeito de todo o avanço das contribuições deste autor no que se refere especificamente às culturas infantis, o fato de registrar na sua obra o conceito de cultura no singular revela a sua inserção no contexto sócio-político-cultural brasileiro mais amplo no qual no interior da era Vargas configurava-se o avanço da chamada "identidade nacional", aqui visualizada como hegemonicamente dominante.

Com os parques infantis colocaram-se em prática alternativas diferenciadas dos espaços filantrópicos existentes para as crianças carentes. Em sua proposta Mário de Andrade fez o público ser público, qualificando este serviço para atender

uma clientela marginalizada que eram filhos dos operários, os quais foram contemplados com o direito à infância, ao não-trabalho, a brincar e criar sua(s) cultura(s) infanti(s).

O poeta tinha uma visão da criança como ser total e que sua educação não separa arte e educação. A criança abstrai mais do que o adulto, ousa mais. É um sujeito social e histórico e, por isso, tornando-se criança em constante desenvolvimento. Ela não é um vir-a-ser, ela está sendo.

## **1.2 Um pouco da história da Educação infantil em Campinas: os parques infantis**

Segundo Tonolli (1996), os primórdios das instituições infantis em Campinas teve sua origem a partir da iniciativa religiosa, promovida pela Igreja Católica, que iniciou suas experiências de Educação Infantil com a criação da Creche Bento Quirino. Esta foi fundada para cuidar do crescente número de filhos das famílias de trabalhadores(as), que ficaram desamparados(as) devido ao processo de desenvolvimento urbano e industrial que Campinas vivenciava com o fim da escravidão e os escravos libertos entrando - ou não - no mundo de trabalho.

Diante desse quadro, o Bispo Dom Nery criou a primeira creche e um asilo, que ficavam anexos à Igreja de Santo Antônio em 1914, efetivamente com a fundação da Sociedade Feminina de Assistência à Infância, cujos recursos advinham de doações testamentárias de Bento Quirino dos Santos, filho da elite agrária local proeminente e bem sucedido comerciante da localidade. Era de caráter assistencialista, caritativo e filantrópico, e recebia crianças recém-nascidas até os 7 anos. Em 1947, devido às dificuldades financeiras, o orfanato foi desativado. Em 1940, com as transformações expressivas em sua estrutura produtiva, urbana e

populacional, surge a criação do primeiro parque infantil, atendendo crianças de 3 à 6 anos.

Os parques infantis surgiram em São Paulo como uma alternativa do Departamento de Cultura e Recreação de São Paulo, na gestão do prefeito Fábio Prado (de setembro de 1934 à abril de 1938, nomeado pelo interventor federal no estado Armando Sales de Oliveira), considerada a primeira iniciativa pública municipal de real preocupação educacional no Brasil, idealizada pelo poeta Mário de Andrade, em sua gestão como diretor (1935-1938) à frente do citado departamento.

O Departamento de Cultura, idealizado pelos intelectuais que participaram ativamente da Semana de Arte de 22, tinha o intuito de, mais tarde, ampliar-se no Instituto Brasileiro de Cultura, que com Armando Sales na presidência da República, seria uma grande fundação, com sede no Rio de Janeiro e com núcleos instalados nas principais capitais do país; neste Instituto objetivavam assistir com assiduidade todas as grandes cidades com a colaboração da universidade, pois as mesmas não tendo faculdades teriam contato estreitos com a universidade através de conferências, cursos, teatros etc.

O objetivo primeiro do Departamento de Cultura (Ato nº 861 de 30 de maio de 1935) foi o de *estimular e desenvolver todas as iniciativas e favorecer o movimento educacional, artístico e cultural*. Tal objetivo foi sustentado pelo artigo constitucional nº 156 e reproduzido nos artigos nº 82 da Constituição Estadual, e nº 59 da Lei Orgânica, que estabelece que 10% dos impostos têm que ser empregados no desenvolvimento e manutenção dos sistemas educativos.

O artigo 2 do mesmo Ato define suas quatro divisões e respectivas seções: 1- Divisão de Expansão Cultural (teatro e cinema, rádio-escola); 2- Divisão de Bibliotecas (incluindo bibliotecas infantis); 3- Divisão de Educação e Recreio

(parques infantis, campos de atletismo, estádio e piscina, divertimentos públicos); 4-Divisão de Documentação Histórica e Social (documentação histórica, documentação social, incluindo a Revista do Arquivo Municipal-RAM). O ato nº 1.146, de 1936, versão definitiva do Departamento de Cultura, ainda apresenta uma 5ª divisão: Turismo e Divertimento Público (que com o golpe de 10 de novembro de 1937, como não servia para abrir estradas foi extinguido pelo Senhor Prestes Maia) (Faria, 1999).

Os parques infantis inseridos na programação do Departamento de Cultura tinham como alvo a infância e a(s) classe(s) operária(s), enquanto instituição planejada para transformar a(s) cultura(s), privilégio de poucos em fator de humanização da maioria. Eles foram a primeira experiência do Departamento colocada em prática através do ato nº 767 de 9 de janeiro de 1935, que criou o Serviço Municipal de Jogos e Recreio para crianças, que logo se denominou Serviço Municipal de Parques Infantis, pelo ato nº 795, de 15 de fevereiro do mesmo ano.

O projeto do Departamento de Cultura, incluindo o Parque Infantil foi preparado por Paulo Duarte, que antes de apresentá-lo ao prefeito e governador, enviou-o aos intelectuais da época que o devolveram com melhoria ou acréscimo de idéias e o endossaram.

Os Parques Infantis não eram escola, nem pré-escola como as que existiam na época, e sim um projeto tanto para as crianças que os freqüentavam após o período normal das aulas, como para aquelas em idade pré-escolar e para as outras que aos doze, treze ou quinze anos ainda não haviam encontrado escolas e meios para brincar e se educar.

Em 1941, um levantamento da programação dos parques nas Américas, Europa e no Brasil, desde o início do século, mostraram que este tipo de iniciativa

era uma preocupação não só do departamento, mas da época: apesar da maior propagação ter ocorrido nos EUA, que tinham 9749 playgrounds distribuídos em 1204 cidades; a Holanda possuía 48 parques infantis municipais e 150 na rede privada; a Hungria 97; a Polônia, 67; 7 squares d'enfantes em Paris; 73.270.0000m<sup>2</sup> destinados à prática de exercícios físicos, jogos e parque infantis na Dinamarca; 313 playgrounds no Canadá; desde 1923 os parques infantis faziam parte das 85 plazas de esportes no Uruguai; 27 parques infantis existiam no Chile, que começou a implantá-los em 1917, em 1919, em Buenos Aires já existiam 4 jardins para crianças (Miranda, apud Tonolli, 1996).

No Brasil, em 1942, existiam 7 parques em São Paulo, 3 construídos na gestão Mário de Andrade, um construído anteriormente; 3 no interior do estado em Campinas, Ribeirão Preto e Marília e 3 em construção em Araraquara, Pirajui e Amparo, além de 1 em Santos. No Distrito Federal, havia 2 centros de recreação e 2 parques; havia 11 em Porto Alegre e 26 no interior do Rio Grande do Sul; 1 em Niterói, entre outros (Faria, 1999).

Porém, os parques de São Paulo eram diferentes dos desenvolvidos em outros lugares, principalmente em relação às realizações artísticas lá desenvolvidas: os jornais infantis, as portas abertas a todos os interessados, o programa de recreação exemplar. Tudo isso faz dos parques um espaço singular deveras apreciado por quem os conheceu.

Embora tenha sido uma evolução na Educação Infantil municipal pública de São Paulo e do Brasil, eles não eram exclusivos para a Educação Infantil. Atendiam também as crianças até 12 anos, em horário contrário à escola com atividades educacionais não-escolares, centradas nos jogos e brincadeiras populares. Em 1937, também foram criados os Clubes dos Menores Operários, para meninos de

doze à vinte e um anos, que ocupavam no período noturno as dependências dos parques.

A proposta educacional dos parques em 1937 era construir nas crianças o sentimento de camaradagem, sociabilidade, lealdade e amizade através de atividades lúdicas como os brinquedos tradicionais e folguedos populares.

As atividades desenvolvidas garantiam um trabalho integrado em vários níveis: a criança, o jogo, a cultura, a educação e a saúde. Estes aspectos juntos e integrados ao Departamento de Cultura (atletismo, divertimentos públicos, bibliotecas, documentação social etc), ao Departamento de Higiene e à Divisão de Saúde faziam parte da política de urbanização da cidade desenvolvida em um plano conjunto pelo prefeito Fábio Prado e objetivava oferecer espaços ao ar livre seguros para as crianças em cidades que se industrializavam e onde os espaços das crianças se divertirem diminuía cada vez mais.

Nos três anos da gestão Mario de Andrade, boa parte do tempo nos parques foram gastos com assistência médica, alimentar e odontológica às crianças, pois em pesquisas realizadas nos bairros, existia uma carência grave nestas áreas, mas os aspectos educativos não foram descuidados.

A alimentação, servida duas vezes ao dia, era composta de: leite, pão, manteiga, bananada, goiabada, pessegada, queijo, banana e mel, indicados pela Escola de Sociologia de Higiene da USP que, em pesquisa, concluíram que a alimentação dos(as) operários(as) era deficitária em vitaminas e sais minerais necessários para o desenvolvimento infantil.

Quanto aos jogos e brinquedos tradicionais, as instrutoras tinham a função de trabalhar com eles para que a(s) cultura(s) nacional fosse construída e difundida através dos mesmos.

Nos parques infantis as crianças não eram educadas pela pedagogia tradicional em voga, adotada pela escola e sim com base na(s) cultura(s). Porém, lá não se desprezava o(s) saber(es) escolar(es), mas integrava cultura(s)-educação e saúde sem ser assistencialista.

Educar a criança, recreando-a, era o principal objetivo do parque, que visava a educação sob todos os seus aspectos: físicos, morais, sociais e intelectuais; seja esta obtida pelo jogo- atividade normal da criança- ou pelo brinquedo organizado.

As atividades trabalhadas eram bastante diversificadas: atividades de campo; repouso; banho; trabalhos manuais; dobraduras; tecelagem; quebra-cabeças; damas; contar histórias; jogos com bola; lanche duas vezes ao dia; programação musical; comemorações cívicas; festas com a comunidade, cada mês em um parque diferente, mas os outros parques iam e conheciam os trabalhos do parque do mês; tanque de areia; piscina; planos e relatórios mensais, sem os quais não se recebia o salário; ginástica; exposições etc.

Com a atividade lúdica não se retirava do jogo o prazer de jogá-lo, mas ensinava-se às crianças que a sociedade é feita de regras e através dos jogos elas aprendiam a obediência a essas regras e também sua arbitrariedade.

No início de 1940, Campinas, superada apenas pela Região metropolitana da Grande São Paulo, ocupava o segundo lugar na produção manufatureira do estado, atraindo para a cidade várias indústrias; neste momento recebe também, os parques infantis nos moldes da capital. Na época foram criados dois parques infantis intimamente ligados à capital, como explicita o depoimento da ex- diretora do parque Violeta Dória Lins:

Quando abriu os parques infantis não tinha o departamento de educação em Campinas. Quem orientou a formação dos Parques foi São Paulo, através da prefeitura de São Paulo, onde Dr. João de Deus era diretor e Nini Duarte, irmã de Paulo Duarte, escritor famoso, era inspetora e orientava os parques. Nós tínhamos no começo orientação de São Paulo,

programas de ensino, coisas que deveriam ser feitas no parque. No começo os parques contavam com uma diretora, Dulce Coelho, para os dois parques, e tínhamos uma educadora sanitária para os dois parques, Celisa Cardoso do Amaral, que deu o nome para o Parque da Vila Industrial. (Kuhlmann, apud Tonolli, 1996).

Estes parques eram regidos em conformidade com os objetivos dos parques de São Paulo: educar a criança recreando-a, como confirma os registros deixados no Livro de Visitas do Parque Infantil da Vila Industrial, onde o brincar organizado de importância fundamental à educação da criança foi plenamente atendido; por tal razão estes parques campineiros foram considerados experiência modelar para outros parques do interior do estado e para os(as) futuros(as) educadores(as) que aqui estiveram entre 1944/1945 e se inspiraram nestes para organizar o trabalho em suas cidades.

Até o ano de 1946, existiam apenas dois parques em Campinas: o do Cambuí e o da Vila Industrial, ambos ligados ao gabinete do prefeito, com instrutoras contratadas sem concurso público, mas que antes passavam por estágio na Instituição.

Neste mesmo ano, cria-se, através do Decreto - Lei nº 346 de 26/10/46, a Diretoria de Educação e Assistência, cujo diretor da seção de educação era o educador Ruyrillo de Magalhães, com formação italiana, que cria os Recantos Infantis, os quais tinham o seguinte regulamento: estes atenderiam crianças de quatro a dez anos ficando os parques com as de quatro à doze anos. Estes recantos eram menores que os parques, porém com as mesmas atividades. As crianças menores poderiam freqüentá-los desde que acompanhada de um adulto responsável.

No quadro funcional os parques contavam com: uma diretora, que dentre as muitas atribuições administrativas e pedagógicas estabelecidas, estava comprometida com as atividades de superintendência, orientação e controle de tudo

quanto se relacionasse com o serviço educacional, recreativo e administrativo do parque infantil, sob orientação técnica da Diretoria de Ensino e Difusão Cultural. Em seus impedimentos eventuais, a diretora poderia ser substituída pelo escriturário ou auxiliar de escritório, que tinha a função de secretário. O corpo docente era constituído por uma professora de educação física, uma de Educação Infantil, uma de educação recreativa e uma professora encarregada do clube agrícola. (Kuhlmann, apud Tonolli, 1996)

As professoras de Educação Infantil e de educação recreativa trabalhavam com turmas mistas; a primeira trabalhava com crianças de três à sete anos e a segunda com as maiores. Todas eram normalistas, pois não existia o Curso de Pedagogia. Os parques contavam com um zelador, denominado assistente de disciplina, e serventes.

A formação dos professores era ministrada pelo Departamento de Educação Física e Esportes do estado de São Paulo (DEFE) em cursos de especialização para professores do interior de São Paulo, em cursos de dez dias na capital, em que aprendiam administração de parques, orientações técnicas e teóricas, no final sendo submetidas a um exame. Em 1956, estas aulas passam a ser ministradas no Parque "Celisa Cardoso do Amaral", em Campinas pela sua excelente organização e pela eficiência das atividades de educação física, recreação e jogos nele desenvolvidas. (Campinas prima pela organização de seus parques infantis. Gazeta Esportiva. São Paulo, 11/10/1956).

Para promover trocas de experiências entre professores e sugestões referentes aos problemas técnico-administrativos, em todo segundo sábado de cada mês realizavam-se reuniões pedagógicas nas dependências da Diretoria de Ensino

e Difusão Cultural. As reuniões, pelo Decreto nº 360 de 29/12/1951, artigo 66,69,70,73, tinham que ser de natureza prática.

O auxiliar técnico de inspeção de escolas e parques municipais, ligado à Diretoria de Educação e Difusão Cultural, era o consultor técnico para todas as questões referentes à organização, eficiência e funcionamento dos parques e recantos infantis.

Os médicos de escolas e parques também ficavam ligados à Diretoria e tinham boa reputação entre os profissionais que atuavam nos parques. O primeiro médico dos parques foi o Dr. Boldrini.

### **1.3 Os Parques infantis de Campinas**

O primeiro parque infantil de Campinas foi o Parque “Violeta Dória Lins”- o Parque do Cambuí, que se localizava onde hoje fica o Centro de Convivência de Campinas. Ele foi demolido e transferido para o bairro Vila Rica, onde recebeu o nome de Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Violeta Dória Lins”.

O segundo parque foi o Parque da Vila Industrial, que depois por causa de uma educadora sanitaria recebeu o nome de “Celisa Cardoso do Amaral” e funciona até hoje. Portanto, o presente trabalho focalizará este parque.

O espaço físico reservado aos parques era muito grande, infelizmente sua planta original perdeu-se, mas sabe-se que metade do antigo terreno hoje se encontra ocupado por um condomínio residencial e o restante, onde se localiza o parque, nos remete à idéia dos amplos espaços reservados às crianças para suas mais variadas atividades lúdicas e esportivas, traço importante nos parques de Mário de Andrade. As grandes árvores, ainda existentes, produzem sombras gostosas no

local e confirmam que, no passado, em 1942, as atividades ao ar livre foram amplamente difundidas.

Em estudos abalizados pelo Livro de Inscrição de alunos, no documento de 26/10/1942/07/03/1947, a clientela do referido parque era formada por crianças de dois à treze anos, oriundas de famílias das classes trabalhadoras, em sua maioria. A profissão dos pais homens em maior parte era de: barbeiros - leiteiros - carpinteiros - marceneiros - maquinistas - funileiros - ferroviários - contador - padeiro - alfaiate - escriturário - marmorista - guarda-noturno - eletricitista - pintor - guarda-livros - funcionários da prefeitura. Encontramos, também, três profissionais liberais: dois dentistas e um engenheiro agrônomo.

Neste momento fica evidente a preocupação com a formação cultural das crianças oriundas da(s) classe(s) operária(s), enfatizando os aspectos regionais e fornecendo-lhes a aquisição de cultura(s) antes negada-lhes e aos (as) filhos(a) de estrangeiros(as), o conhecimento da(s) nossa(s) cultura(s), aculturando-os a ela, foi uma preocupação constante nos parques. Conhecer a origem das crianças era importante para saber direcionar as atividades culturais através de elementos culturais e populares. Em Campinas, cujo fluxo de migração e emigração era muito grande, dada a acelerada urbanização da cidade, não era diferente.

A cidade recebia um fluxo muito grande de crianças vindas do interior do estado e de outros (MG): Bauru, Jundiaí, Casa Branca, Araraquara, Rio Claro, Ribeirão Preto entre outras cidades; e crianças de origem estrangeira, a maioria eram espanhóis, portugueses, italianos e sírios e em menor número: poloneses, alemães, russos, argentinos, estonianos e holandeses.

Os parques infantis não tinham o objetivo de oferecer uma educação não-escolar, haja vista que a maior parte das crianças freqüentavam outras unidades educacionais, com exceção das em idade pré-escolar.

Nos comentários extraídos do Livro de Visitas percebe-se claramente que os ideais de Mário de Andrade com a formação integral da criança - física, moral, assistencial, cultural, lúdica - estavam presentes o tempo todo no parque “Celisa Camargo de Amaral”. Percebe-se que existia uma preocupação com a criança no futuro, embora não se educasse a criança para o futuro esquecendo o presente que ela é criança, cidadã, uma pessoa hoje.

O parque infantil Violeta Dória Lins manteve suas atividades até o ano de 1963, quando foi demolido e transferido para o bairro Vila Rica (onde deixou de ser parque e atualmente é EMEF “Violeta Dória Lins”) e no seu lugar, hoje, está o Centro de Convivência. O segundo Parque infantil “Celisa Cardoso do Amaral,” hoje tombado pelo patrimônio histórico, ainda mantém suas atividades.

O município, além dos Parques do Cambuí e Vila Industrial, contava com dois Recantos Infantis: o Primeiro Recanto criado em 1950, no Bosque Municipal do Chapadão e o Segundo Recanto, criado em 1951, denominado Recanto Dr. Perseu Leite de Barros. Os Recantos eram menores que os Parques, mas tinham as mesmas atividades, tanto que depois, todos passaram a ser Parques e hoje, todos são Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS).

Até 1950, a Educação Infantil foi pensada somente pelo município, quando no mesmo ano o Estado passou também a pensar na Educação Infantil e cria assim o Pré-primário. O primeiro Pré-primário foi criado no Grupo Escolar Francisco Glicério, e tinha por finalidade preparar as crianças de 6 anos para a alfabetização.

Público em torno de uma meta comum: a melhoria da qualidade da aprendizagem e a busca da escola efetiva.

De acordo com a nova redação dada pela Emenda Constitucional n.º 14 ao Art. 211 da Constituição Federal, os municípios deverão atuar prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil, cabendo aos Estados e ao Distrito Federal atuar prioritariamente no ensino fundamental e médio. Determinou, ainda, que os Estados e municípios deverão estabelecer formas de colaboração para assegurar a universalização do ensino obrigatório. A União, por sua vez, foi incumbida de exercer, em matéria educacional, “função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrões mínimos de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios”. (Brasil, 1988)

O panorama da Educação Infantil no Município de Campinas, a partir de meados da década de 1990, vive um movimento bastante peculiar quando elabora coletivamente um documento intitulado *Currículo em Construção da Educação Infantil*. Este documento, contextualizado e datado, é o subsídio do trabalho educativo nas creches e pré-escolas do município. Embora não tenha sido implementado na sua totalidade na Rede de Educação Infantil do Município, ele representou um marco muito importante, pois, significou um avanço no sentido de produção coletiva de uma categoria que continua redefinindo o seu perfil.

Em 2008 temos as *Diretrizes Curriculares para o trabalho pedagógico com leitura e escrita na Educação Infantil*, documento este escrito sem participação dos profissionais, portanto imposto, e que focaliza, especificamente, a questão da aquisição da linguagem oral e escrita, contrapondo-se ao documento *Currículo em Construção* e na contramão das teorias atuais da Pedagogia da Educação Infantil.

Assistimos, ainda neste ano de 2008, a construção e implementação das chamadas *Naves Mães* no Município de Campinas. Tais instituições de atendimento à infância surgem como uma solução paliativa para atender uma demanda reprimida de mais de doze mil crianças fora da creche na Educação Infantil no município; lamentavelmente tal saída não se insere numa dimensão educativa concebida como

capaz de resignificar as relações na Educação Infantil, mas sim numa articulação às entidades que não vinculam o seu Projeto Pedagógico ao da Secretaria Municipal de Educação.

O trabalho educativo nas Naves Mães não é de responsabilidade dos profissionais vinculados à Secretaria Municipal de Educação. Desta forma explicita-se a inconsistência quanto ao comprometimento e à qualidade do trabalho nelas desenvolvido por desconsiderar e desvalorizar todo o acúmulo que a rede de Educação Infantil em Campinas adquiriu nestas décadas de experiências e formação dos(as) seus(uas) profissionais. Embora recebam recursos públicos, estas instituições não garantem a formação mínima necessária aos docentes e não docentes da Educação Infantil. Quais serão os resultados nas práticas educativas desses(as) profissionais que não receberam uma formação específica para o trabalho com as crianças pequenas?

Hoje, na rede de Educação Infantil, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas define a proporção de um(a) adulto(a) para cada 08 crianças por turno de trabalho, no contexto da relação adulto-criança, para as crianças de 3 meses a um ano e meio; por exemplo, vimos que há outros municípios da região (Americana, por exemplo) cuja proposta implementada considera um adulto para cada cinco crianças. Com a escassez de adultos(as) nos espaços da creche assistimos, muitas vezes, a precarização do cuidado e da educação das crianças (direitos indissociáveis).

O binômio educar e cuidar nem sempre foi uma prioridade na Educação Infantil do Município. Na gestão da prefeita Izalene Tiene (2001-2004) tornou-se motivo de muita reflexão dentro da Secretaria de Educação. Uma das prioridades da Secretaria foi o trabalho com as crianças pequenas, respeitando as suas

preferências e seus ritmos individuais. Outra prioridade foi a preocupação em enfatizar a qualidade na Educação Infantil; investigando e produzindo conhecimento acerca da pedagogia da infância com rigor e competência. Tal fator tem dado credibilidade frente aos movimentos educacionais que defendem a qualidade desta etapa da Educação Básica.

Entretanto, paradoxalmente e dentro destes movimentos também existe na contramão a constatação, por parte da categoria, do avassalador desmonte das políticas públicas para a Educação Infantil, ao reforçar o enfraquecimento do público através de medidas paliativas e assistencialistas e quando o que não mais se encontra como cerne: a preocupação de valorizar e personalizar a relação pedagógica.

Através do módulo atual de funcionamento dentro das CEMEIS e EMEIS em que a relação de adultos-crianças é vinculando a contagem pela frequência e não da forma anterior, por número de matriculados, percebe-se o eminente risco de limitarmos o trabalho com crianças pequenas apenas ao cuidado das necessidades imediatas. O trabalho cotidiano não pode voltar-se às urgências de entretenimento, em detrimento das inúmeras manifestações da arte, das linguagens, das expressões criativas da produção das culturas infantis, tão preciosas na Educação Infantil.

Existe, na contemporaneidade, por parte não somente das educadoras de crianças do Município de Campinas, como também dos pais e famílias destas crianças, um sentimento de luta e inconformidade pelo direito roubado, para que as crianças tenham vagas nas creches e pré-escolas públicas em período integral. Este atendimento a partir da Resolução nº 5 SME/2006 foi cortado, vigorando, desde então, somente o atendimento parcial para crianças acima de 2 anos e 10 meses.

Vale lembrar que no ano de 2007 ocorreram diversas manifestações em vários pontos do município, tais como abaixo-assinados contra o corte do período integral, reuniões entre pais, mães e comunidades nas unidades para discutir com o corpo docente as medidas arbitrárias tomadas por parte da Secretaria Municipal de Educação de Campinas dentro de um contexto maior das políticas implementadas no governo do Prefeito Hélio de Oliveira Santos (2005-2008).

A esta luta somam-se as lutas das(os) Educadoras(es) que reivindicam a igualdade de condições funcionais, tendo hoje, dois profissionais que atuam diretamente com as crianças com funções similares – as(os) professoras(es) e as(os) monitoras(es) – com salários e carga horária diferentes e, o mais agravante, pertencendo a quadros de carreira diferenciados.

A formação é essencial e continua sendo uma bandeira de luta permanente dentro da categoria para a garantia de um trabalho de qualidade com as crianças e para a valorização profissional. Além disso, continua viva e urgente a reivindicação de um curso de Pedagogia para todas as(os) monitoras(es) de Educação Infantil do Município.

Nesse sentido, em Campinas hoje como profissional de Educação Infantil tenho consciência da necessidade de continuidade das lutas por uma Educação Infantil pública, de qualidade, com maior inclusão das crianças de 0 a 6 anos nas creches e pré-escolas, com profissionais formados(as) qualificados(as) e com um currículo que considere as teorias atuais da Educação Infantil, experiências e histórias. Esses em minha visão continuam sendo os desafios existentes da Educação Infantil em Campinas na contemporaneidade.

## CRECHE OU PRÉ-ESCOLA? LUGAR DE INFÂNCIA!

Ao longo da historicidade, com o avanço da modernidade capitalista, sobretudo a partir do final do século XIX, os mais variados termos foram utilizados para nomear as instituições encarregadas de prestar atendimento às crianças pequenas antes da sua entrada na escola, sendo mais comuns: educação pré-escolar, pré-escola, pré-primário, centro pré-escolar, escola maternal, jardim-de-infância, parque infantil, creche infantil e Educação Infantil.

As expressões com o prefixo *pré* foram as mais empregadas, talvez por causa do termo inglês *pré-school*, assim como jardim-de-infância, que vem do alemão *Kindergartens*. *Creche* é uma palavra francesa. O prefixo *pré* foi tomado como sinônimo de *preparação* e não apenas de *anterioridade* e porque estabeleciam uma vinculação com a instituição escolar.

Segundo o Dicionário Aurélio (2000), o prefixo *pré* (do latim *prae*) significa anterioridade, enquanto pré-primário "diz-se do ou o curso anterior ao primário".

Segundo Faria<sup>3</sup> a Educação Infantil deve ou não ser considerada escola? Deve ou não ter currículos e programas? A esse respeito desenvolveram-se quatro idéias: pré-escola não é (apenas) escola; pré-escola é escola; pré-escola não é uma escola qualquer e pré-escola é a escola de zero a seis anos. Será difícil escapar das ambigüidades e ambivalências na busca pela suas múltiplas identidades.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil afirma que a pré-escola é um espaço educativo, mas não escolar, porque permeia no imaginário do senso comum ou nas experiências de alguns(as) professoras(es), a visão de uma instituição embotadora de curiosidades e apenas transmissora de conhecimentos.

---

<sup>3</sup> Anotações de aula Introdução à Pedagogia, 1º semestre de 2003.

No entanto, alguns(as) educadores(as) acreditam e compartilham de idéias que é possível transformar utopias e torná-las capazes de diferenças, em espaços educativos que promovam as várias manifestações das múltiplas culturas e linguagens. Como espaços educativos, muitos(as) profissionais que nela se encontram, em grande parte das vezes, na contemporaneidade atuam diretamente preocupados(as) com preparação de ambiente físico e social estimulador e desafiador para as crianças pequenas.

É claro que se deve ter como norte que estes pressupostos e objetivos são, na verdade, o que mais importam e não rótulos, dentro de propostas pedagógicas nas creches e pré-escolas.

Acima de tudo, importa saber quais são as concepções de infância que permeiam as práticas dos(as) profissionais de Educação Infantil.

Estarão comprometidas com uma educação da infância que dê oportunidades para que as crianças se manifestem livremente, satisfaçam sua curiosidade, decidam, critiquem, escolham, opinem, expressem-se e se comuniquem, duvidem, questionem, explorem suas potencialidades, reinventem e ressignifiquem conhecimentos, sintam prazer, perseverança, iniciativa, independência, autonomia, sejam inteiros(as)?

É muito relevante o comprometimento e engajamento que educadores(as) da infância possam construir ao longo das suas práticas na Educação Infantil e nas suas relações com as crianças pequenas e que nelas exista a coerência.

Quanto ao cognitivo, a idéia é de que o conhecimento deve ser construído, descoberto e reinventado pelas crianças. Desse ponto de vista, não deveria ser tão grande a preocupação em ensinar, mas sim o de observar continuamente, dialogar

com os movimentos que encontramos nas crianças, as suas manifestações; suas perguntas e respostas, suas iniciativas e capacidades de invenção.

O papel do adulto que, muitas vezes, tem a pretensão de ser o intermediário insubstituível entre crianças e o conhecimento leva, muitas vezes a construções de relações baseadas no poder do adulto e na dependência das crianças, situações que precisam ser revistas e superadas. Não se nega o importante papel do adulto, mas não se pode maximizá-lo e com isso minimizar construções do conhecimento pelas crianças.

Não há dúvidas da importância do aspecto afetivo nas relações, não somente entre crianças, mas também na relação com os outros, os adultos, que deverão ser os mediadores, porém, não são os únicos mediadores da construção do conhecimento pelas crianças, nem os mais importantes, sim e, também, outras crianças (Carvalho e Beraldo, 1980 e 1990). É importante um ambiente de aceitação, compreensão e confiança. Crianças realizam atividades com interesse se forem livres para expressar suas multiplicidades e emoções, num ambiente que propicie vivências de autonomia, curiosidades.

O social, o coletivo é indispensável para que crianças pequenas estabeleçam relações entre si e com os adultos, o respeito mútuo, a cooperação e a reciprocidade, nas relações dialógicas, vão adquirindo autonomias, não existem receitas pedagógicas para serem aplicadas nas práticas diárias da Educação Infantil.

Afinal qual é o lugar da Educação Infantil? Como caracterizá-la? Qual o lugar da infância das crianças?

Embora muito se tenha como avanço, do ponto de vista da interpretação histórica, a fragilidade da corriqueira e já tradicional polarização entre assistência e

educação ainda prevalece; não há um consenso que possa afirmar a sua superação. Registram-se inúmeras evidências de que a distinção entre diferentes instituições não ocorre entre creche e a pré-escola. Mas que o recorte institucional se situa na sua distinção social.

Historicamente, creche e pré-escola constituíram-se como exclusivas para as classes populares. Mas incorporar essa interpretação não é algo simples e imediato. Além disso, as questões sobre a caracterização das instituições não se resolvem somente com estudo da sua história.

Essa dicotomia está impregnada em várias dimensões do pensamento pedagógico. Reproduzi-la é cômodo e simples. É o que fazem os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, ao considerar que partes das instituições teriam nascido com objetivo de “assistir às crianças oriundas das classes populares”, sendo “usadas” para outros fins que não o de sua vocação educacional, enquanto de outra parte, as pré-escolas seriam “declaradamente” ou “assumidamente” educacionais.

A vinculação de creches e pré-escolas ao nosso sistema educacional representa uma conquista do ponto de vista da superação de uma situação administrativa que mantinha um segmento de instituições educacionais específico para “os menos favorecidos”, segregado do ensino regular, com todo o peso dos preconceitos relacionados a isso. Mas as duas modalidades em que a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) dividem esse nível da educação básica - creche e pré-escola - não coincidem com a realidade institucional de nosso país.

Nos textos legais, a intenção da letra é distinguir as faixas etárias: creche para criança de 0 a 3 anos, pré-escola para as de 4 a 6. Essa intenção atendeu à demanda dos(as) pesquisadores(as) da Educação Infantil que argumentavam ser

necessário retirar da instituição creche o estigma de destinação exclusiva aos “pobres”, assim como delimitar aspectos relativos à educação das crianças pequenas e pequeninas.

A solução dessas desigualdades não ocorreu com a passagem de creches e pré-escolas da esfera administrativa assistencial para grade curricular nacional. Assim, fantasia-se que o conhecimento seria algo passível de ser oferecido, como produto em prateleiras de supermercados, disponíveis a todos. Mas se boa parte da população brasileira não tem nem o acesso aos bens de necessidade básica, o que dizer da Educação e Cultura, cuja produção, apropriação e fruição é muito mais complexa do que uma simples relação de aquisição e consumo?

Segundo Faria (2003) as crianças brasileiras e suas famílias conquistaram direitos consagrados através da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, e da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9394/96).

O direito à Educação Básica, demanda essencial das sociedades democráticas, vem sendo vigorosamente exigido por toda sociedade do país, como garantia inalienável do exercício da cidadania plena.

A conquista da cidadania plena, da qual todos(as) os(as) brasileiros(as) são titulares, supõe, portanto, entre outros aspectos, o acesso à Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, Fundamental e Média.

A integração da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica, como direito das crianças e suas famílias e dever do Estado, é fruto de muitas lutas desenvolvidas especialmente por educadores(as) que, ao longo dos anos, transformaram em ação concreta, legalmente legitimada, esta demanda social por educação e cuidado para as crianças dos 0 aos 6 anos.

Em consequência desta longa e acidentada trajetória muitos avanços têm sido conquistados, mas, também muitos equívocos têm se acumulado sobre o que significa educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos em instituições de Educação Infantil, em ambientes escolarizantes ou não, em horário integral ou parcial.

Embora a LDB (Lei 9394/96), na Seção II, Art. 30, I e II mantenha a terminologia de creches e pré-escolas, é importante esclarecer a discordância de vários educadores(as) em relação ao uso do termo pré-escola. Esta é uma polêmica já antiga no Brasil e em outros países, que, no entanto, ainda merece ampla discussão em pleno 3º Milênio.

Assim, Faria (2003) utiliza, o termo “Centros de Educação Infantil”, para substituir os termos creche e pré-escola, embora se reconheça a existência dos mesmos, tais como expressos na LDB.

A razão desta decisão prende-se aos seguintes argumentos:

1. O termo pré-escola não consegue qualificar, com precisão, a importância do trabalho com cuidado e educação a ser realizado com as crianças dos 4 aos 6 anos, e inúmeras vezes tem contribuído para diminuir sua relevância e as consequências disto são bem conhecidas e trazem como resultados mais graves:

- pouca ênfase dada por muitos prefeitos, governadores e secretários de educação a esta prioridade educacional, por não considerá-la como tal, uma vez que é “*fora da escola*” ou do “*sistema regular de ensino*”, ocasionando a não determinação de orçamentos, a inexistência de planejamento para atender à demanda, a não expansão de recursos humanos e materiais, bem como a ausência de procura de parceiros estratégicos junto à sociedade civil, quando necessário;

- o descaso dos cursos Normais de formação de professores e de Pedagogia com a preparação específica de educadores para o trabalho com as crianças dos 0 aos 6 anos;
- A quase inexistência de propostas pedagógicas de qualidade, e em número suficiente, para responder às diversidades, exigências e especificidades do trabalho nas creches e com as crianças dos 4 aos 6.

É muito importante assegurar que no trabalho dos centros de Educação Infantil não haja uma antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de educação fundamental, a partir da 1ª série, que não seriam cabíveis nem aceitáveis para as crianças dos 4 aos 6 anos.

No entanto, é responsabilidade dos(as) educadores(as) dos centros de Educação Infantil, situados em escolas ou não, em tempo integral ou não, propiciar uma transição adequada do contexto familiar ao escolar, nesta etapa da vida infantil, uma vez que a educação fundamental sucederá a Educação Infantil, aconteça ela em classes escolares ou não, e em período contínuo ou não.

Os programas a serem desenvolvidos em centros de Educação Infantil, ao respeitarem o caráter lúdico, prazeroso das atividades e o amplo atendimento às necessidades de ações espontâneas por parte das crianças, ainda assim devem expressar uma intencionalidade e, portanto, uma responsabilidade correspondente, que deve ser avaliada e supervisionada pelos Conselhos, para verificar sua legitimidade e qualidade.

Espera-se que com estas justificativas se tenha esclarecido que a polêmica sobre o termo pré-escola não se reduz a uma questão de semântica, mas a uma concepção de política educacional que envolve e afeta diretamente o direito das crianças e suas famílias.

Embora considerando os esforços de autoridades, especialistas e da própria sociedade civil, no processo de concepção e desenvolvimento de políticas públicas, voltadas para as crianças e suas famílias, a contribuição ainda é insuficiente de pesquisas brasileiras sobre a questão; constata-se, pois, a necessidade urgente de posicionamentos amplos, em dimensão nacional, para garantir o direito de educação e cuidados, com intencionalidade definida, qualidade e êxito, a todas as crianças brasileiras desta faixa etária.

Estes pressupostos, que ora lutamos já eram argüidos por Mário de Andrade em suas propostas para os Parques Infantis, que foram perdendo-se ao longo da historicidade da Educação Infantil no país e que na contemporaneidade têm sido revistos por alguns pesquisadores(as) que tentam resgatar a importância da ludicidade nesta faixa etária.

## ENTRE AS CRIANÇAS FALANDO DELAS

Ao registrar as minhas observações no diário de campo durante o estágio de na EMEI da Vila Esperança, em maio e junho de 2006, no município de Campinas, muitas experiências foram vivenciadas; quis trazê-las à tona neste trabalho de conclusão de curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Unicamp. O propósito, no início deste estágio, era apenas observar as crianças na sua cotidianidade dentro da creche, mas observar apenas não foi possível, pois estas crianças perceberam a minha presença de modo que, com o passar do tempo, a nossa proximidade foi inevitável. Após ser apresentada pela professora da sala Célia Idrani, às crianças, elas todas cumprimentaram-me, e por sua vez Célia pediu para eles se apresentassem; assim fiquei, desde o primeiro dia, sabendo o nome de todas elas. Sobre a professora soube que a sua formação acadêmica se deu tardiamente, oriunda das classes populares, ela trabalhou por muitos anos na Educação Fundamental, vindo apenas há alguns anos a atuar na Educação Infantil.

O seu trabalho com estas crianças era intenso de diálogos não somente verbais, mas principalmente gestuais. Existia entre elas uma sincronia semelhante a uma dança, na qual a música se entrelaça com os movimentos dos corpos como um todo.

Nas minhas observações, gradativamente fui inserindo o uso da máquina fotográfica, mas, também, foi impossível este fato não chamar a atenção das crianças. Com estas crianças capturei momentos de brincadeiras e tensões, muitas vezes fui por elas chamada a participar de maneira mais incisiva. Li uma história infantil chamada *“Um porco vem morar aqui!”*<sup>4</sup> e numa outra oportunidade ajudei

---

<sup>4</sup> FRIES, Cláudia. Um porco vem morar aqui. Brinque Book, s/d.

amarrar, a colocar e abotoar roupas deles, próprios quando não o conseguiam. Muitas vezes vieram mostrar-me aquilo que tinham desenhado ou colorido. Contavam-me o que tinham feito em casa. Suas particularidades.

Este trabalho levou-me a fazer inúmeras reflexões sobre o que buscamos ou, melhor dito, o que encontramos no trabalho docente e com intencionalidades na Educação Infantil, atuando, pois, com crianças pequenas, meninos e meninas. Crianças que compartilharam durante um longo período das suas vidas o convívio com os adultos e com suas próprias diferenças em espaços coletivos os quais chamamos de creche, mais especificamente, neste caso, a EMEI da Vila Esperança. Quais as produções que meninas e meninos pequenos constroem nestes espaços? Que leitura temos destas experiências? O que nos mostram, revelam crianças pequenas nos seus movimentos e múltiplas linguagens? Sem dúvida, não tenho a pretensão de responder a todas as indagações que são frutos de profundas pesquisas acadêmicas. Mas quero aqui levantar alguns questionamentos proporcionados pelo meu pequeno recorte de uma realidade vivenciada, dentro de uma temporalidade dada.

Meninas e meninos pequenos ao freqüentarem espaços coletivos carregam em si os seus outros espaços coletivos, bem como as suas singularidades, as suas experiências nas suas famílias, nas ruas onde brincam, além de outras. Particularmente nestas experiências, as crianças as quais observei, tinham como costume percorrerem sozinhas as ruas do entorno, do seu bairro. Percebi que a autonomia estava presente em todos os seus movimentos, dentro e fora da creche. Inclusive, quando escolhiam o que queriam fazer nas suas brincadeiras, um fato chamou-me muito a atenção, isto é, o faziam com muita propriedade, daqueles que o fazem sempre e esse sempre estava cheio de novidades. O que me levou a entrar

nesta dimensão foi o fato de perceber que não eram brincadeiras isoladas ou individualizadas. Estas brincadeiras só tinham significâncias em um contexto coletivo. E outro fato que muito me intrigou é que, mesmo durante as atividades escolarizadas, as crianças conseguiam brincar, deixando entreaberta a porta da fantasia, por onde entravam e se perdiam. As crianças brincam apesar dos adultos e da escolarização precoce que nega a brincadeira. São resistentes, insistentes e persistentes.

Assim, neste capítulo busquei analisar -através do diálogo com os documentos fotográficos (por mim produzidos) voltados para as crianças e a partir do registro de suas falas- suas produções de culturas, seus movimentos, suas brincadeiras, suas transgressões, suas formas de ver e estar no mundo, enfim, todo um universo de particularidades que demonstra o quão importante é o brincar para as crianças.

Por culturas infantis entendo o imbricamento da cultura construída pelas crianças com as culturas dos adultos que é de dominação e/ou de resistência, em outras palavras,

“(...) o horizonte cultural humano é o espaço compartilhado de onde e por onde emerge a socialização, entendida nas diferentes formas de transmissão de conhecimentos, habilidades, aspirações sociais, heranças culturais e que envolve a apropriação de valores, técnicas, tradições e ideologias. Aquilo que é transmitido pelos homens é também criado por eles no conjunto das relações”. (Prado, 1999, p.114)

Assim, as crianças observadas durante meu estágio são oriundas, em sua maioria, do Jardim São Marcos e Vila Esperança, localizados na periferia de Campinas. São bairros das classes operárias, cujos pais e mães trabalham nos mais diversos serviços braçais e não formais. Dessa forma, estas crianças, encontram-se alijadas de diversos privilégios materiais, que as crianças oriundas das classes médias muitas vezes possuem. No entanto, esta realidade não os impede quando,

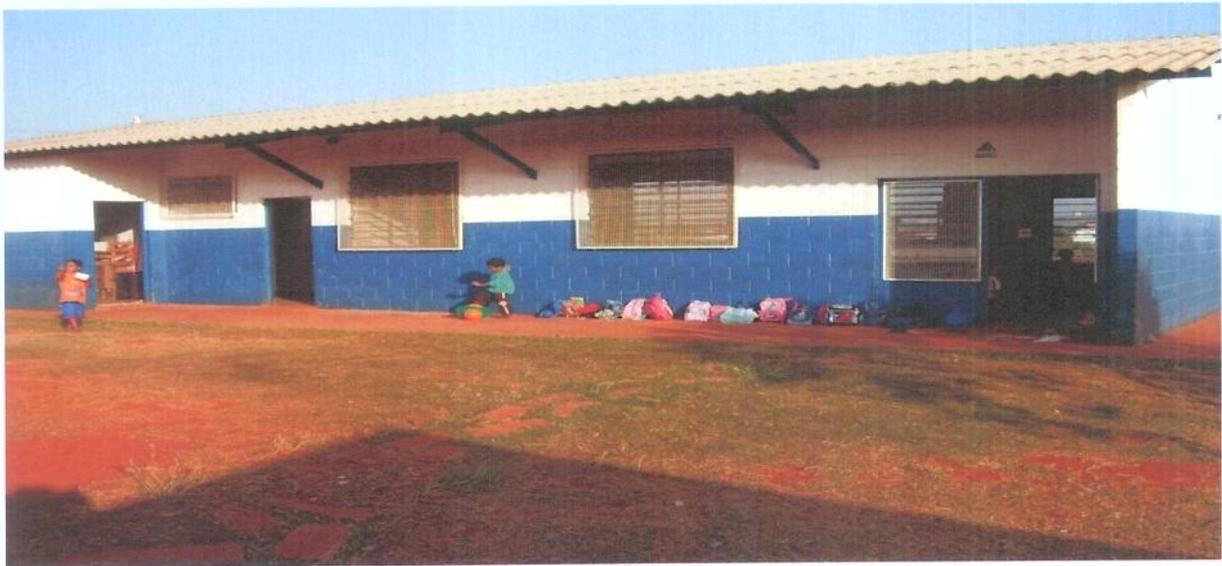
no espaço coletivo da creche, de criarem e recriarem as suas culturas a partir do que tem em mãos.

É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que do mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre estes restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Um tal produto de resíduos é o conto maravilhoso, talvez o mais poderoso que se encontra na história espiritual da humanidade: resíduos do processo de constituição e decadência da saga. A criança consegue lidar com os conteúdos do conto maravilhoso de maneira tão soberana e descontraída como o faz com retalhos de tecidos e material de construção. (Benjamin, 2002, p. 57-58)

Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. Seria preciso ter em mira as normas desse pequeno mundo de coisas, se se quer criar deliberadamente para as crianças e não se prefere deixar a atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar em por si só o caminho que conduz a elas. (Benjamin, 1995. p. 19)



Vila Esperança, periferia de Campinas maio de 2006.



### **EMEI da Vila Esperança, maio de 2006.**

Benjamin (apud Boverio Galzerani, 2003) defende que, com o avanço da modernidade, os seres humanos não vivem as experiências em sua plenitude, mas passam pela vida sempre em busca de alguma coisa que lhes escapa, criando uma necessidade de obter sempre mais e mais em detrimento de ser, de estar com o outro e de estabelecer relações.

Em contraposição a esta coisificação da vida e das relações estabelecidas, Benjamin traz em suas lembranças de infância toda a riqueza presente na relação entre as crianças, destas com os adultos- de diferentes categorias sociais- imbricando “espaços diverso e tempos diferentes, numa lógica temporal, nada linear, nada etapista, não progressista, que vai do presente ao passado e do passado ao presente”. (Benjamin, apud Bovério Galzerani, 2003, p. 59)

É justamente no diálogo com estas relações enaltecidas por Walter Benjamin e por Mário de Andrade, no que respeita às singularidades dos Parques Infantis, que quero focalizar através das fotos por mim produzidas e das diferentes falas, por mim registradas, as experiências de ser criança num dado universo de Educação Infantil

em Campinas na contemporaneidade. A permissão para o uso destas fotos ocorreu em uma reunião com os pais e mães das crianças

Na primeira cena retrato as crianças na roda com a professora Célia. Percebe-se que ela reinventou o espaço de convívio coletivo tradicional da creche-que costuma ser de mesas para grupos de quatro crianças, as quais se apresentam esquadrihadas, controladas, isoladas (Foucault, 1987) no lócus escolar. Dessa forma, as crianças conseguem ter um contato maior entre si e uma idéia mais nítida do que seja interagir e produzir coletivamente.

Nas pegadas da pesquisadora de Educação Infantil, Patrícia Prado ao se referir do universo das práticas do brincar atribuídos à Educação Infantil para crianças entre 0 e 3 anos de idade, posso afirmar que:

Dessa forma, o horizonte cultural humano é o espaço compartilhado de onde e por onde emerge a socialização, entendida nas diferentes formas de transmissão de conhecimentos, habilidades, aspirações sociais, heranças culturais e que envolve a apropriação de valores, técnicas, tradições e ideologias. Aquilo que é transmitido pelos homens é também criado por eles no conjunto das relações. (Prado, 1999, p. 112)



O direito destas crianças, meninas e meninos, negras brancas e mestiças a viverem a especificidade infantil, relacionando-se com outras crianças, com os adultos e com a natureza, recriando e criando cultura, num espaço de educação e cuidado (indissociáveis quando se pensa na Educação

Infantil de 0 a 6 anos), está garantido? O que sabemos sobre estas crianças, afinal? (Prado, 1999. p. 111)



As crianças são inteiras, não deixam de lado suas diferentes dimensões sensíveis, corpóreas, racionais para se comunicar com os outros e com os espaços; não conseguem disciplinar totalmente os movimentos dos seus corpos, e é exatamente isto que as torna mais completas nas suas incompletudes, como Siebert (1998) afirma neste trecho: “A criança pequena, ao contrário, se contrapõe ao adulto como analfabeta, incapaz de palavras sensatas, cheia de uma invasiva e escandalosa corporeidade, com necessidades corporais raivosas e impelentes – de corpo inteiro-, senão é um objeto, muito menos um vegetal.” (pág. 80).

A seguir apresento vários fragmentos fotográficos nos quais tenho como objetivo refletir sobre o potencial cultural criativo, no ato do brincar, nesta creche, no período ora analisado.

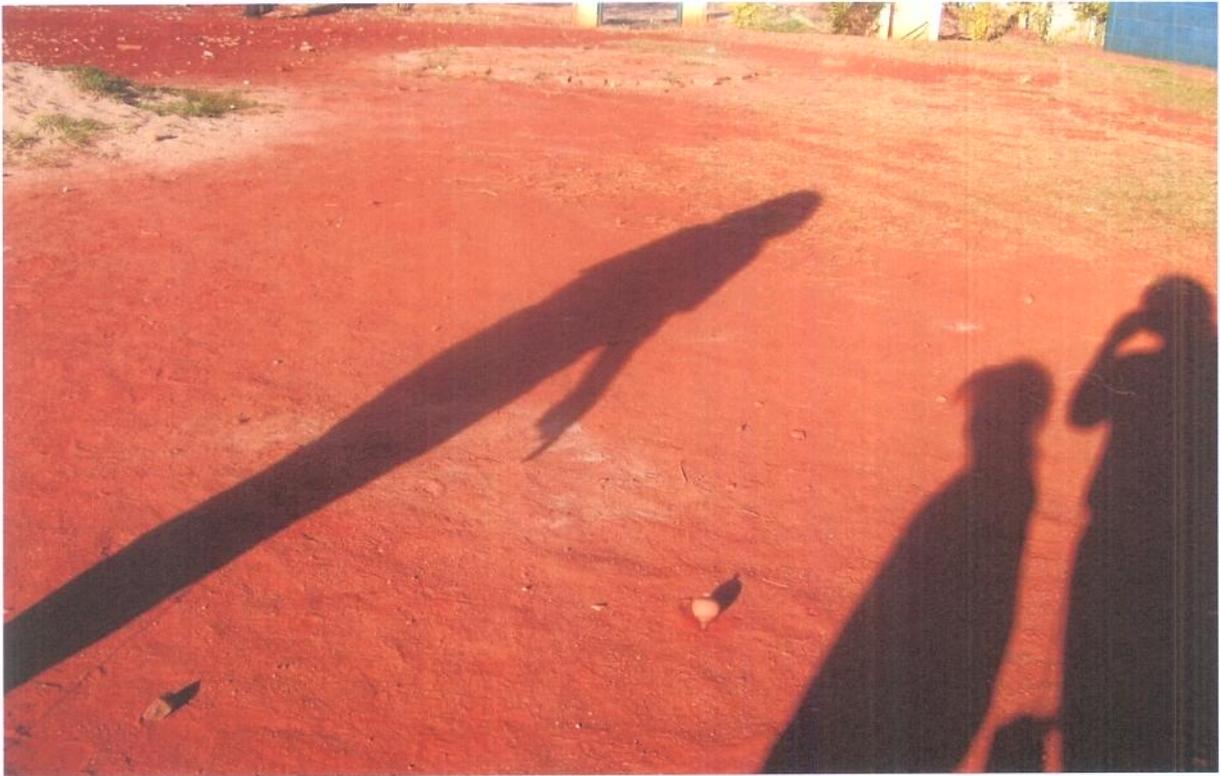
### Várias brincadeiras



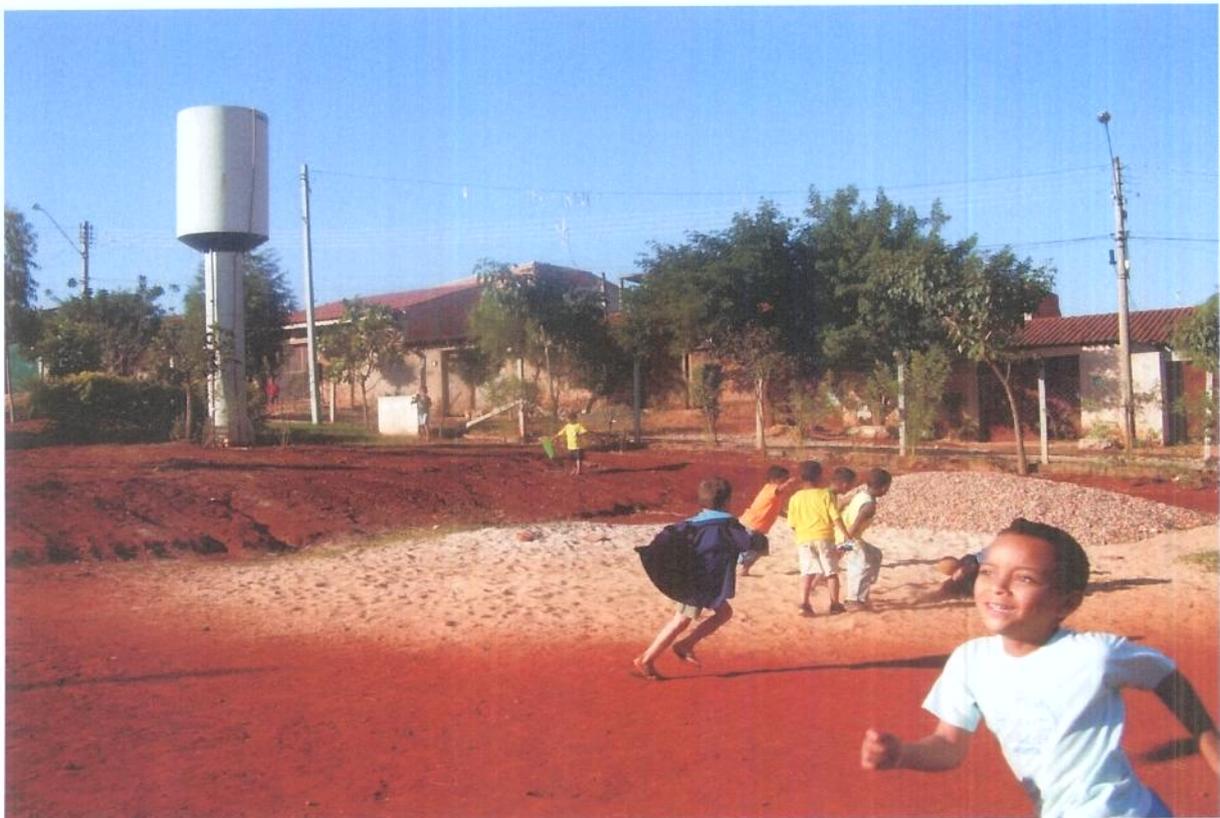
### Com corda



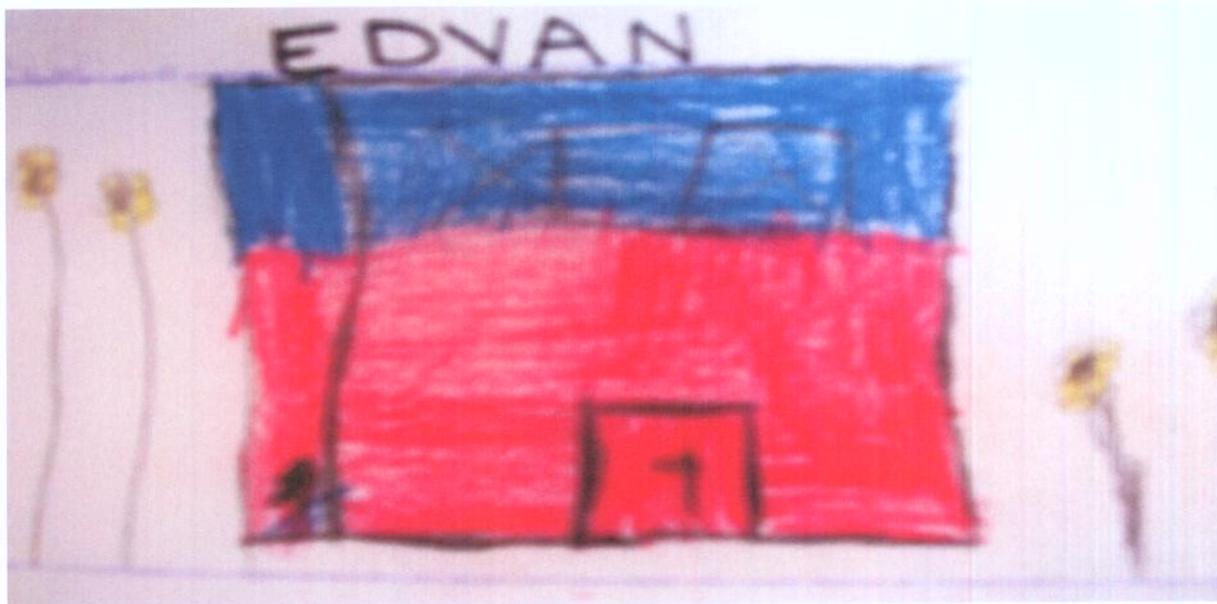
**Com o pião...**



**De pega – pega**



## A minha casa



Este desenho foi feito por Edvan, que ficou muito orgulhoso de sua produção e que me apresentou, dizendo: - *Pro (professora) tira uma foto da minha casa para você lembrar de mim.* Eu então fotografei.

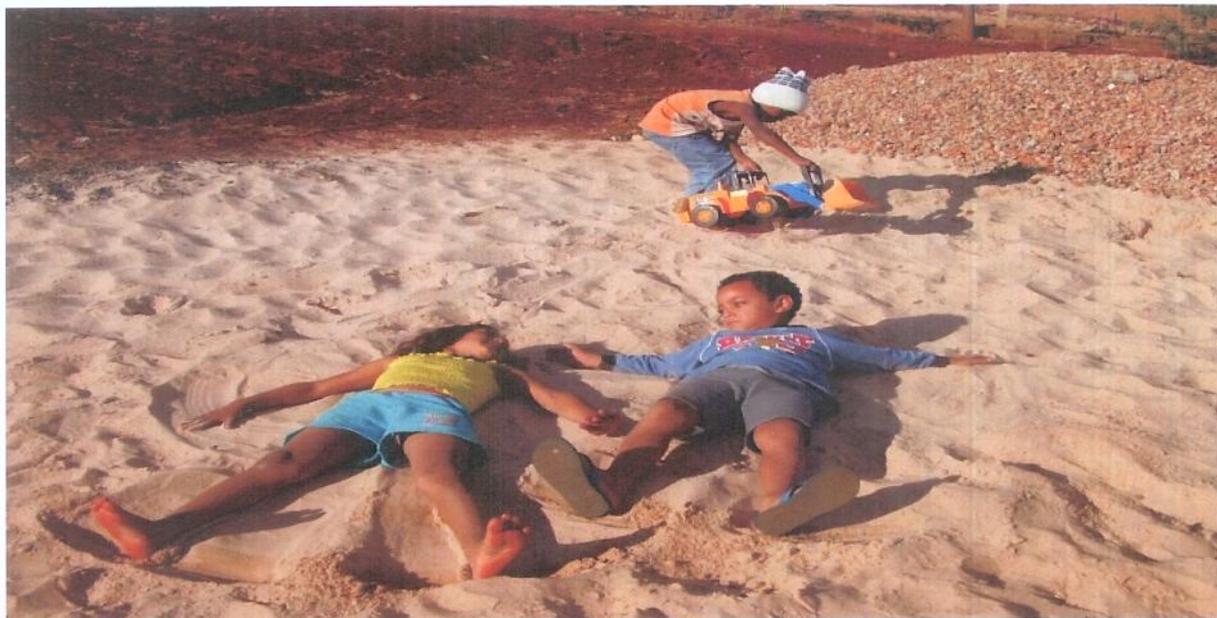
## O Motivo



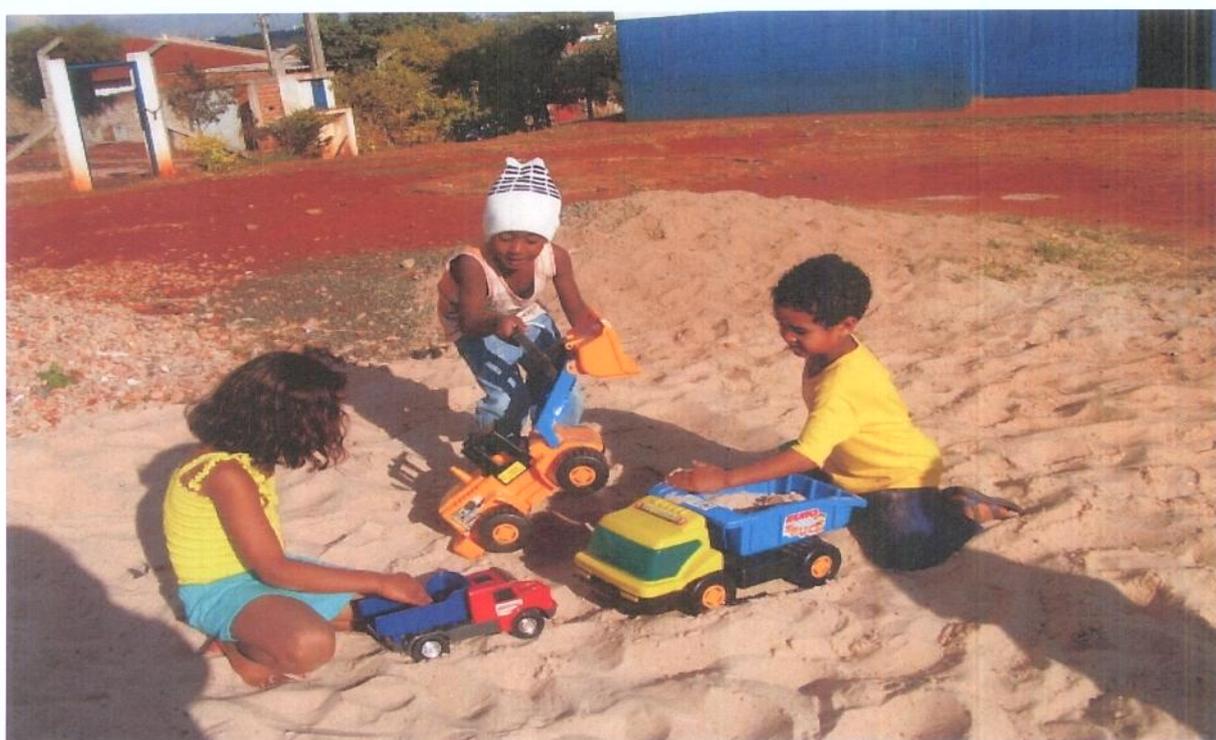
Neste diálogo consegui registrar apenas este trecho quando Edvan diz para Taira: - *Por isso você tem verme!* "A Taira adora açúcar!... Edvan continua: - *Agora você está com verme!* Ao que Taira responde: - *Eu tomo leite com um negócio de*

*milho! Mas Edvan continua dizendo sobre Taira: - Essa é mentirosa! Ela se chama Taiara, mas fala que se chama Neim.*

**Movimentos dos corpos e gestualidades como indícios das relações culturais**



**Meninas e meninos brincando na areia com caminhões.**





De maneira autônoma vão escovar os dentes



### Suco de uva, postura e muitas conversas...



- *Vamos tomar suco gente! (é assim que Larissa começa a fazer o suco) ] . - Pega água que te dou um pouco! Pega lá naquele grandão (se referindo ao galão de água filtrada, que fica na sala). - Não pega de monte! Diz Adrieli para Samuel: - Pega quatro, Edvan mostra os dedos. Larissa recebe a tesoura e corta o envelope do pacotinho de suco de uva. - Vou tomar tudo aqui !!! Hum, tá gostoso!!!*

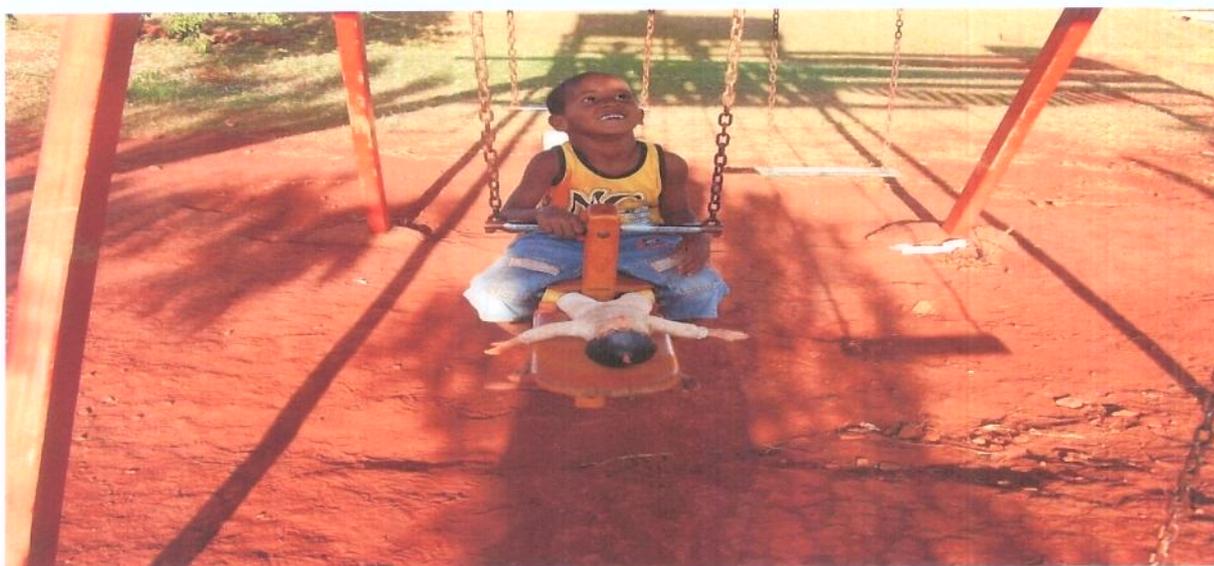
### A viagem do Nino



Num determinado momento, percebo que Gleisson tinha amarrado uma linha no boneco Nino. Ele e Mariazinha ficaram muito tempo brincando com ele em cima de um brinquedo no parque. Quando Gleisson diz: - *Olha o boneco, vai subir e descer! Eu amarrei uma linha nele, no Nino, do Castelo Rá-Tim-Búm!*



Uma outra criança, Luiz, percebe a brincadeira e diz:- *Tem gente que deixa ele cair na terra vermelha! Olha Pró (se referindo a mim) que estou fotografando.*  
- *O Gleisson, tá fazendo maldade com o boneco... Jogou ele e não pegou do chão.*  
Ao que Gleisson responde: - *Eu estou viajando com ele (balançando o boneco, foto abaixo).*



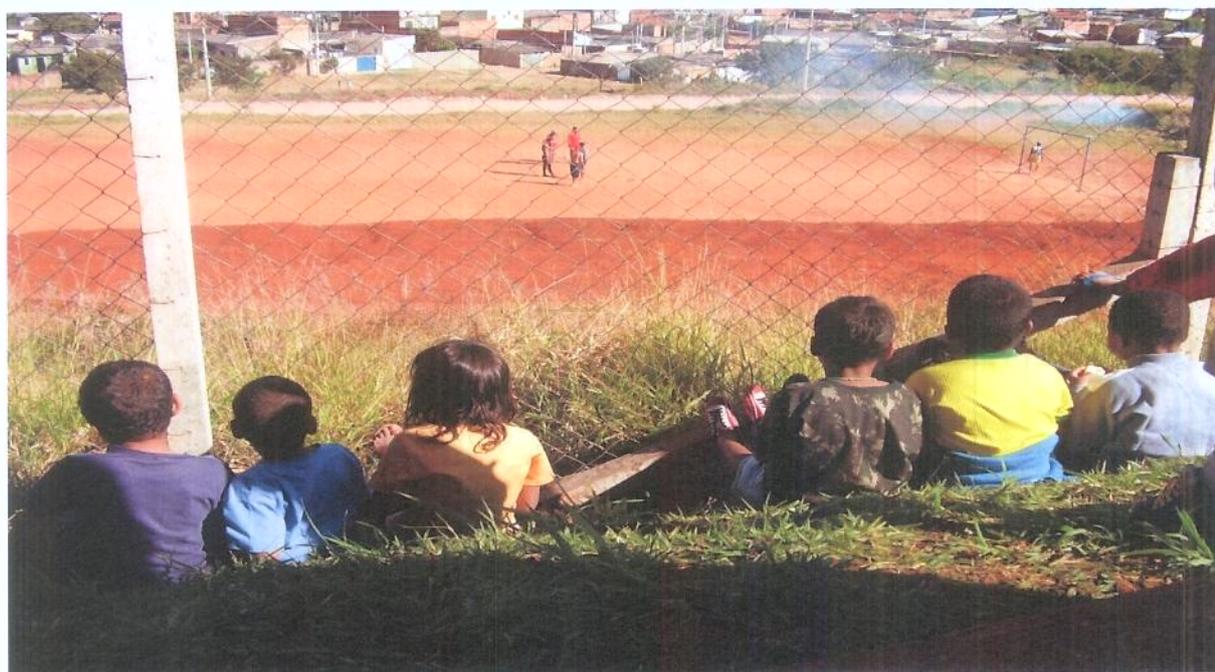
## Entre as maçãs um jogo de futebol



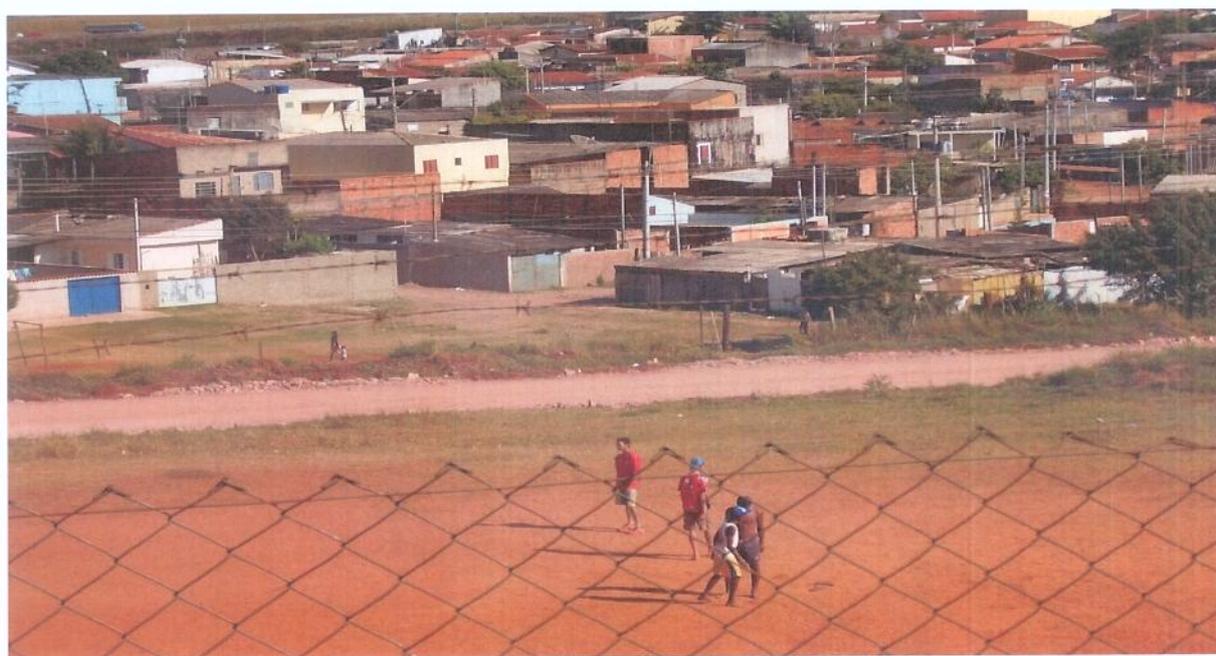
Depois do almoço, as crianças costumam comer as suas sobremesas no lugar que elas mesmas escolhem. Desta vez fiquei muito surpresa ao ver que pegavam as maçãs de dentro de uma bacia e logo iam se sentar perto do alambrado.



**Maçãs, que pareciam estarem suculentas em companhia...**



Ainda não tinha percebido que à frente deles estava acontecendo um jogo de futebol. E mais do que isso, era algo muito envolvente!

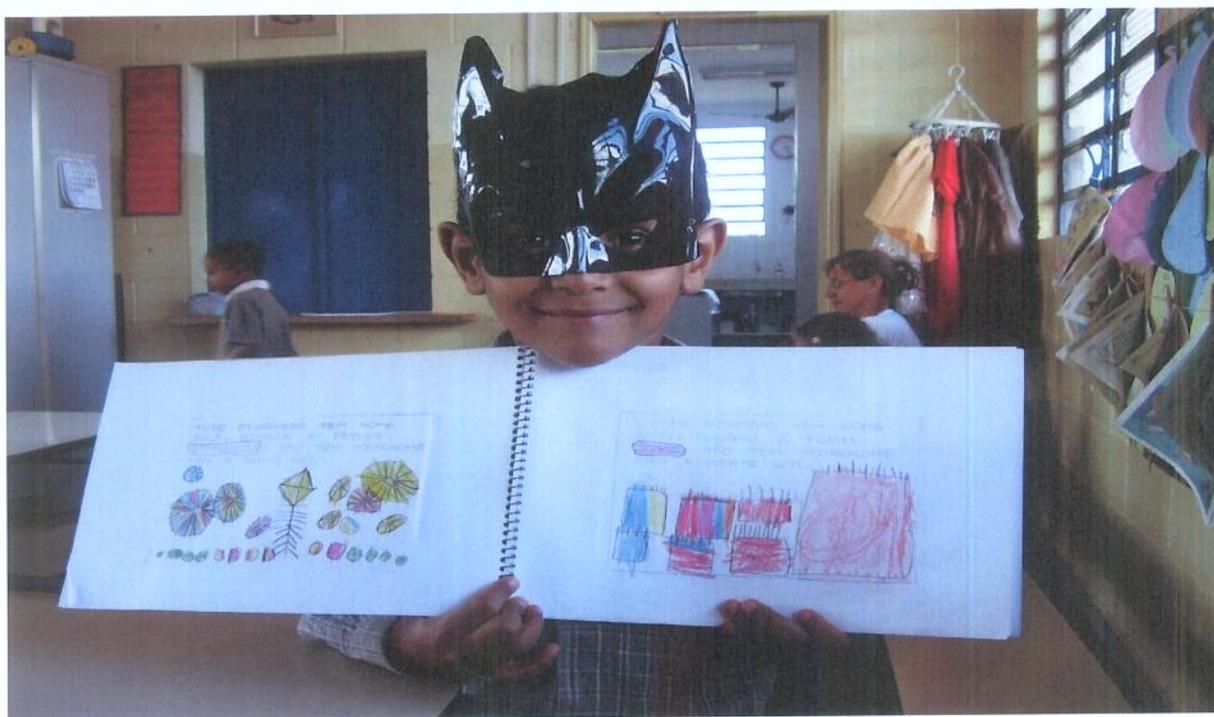


### Coisas gostosas têm nome



Nesta ocasião, Edvan, quis me mostrar as coisas que ele mais gostava neste desenho. “pipa, bola e burquinha”

### Tira uma foto de mim



Ocorreu que, cotidianamente utilizava esta máscara do *Batman*, e percebi que a professora não se importava com este fato. Pediu-me para que fotografasse os seus desenhos. E os muitos bolos que tinha feito no papel. - *São meus! São muitos bolos!*

## Brincando no parque



## Brincadeiras com palitos

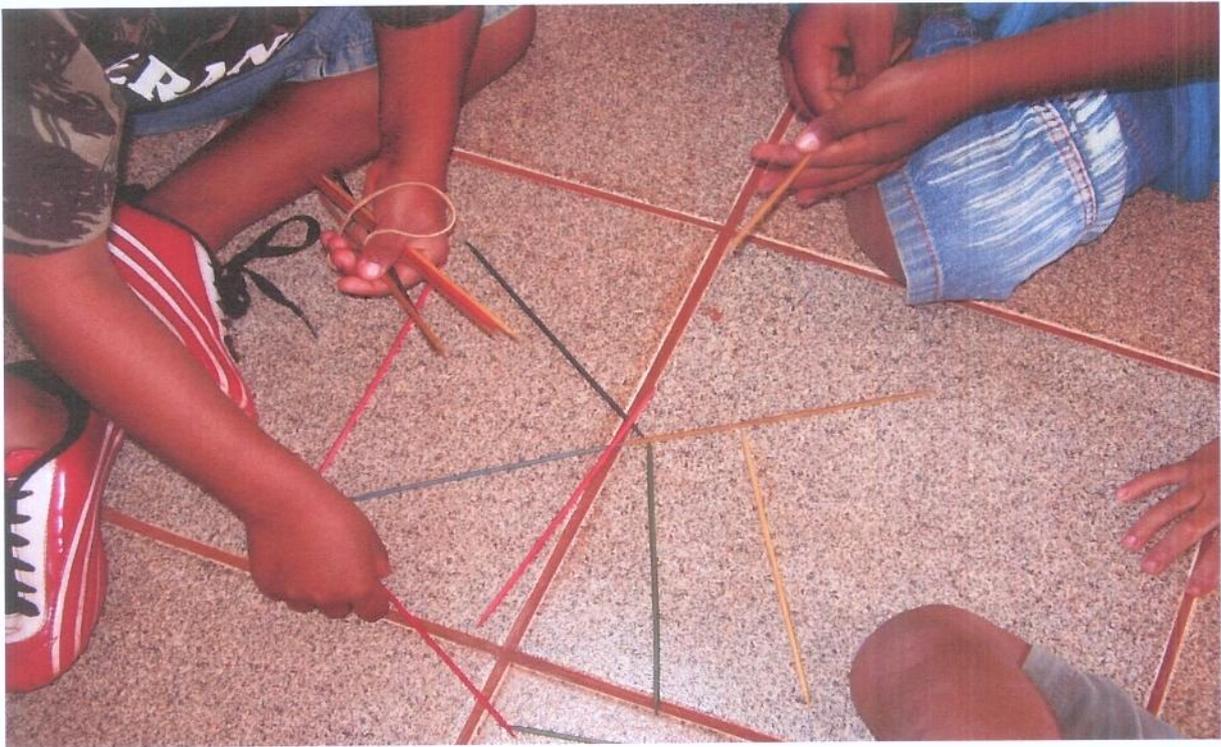


Um grupo de crianças vai até o armário da sala e Igor pega palitos. Eles vão para um canto da sala, sentam no chão e começam a conversar e brincar:

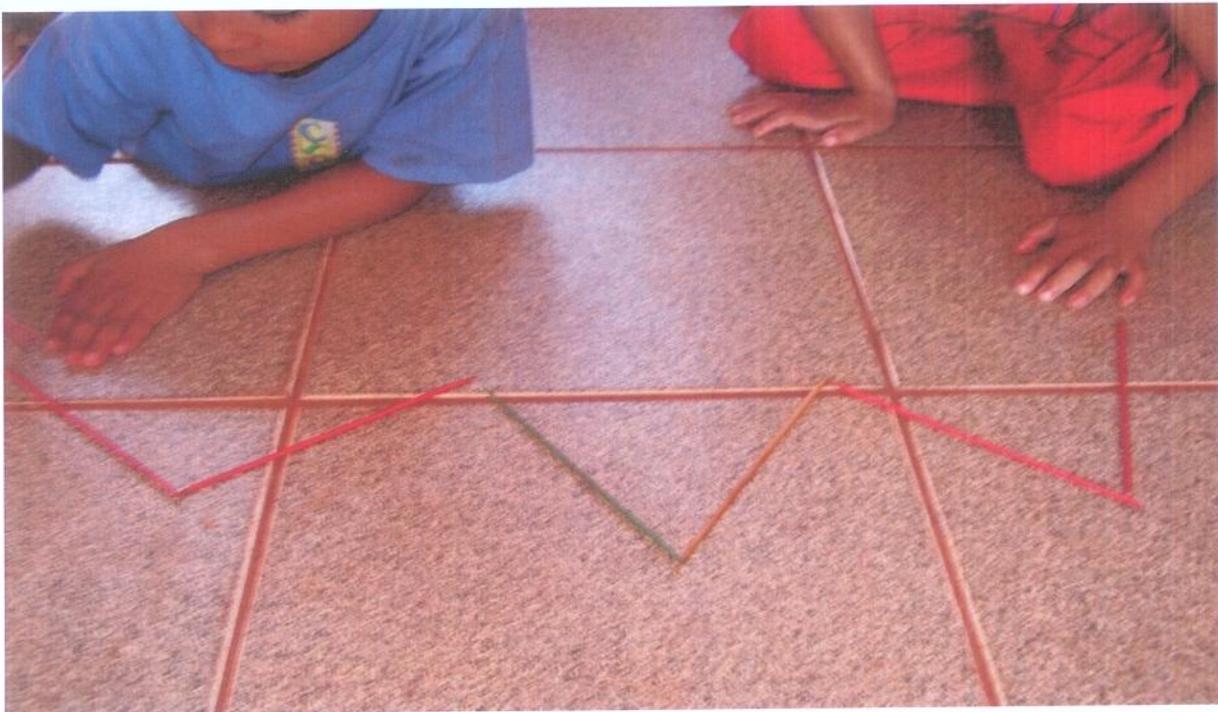


- Vamos jogar tudo aqui? Diz Luiz: - Não, diz, Igor. Não!

- Cada um com? ...Aqui! (distribui os palitos)



(Começam juntos a criar uma forma) - *Olha!* Diz Luiz para Carlos: - *Não desmancha, viu!*

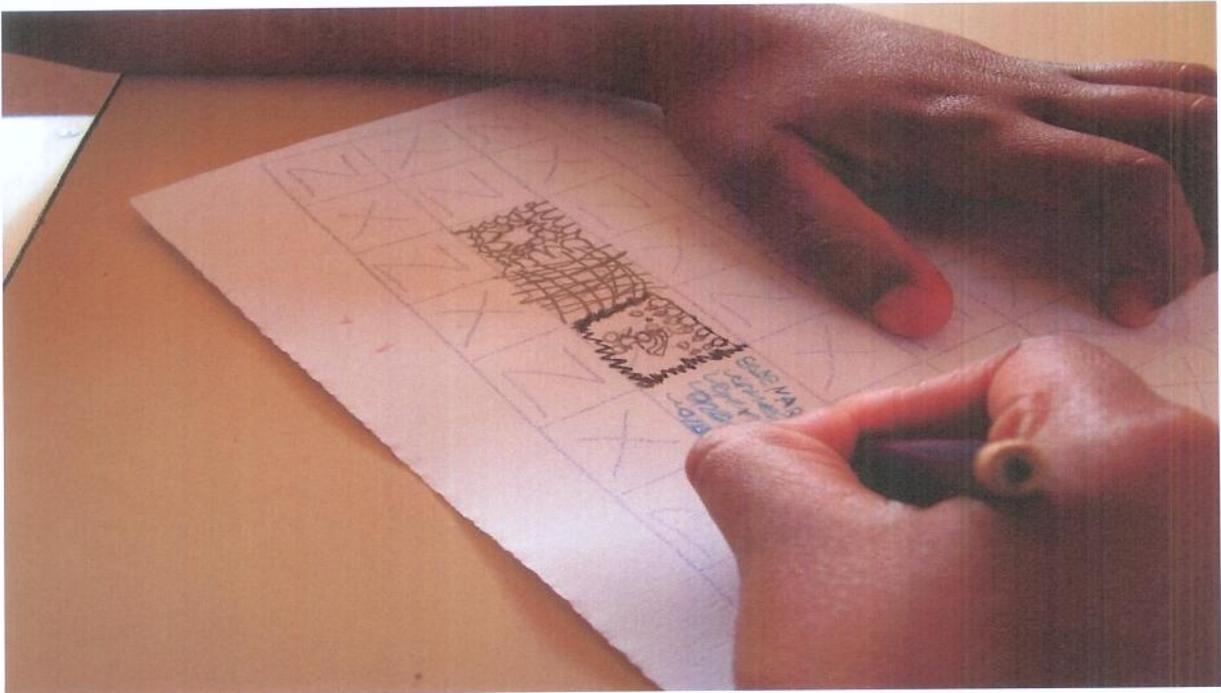


Assim deitam no chão e juntos Carlos e Igor, começam a fazer outra forma, Carlos diz para Igor: - *Que lindo! Que nós faz!*

E Carlos responde: - *É... é sim!*

### Na mesa com papel e cor

Kênia ajuda e escreve o nome da Mariazinha na folha dela, e pergunta: - *Gostou Mariazinha?...* Mariazinha sorri e balança a cabeça aprovando.



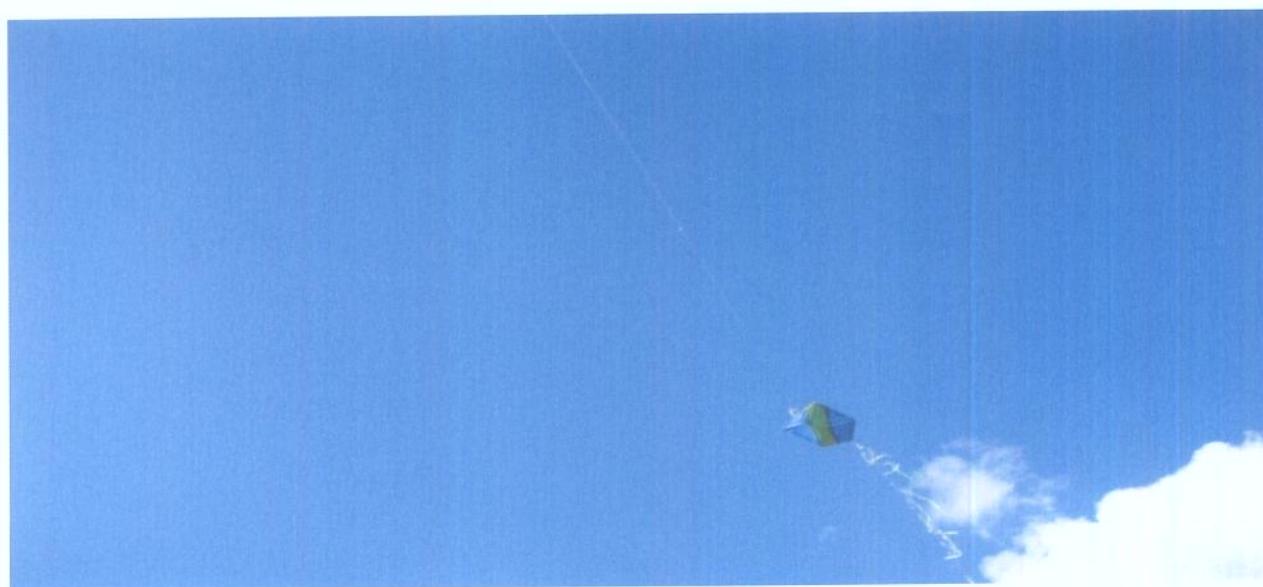
Kênia diz: - *Não vem me imitando Edvan! ... Eu vou fazer uma festa junina.*  
Edvan olha para ela e não responde. Kênia enfeita as letras e diz: - *Olha Jéssica, a minha Festa Junina!*

Uma foto juntos <sup>5</sup>



<sup>5</sup> Foto tirada pela professora Célia Idrani.

- Tia vem aqui fora! O Matheus está te chamando para ver a pipa VOAR!



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha deste objeto de pesquisa deu-se pelo fato deste produzir em minha sensibilidade uma especial motivação, por entender que crianças pequenas nos surpreendem sempre e não somente pelas minhas experiências no interior das práticas docentes na Educação Infantil.

Walter Benjamin, ao revisitar as suas memórias de infância em Berlim, diz que a infância se configurava para ele como uma espécie de terra de desembarque, pois, para ele as crianças deveriam estar libertas de uma pedagogia que aturdiava a força imaginativa com práticas estéreis com o propósito de muitas vezes preservá-las do mundo dos adultos. Benjamin dedicou-se a explicitar a “terna e reservada fantasia das crianças” numa sociedade historicamente situada e produtora de mercadorias. Benjamin teve pressa em salvar esse segredo e tácito entendimento entre crianças e adultos acreditando, inclusive, na possibilidade de alterar práticas, onde “os grandes” se preocupam muito em impor conteúdos de verdade a criaturas que parecem contentar-se com uma existência distante do autêntico.

Por saber que não existe uma resposta única às minhas indagações, mas que com certeza, elas procuram provocar, levantar, estimular este debate trago à tona estas crianças pequenas na creche da EMEI da Vila Esperança sabendo que elas são produtoras de culturas e reconhecendo-as como pertencentes e construtoras à sua historicidade. Nas pegadas de E. P. Thompson (1981) busquei utilizar uma lógica histórica através da qual possamos nos aproximar do universo singular e coletivo das experiências das crianças, na relação com a dos adultos e entre elas no coletivo público num tempo e lugar historicamente datado.

Ainda, segundo Thompson (1981), “*não se trata de observação de fatos isolados em série, mas de conjuntos de fatos com suas regularidades próprias; da repetição de certos tipos de acontecimento; da congruência de certos tipos de comportamento em diferentes contextos*” (p. 58) num constante dialogar, lembrando que não somos seres fora de contextos, e conseqüentemente estas crianças também não. Além disso, para o autor, a percepção do tempo na sociedade capitalista contemporânea, de modo prevalecente, é relativa ao tempo como trabalho, é o tempo como dinheiro tempo que deve ser “*consumido, negociado, utilizado*” (p. 298). Ainda, destaca que simplesmente deixar passar o tempo no mundo capitalista é considerado, de modo predominantemente, uma verdadeira perda de tempo. Contraditoriamente o autor enfatiza na contemporaneidade a persistência de outras concepções de tempo que resistem à percepção dominante de tempo. Surgem aí concepções de tempo como vida, como relação mais solidária, como encontro interpessoal. Nosso objetivo é igualmente nos aproximarmos das percepções de tempo das crianças e da professora aqui situadas.

Nestes pequenos retratos de uma realidade vivenciada com estas crianças na EMEI da Vila Esperança, a concepção de tempo é sentida como este tempo mais alargado, no sentido em que são as crianças que determinam a sua duração e significado, pois, as brincadeiras são regidas pelo interesse das mesmas que, ao estarem em contato, produzem e ressignificam conhecimentos nas suas experiências coletivas. O tempo para elas não é somente o tempo da produção, nem o tempo do trabalho sob a ótica do capitalismo, mas, sim o tempo da vida e de construções de relações.

Neste sentido, ao analisar a fotografia do desenho da casa de Edvan, não estou apenas registrado o desenho, mas também a concepção de uma casa para

esta criança, pois esta foge da concepção de casa que muitas crianças reproduzem. Esta casa, de fato, é uma casa que representa a sua casa, com as suas peculiaridades e diferenças; no entanto, não abandona a fantasia, também, ao desenhar flores imensas em torno dela; posso afirmar que não está contaminada com a lógica do sempre igual, que é a típica casa de tijolos e chaminés, que é mais reconhecida como uma apropriação de uma cultura dominante, no caso, um modelo europeu.

A questão de gênero também pode ser observada nestes fragmentos, quando meninos e meninas brincam com brinquedos tradicionalmente rotulados como só de meninos ou de meninas em várias situações, como é registrado na seqüência das fotos em que aparecem brincando na areia com caminhões, na casinha de boneca e com o boneco Nino. Elas constroem as brincadeiras sem discriminações, entendendo que brinquedos e brincadeiras são fontes de intenso prazer e de convívio entre elas.

Observei que nas fotos, que intitulo "entre maçãs e um jogo de futebol", as crianças têm a opção de escolher onde comer a sua sobremesa, demonstrando que existem pequenos intervalos de autonomia, liberdade de escolha em pequenos atos cotidianos. Portanto, observei aqui uma pequena, mas significativa, ruptura cultural em relação à rotina que vivenciamos cotidianamente nas escolas de Educação Infantil, onde, em grande parte das vezes, a alimentação é servida da mesma forma, ou seja, sempre obedece a uma rotina estabelecida pelo adulto(a).

Enfatizo, também, que dentro desta lógica e de acordo com "Os critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais da criança", (Campos e Rosemberg, 1997) a organização do espaço-temporal das instituições de Educação Infantil não pode perder de vista as pluralidades das

dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo dentre outras.

Dessa forma, num diálogo com tal experiência de pesquisa situada nesta EMEI da Vila Esperança, acredito que, como professora da Educação Infantil posso posicionar-me na defesa dos seguintes princípios, (os quais devem sempre dialogar com as especificidades das diferentes experiências):

- Que a Educação Infantil não promova a escolarização precoce, garantindo o direito à infância;
- Que se desenvolva num ambiente que garanta a indissociabilidade entre cuidado/educação das crianças pequenas;
- Respeito aos direitos fundamentais das crianças;
- Que a escola otimize as oportunidades de forma que contemple em todo o país as mesmas condições de educação e acesso aos bens materiais de forma que esta se configure como um espaço de garantia de direito, de troca de experiências e onde as crianças possam aprender a conviver com a diferença, a ser mais solidária, cooperativa, ao mesmo tempo em que constrói sua autonomia, identidade e sentimento de pertencimento.

Para tanto a criança deve ter oportunidade de poder estar em contato com os mais diferentes espaços, ressignificando suas relações socioculturais, bem como conviver com diferentes agentes locais como: seus pares, adultos, artistas, bibliotecários etc.

Esta nova concepção da educação das crianças de 0 a 6 anos que busca transformar toda a visão que se tinha desta parte da educação básica, requer profissionais específicos, com formação (em serviço e em nível acadêmico) para lidar com estas inovações, transformando assim o espaço educativo, de forma que

ele contemple o convívio das mais diferentes pessoas: crianças, adultos, pais, mães, professores, gestores, demais profissionais, comunidade etc; que possibilite o brincar, o afastamento das crianças, se elas assim o quiserem, de se juntar ao grupo etc, criando e recriando culturas infantis. Neste caso pesquisado, particularmente, as culturas infantis apresentam-se amalgamadas com as culturas dos adultos, sejam elas de dominação e/ou de resistência.

Nos pequenos fragmentos fotográficos recolhidos da pesquisa do cotidiano da creche é possível captarmos indícios dos lugares sociais ocupados tanto pelas crianças como pela professora. Sobretudo, os corpos das crianças e suas gestualidades revelam as relações sócio - políticas - culturais por elas colocadas em ação. Neste caso, são crianças das classes populares situadas numa Educação Infantil mediadas por uma professora proveniente das classes populares. Ainda que de maneira não unidimensional, podemos afirmar que práticas mais libertárias podem ser aí flagradas.

Contudo, por outro lado, observamos, ainda, nas brincadeiras e em outras práticas educativas, a reprodução de alguns valores socialmente dominantes - tais como o futebol (às vésperas da Copa do Mundo de junho 2006), o carro, o Batman, a pasta de dentes -, bem como de algumas visões maniqueístas (relativas à separação entre a verdade e a mentira), permeando o cotidiano destas crianças na creche. Isto pude capturar analisando, também, pequenos diálogos entre as crianças, como se deu entre Edvan e Taiara, quando Edvan lhe diz que ela está com verme porque ela adora açúcar, nesta aparente e singela conversa existem sinais de dominação e controle já que, para estas crianças, o fato de ter vermes é motivo de má saúde, logo adiante ele a chama de mentirosa porque diz que ela costuma falar que se chama Neim. Percebi que esta conversa deixou Taiara sem graça. Ela se

justifica dizendo que o leite dela tem “um negocio de milho”. Valores que não surgem do nada, mas sim que são construídos na convivência coletiva, lembrando que neste bairro propriamente dito da Vila Esperança e São Marcos, há uma grande quantidade de igrejas evangélicas e que as crianças são levadas a assistir estes cultos também.

No intuito de flagrar pequenos momentos compartilhados entre o grupo destas crianças, foi possível vislumbrar significantes vestígios de produções infantis, como o foi na ocasião em que Kênia, numa conversa com outros, resolve ir além do que fora pedido pela professora em uma atividade de mesa, ela ressignifica e produz conhecimento quando desenha, dentro de quadrados na folha de papel, uma “festa junina”, e ainda me chama para que participe e veja a sua produção, que sim tem significado para ela. Numa outra ocasião, alguns meninos brincam com palitos no chão num canto da sala, de um modo totalmente novo do que se espera tradicionalmente deste brinquedo, estes palitos são usados neste momento para fazer formas, desenhos no chão e eles ficam maravilhados com esta produção coletiva!

Os espaços que também aparecem nestas fotografias revelam uma concepção espacial aberta para estas crianças, nos quais elas se apropriam de objetos, papéis, brinquedos e tudo o que se encontra nesta sala, inclusive –para meu espanto - uma tesoura de ponta que Larissa utiliza para cortar um pacote de suco de uva, numa das muitas brincadeiras dentro da casa de bonecas no parque. Pequenos sinais que revelam autonomia, pertencimento e apropriação do espaço na creche.

Maneiras de brincar dentro e fora da sala, brincadeiras populares como pião, a pipa, a corda foram elementos levados pela professora, mas que também são colocados em prática nas ruas do bairro.

Portanto, este espaço da creche é proposto como flexível e versátil diferentemente dos espaços em que as crianças convivem, na maior parte das vezes, possibilitando novidades a serem criadas seja pelas crianças, seja pelos adultos e que esteja em permanente construção, como a infância.

Posso afirmar que pequenos fios transgressores foram revelados através deste trabalho. Ou seja, se por um lado se constata permanências de concepções de vida, culturas, hábitos da sociedade hegemônica e dominante, presentes dentro ou fora do âmbito da Educação Infantil, por outro lado, posso perceber que crianças pequenas são capazes de ressignificar o velho, o habitual, o sempre igual, em relações vivenciadas e em conhecimentos, a partir das trocas entre elas mesmas e entre estas e os adultos.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Ângela. Introdução: porquê e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil? IN: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1994. P. 11-15.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil Volume II**. MEC. Brasília, maio 1988.

\_\_\_\_\_. **Plano decenal de educação**. MEC. Brasília, 1993.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares para o Trabalho Pedagógico com Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2008.

CAMPOS, Maria Malta e ROSEMBERG, Fúlvia. **Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1997, p 29-39.

CARVALHO, Ana Maria A. e BERALDO, Katharina E. A. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. In: **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, nº 71, Nov. 1989, p. 55-61.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. As contribuições dos Parques Infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil. In **Ação e Sociedade**, nº 69. P. 60-91, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias (orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo **Dicionário Aurélio**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2000.

FONI, Augusta. A Programação. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (orgs) **Manual de Educação Infantil de 0 à 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 140-160.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GALZERANI, Maria Carolina B. Imagens entrecruzadas e infância e produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia G. de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias (orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, aromas, cores e formas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2.004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993

KUHLMAN JR., Moysés. **Educando a infância brasileira**. Belo Horizonte: Autêntica, 2.000.

MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2.001.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. In: **Pro-Posições**, vol.10, nº 1, março de 1999, p. 110-118.

PRIORE, Mary Del (org.) **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1.998.

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

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TONOLLI, Maria Fernanda. **As origens da Educação pré-escolar pública municipal em Campinas**. Campinas, SP: TCC Unicamp, 1996.

VERBA, Mina e ISAMBERT, Annalise. A construção dos conhecimentos através de 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 à 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 245-258.