

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**O HIBRIDISMO NAS PRÁTICAS DOCENTES NO CENTRO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR**

CLAUDEMIR CUNHA LINS

SÃO PAULO

2014

CLAUDEMIR CUNHA LINS

**O HIBRIDISMO NAS PRÁTICAS DOCENTES NO
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O CUIDAR
E O EDUCAR**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção de título de
Mestre em Educação
Área de concentração: Linguagem e Educação
Orientador: Prof. Dr. Sandoval Nonato Santos-Gomes

SÃO PAULO

2014

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 371.30 Lins, Claudemir Cunha
L759h O hibridismo nas práticas docentes no centro de educação infantil: entre o cuidar e o educar / Claudemir Cunha Lins; orientação Sandoval Nonato Santos-Gomes. São Paulo: s.n., 2014.
127 p. ils.; anexos
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Educação infantil 2. Trabalho docente 3. Hibridismo I. Santos-Gomes, Sandoval Nonato, orient.
-

LINS, Claudemir Cunha. **O hibridismo nas práticas docentes no Centro de Educação Infantil: entre o cuidar e o educar**. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção de título de Mestre em Educação. Área de concentração: Linguagem e Educação

Aprovado em:

Banca examinadora:

Prof. Dr. Sandoval Nonato Santos-Gomes
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Assinatura: _____

Prof. Dra: Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Assinatura: _____

Prof. Dra: Idméa Siqueira
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Assinatura: _____

Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Junior (suplente)
Faculdade Federal de São Paulo
Assinatura: _____

Prof. Dr. Emerson de Pietri (suplente)
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Assinatura: _____

Cláudia L. Vóvio (suplente).
Universidade Federal de São Paulo
Assinatura: _____

*Aos meus pais, irmão e amigos que sempre me
apoiaram na realização desse sonho.*

Agradecimentos

Agradeço a Deus, por me proporcionar uma família maravilhosa e amigos sempre presentes nos meus momentos mais difíceis.

Ao Prof. Dr. Sandoval que com muita paciência orientou meus passos, corrigindo sempre atenciosamente meus desvios de rota.

Às Prof.^a Dr.^a: Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento e Prof.^a Dr.^a Idméa Siqueira pelas excelentes contribuições oferecidas na banca de qualificação.

Às professoras Cidinha e Valdenice que permitiram a realização pesquisa, sendo coautoras desse trabalho.

Aos colegas de mestrado e do grupo LIPRE por compartilharem leituras, sugestões e opiniões sobre esta pesquisa; e

Aos meus amados pais, José Cunha Lins e Francisca Galdino dos Santos Lins que sempre me incentivaram em meus estudos, meus eternos pilares.

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.”

(Arthur Schopenhauer)

RESUMO:

LINS, Claudemir Cunha. **O hibridismo nas práticas docentes no Centro de Educação Infantil: entre o cuidar e o educar**. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

Este trabalho tem por objetivo estudar as práticas docentes no Centro de Educação Infantil do município de São Paulo e apresentar as relações híbridas entre o educar e o cuidar neste contexto educacional. Nesta etapa da educação básica o educador lida com projetos pedagógicos que são respaldados por um currículo oficial que propõe ações para o desenvolvimento e integração dos diversos campos de experiências dessa faixa etária. Simultaneamente o mesmo profissional zela pela integridade física da criança e seu bem-estar. Nesse processo as crianças são atendidas em seus aspectos mais essenciais, por meio de propostas que garantem práticas de higiene e saúde. As práticas docentes estão tensionadas entre esses aspectos (educacionais e assistenciais), tornando as ações dessa etapa educacional extremamente abrangentes ao promoverem uma formação integral da criança, sendo o educar e o cuidar dimensões indissociáveis de toda ação educacional. Para compreender esse processo é proposto um estudo sobre o surgimento e ampliação das creches que após sua inserção na Educação Infantil acarretou modificações e repercussões em sua estrutura originária. A compreensão dos acontecimentos históricos e seus consequentes desdobramentos é fundamental para entender como ocorreu a consolidação do CEI como parte integrante da educação básica brasileira. O *corpus* gerado com base numa metodologia qualitativa de cunho etnográfico é composto por anotações em diário de campo, fotos e aulas filmadas. O estudo intenciona uma análise minuciosa dos mecanismos que regem e estruturam as relações entre cuidar e educar. Do ponto de vista teórico, a pesquisa se fundamenta nos estudos que se referem ao trabalho docente em ação na esfera educacional e de formação (TARDIF & LESSARD, AEBY DAGUÉ & DOLZ e SCHNEUWLY) e nos estudos sobre a trajetória histórica das creches (KISHIMOTO, KUHLMANN e ROSEMBERG). A pesquisa considera que as ações híbridas realizadas no CEI são tributárias do contexto sócio-histórico que circundou todo o processo de transição das creches de agência de amparo e proteção às crianças pobres, para um espaço educacional que se equipara, segundo a legislação, com as demais etapas da educação básica brasileira.

Palavras-chave: Educação infantil. Creche. Trabalho docente. Cuidar e educar.

ABSTRACT:

LINS, Claudemir Cunha. **O hibridismo nas práticas docentes no Centro de Educação Infantil: entre o cuidar e o educar**. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

This paper aims to study the teaching practices in ‘Centro de Educação Infantil’-CEI (Infant Education Centre), in São Paulo and presents the hybrid relationships between education and care in this educational context. The teacher deals with pedagogical projects, which is supported by an official curriculum that proposes actions for the development of different fields of experience for this age group. Simultaneously, the same professional cares for the physical integrity of the child and her food welfare. In this process the child is taken care of in her most essential aspects through proposals that ensure hygiene and health practices. Teaching practices are tensioned between these aspects (education and healthcare), making the actions of this education stage extremely embracing by promoting the integral development of child. To understand this process we will study it is proposed a study on the origin and expansion of nursery, after its insertion in Early Childhood Education, which brought changes and impacts in its original structure. An understanding of historical events and their consequent outcomes is critical to understand how the consolidation of the CEI as an integral part of Brazilian basic education occurred. The *corpus* generated based on a qualitative ethnographic methodology consists of notes in a field journal, photos and videotaped lessons. The study intends a thorough analysis of the mechanisms that rule and structure the relationships between care and education. From a theoretical perspective, the research is based on studies related to teaching in action in the sphere of education and training (TARDIF & LESSARD, AEBY DAGUÉ & DOLZ e SCHNEUWLY) and studies of the historical trajectory of nurseries (KISHIMOTO, KUHLMANN and ROSEMBERG). The research considers that hybrid actions performed in CEI are tributaries of the socio-historical context that circled the entire transition process of nurseries from a refuge and protection agency for poor children to an educational place that equates, according to the law, with other stages of the Brazilian basic education.

Lista de Siglas

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

ATE – Assistente Técnico Administrativo

CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério

CEI – Centro Educacional Infantil

CEU – Centro de Educação Unificado

CLT – Consolidação das Leis de Trabalho

DSS – Divisão de Serviços Sociais

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EJA – Escola de Jovens e Adultos

LBA – Legião Brasileira de Assistência Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MLPC – Movimento de Luta Pró Creche

PEA – Projetos Especiais de Ação

PDI – Professor de Desenvolvimento Infantil

PEI – Professor de Educação Infantil

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SAS – Secretaria de Assistência Social

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	
Contextualização histórica do surgimento das creches e de sua inserção no sistema educacional: entre o cuidar e o educar	16
1.1 A identidade do professor e de sua atuação.....	32
1.2 O trabalho docente.....	42
CAPÍTULO 2	
O contexto da pesquisa e a geração de dados	46
2.1 O CEU	46
2.2 O CEI Profª Ana Lucia de Holanda Gombôa	51
2.3 A sala de convivência	55
2.4 As professoras	57
2.5 As crianças	57
2.6 O processo de geração dos dados e metodologia	58
2.7 O corpus.....	63
CAPÍTULO 3	
Descrições das práticas docentes	65
a) Experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente	66
b) Experiências de brincar e imaginar	70
c) Experiências de exploração da linguagem corporal	73
d) Experiências de exploração da linguagem verbal	76
e) Experiências de exploração da natureza e da cultura	79
f) Experiências de apropriação do conhecimento matemático	81
g) Experiências com a expressividade das linguagens artísticas	83
CAPÍTULO 4	
Análise dos dados	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
ANEXOS	116

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo estudar as práticas docentes¹ no Centro de Educação Infantil (CEI) que a partir da homologação da LBD 9394/96 se configura como a primeira etapa da Educação Básica. Como sua inserção no âmbito educacional essa faixa etária (de zero a três anos) desvinculou-se definitivamente da Secretária de Assistência Social, mudando totalmente suas características básicas.

A pesquisa visa compreender as relações entre as práticas de educar e cuidar neste contexto educacional, no qual o professor possui claramente dois objetivos: educar e cuidar. Embora aparentemente sejam temas distintos ou antagônicos, nosso estudo propõe analisá-los como elementos complementares e indissociáveis na prática docente, cabendo ao profissional da educação orquestrar tais objetivos, propondo atividades e projetos educacionais que garantam à criança participar de experiências cognitivas e simultaneamente zelar por sua integridade física e seu bem-estar, aliados às práticas saudáveis de higiene.

A hipótese pressuposta nesse objetivo aponta para um comportamento híbrido do professor que perpassa suas práticas cotidianas, condicionando suas escolhas e seus projetos pedagógicos. O hibridismo será visto como um processo que torna impossível dissociar cuidar e educar, resultando em uma fusão, cuja comparação sequer pode ser feita com os dois lados de uma moeda que embora fundidos, ainda são perceptíveis e identificados isoladamente.

Para materializar nossa abordagem sobre hibridismo evocamos a imagem das chamas de duas velas, as quais quando fundidas, já não há separação evidente entre elas, sabemos que ambas estão ali, mas seus limites se confundem, não há uma divisão possível, tampouco uma forma de diferenciá-las.

A compreensão desse hibridismo é decorrente da inserção das creches no âmbito da educacional formal, ao desvincular-se da esfera assistencial houve uma alteração no estatuto dos seus profissionais, outrora vinculados historicamente, do ponto de vista da política pública oficial, à assistência social, tornam os novos professores de uma modalidade particular de educação: o Centro de Educação Infantil.

¹ Em consonância com a LDB, este Referencial utiliza a denominação “professor de educação infantil” para designar todos os/as profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos, tenham eles/elas uma formação especializada ou não. (Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil, 1998, p.41)

Em nossa pesquisa o termo assistencialismo será concebido como as práticas destinadas às classes populares, a fim de amenizar o contexto assolador em que as crianças carentes de recursos se encontram, garantindo-lhes condições mínimas de sobrevivência, como alimentação e abrigo. Marca indelével de uma política compensatória que buscava preencher as lacunas familiares, o que resultava em práticas de maternagem, objetivando apenas os elementos concernentes à condição física, sem preocupações evidentes ou sistematizadas sobre o desenvolvimento sócio-cognitivo da criança.

Compreender a prática docente no contexto do Centro de Educação Infantil implica discutir sobre o surgimento, a ampliação das creches e sua posterior inclusão na Educação Infantil. Esses fatores são fundamentais para evidenciar como as modificações e repercussões que ocorreram em suas estruturas até os dias atuais são tributários dos acontecimentos históricos, marcados principalmente pela inserção da mão de obra feminina na indústria brasileira que alterou profundamente a estrutura vigente. A emancipação da mulher traz consigo uma necessidade urgente: um local onde as crianças possam ficar enquanto as mães se dedicam ao trabalho.

O interesse pela investigação da prática docente no contexto da Educação Infantil tem um caráter pessoal, pois trabalho nesta área há cerca de dez anos e sempre me deparei com esse universo ainda em formação, no qual as tarefas do educador não estavam muito claras, tudo era muito incipiente. Tratava-se na época de meu ingresso, de uma esfera educacional recém-inaugurada, mas obviamente já havia profissionais que trabalhavam há tempos na prefeitura do município de São Paulo com essa faixa etária e possuíam práticas bastante cristalizadas, resultantes de suas experiências atreladas à Secretaria de Assistência Social.

Em agosto de 2004 iniciei na Prefeitura de São Paulo logo após ter concluído o Ensino Médio, com habilitação em magistério no antigo CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério) e acabara de iniciar minha graduação em Letras na Universidade de São Paulo (USP). Com meu ingresso na rede municipal de educação exercia a função de PDI (Professor de Desenvolvimento Infantil), sendo este concurso que realizei o primeiro a habilitar o exercício desse cargo (PDI), o qual recentemente recebeu o nome de PEI (Professor de Educação Infantil). Na ocasião da publicação do edital do concurso havia 3.500 vagas disponíveis, mas devido à demanda, mais de 15.000 foram chamados para o exercício do cargo.

Quando iniciei a licenciatura em língua portuguesa na Faculdade de Educação da USP (FE-USP) muitas dúvidas pedagógicas foram surgindo, principalmente referentes à minha prática docente, não havia soluções prontas, hermeticamente fechadas que pudessem sanar minhas questões, afinal não há receitas universais e atemporais. Para poder investigar estas minhas inquietações e me debruçar com mais profundidade no assunto, fiz minha inscrição no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da FE-USP, para entender como o professor no CEI lida com a essa relação dinâmica entre o cuidar e o educar e quais os mecanismos que conformam suas práticas.

Pela aproximação do campo da etnografia pude iniciar a pesquisa na minha própria unidade de exercício, mas ciente de que a minha entrada em campo seria a base de todo o meu trabalho, bem como sua aceitação por parte dos participantes da pesquisa, ou seja, meus colegas de profissão. Esse primeiro contato com o outro exigiu muito cuidado e atenção, pois se não fosse positivo, não faria sentido manter a pesquisa, não podemos nos aproximar daqueles que desejam a nossa distância.

Dentre as minhas expectativas destacava-se a possibilidade de poder avaliar o trabalho que eu mesmo realizo, mas sob a ótica do pesquisador, não mais colado ao objeto, mas com uma visão mais aberta e panorâmica com questionamentos que fogem à rotina diária do professor, o qual já absorvido pelas práticas cotidianas não reconhece certos comportamentos cristalizados que perpassam suas atividades pedagógicas.

Com essa postura interpretativa participativa, a pesquisa visou inicialmente compreender as práticas docentes, alicerçando sua análise no estudo de cunho etnográfico, com a completa ciência do seu limite, mas ciente de que pequenos fatos cotidianos podem nos levar a conclusões significativas.

Portanto, o estudo que a linguagem ocupa nesta pesquisa é acompanhado pela reflexão sobre o ambiente educacional. Isso porque é nesse *locus* social particular que ganham corpo as práticas docentes, pressupondo-se que ao professor cabe garantir a inserção da criança no universo da cultura, especialmente na primeira etapa de sua educação formal. Sendo a sala de atividades o local privilegiado para a interação entre os sujeitos participantes desse processo de ensino/aprendizagem.

Nesse *locus* educacional as trocas interacionais regem a construção do saber, mediando o processo ensino/aprendizagem que é tributário da linguagem. Nesse contexto em especial, não há apenas o uso da linguagem oral, mas encontra-se um universo multissemiótico, no qual gestos, fisionomias, movimentos, manifestações

emocionais, dentre tantos outros recursos que a criança utiliza para se comunicar são extremamente recorrentes na Educação Infantil.

Para viabilizar esse projeto de pesquisa cursei disciplinas oferecidas pela pós-graduação² para estabelecer fundamentos teóricos, visando à criação de referências que pudessem respaldar e nortear a análise proposta, de modo a obter uma instrumentalização necessária para problematizar e criar hipóteses que contribuam para a compreensão das práticas docentes no Centro de Educação Infantil.

O trabalho está dividido em quatro capítulos:

No primeiro, apresenta-se um breve panorama histórico com a finalidade de contextualizar e mapear a trajetória da inserção das creches no sistema educacional e caracterizar a identidade do profissional dessa área, visando compreender como as transformações históricas repercutiram na legislação que rege essa esfera, as quais refletiram diretamente na formação docente. Durante essa seção, serão apresentados os aportes teóricos, cujo objetivo é nos fornecer uma instrumentalização necessária para problematizar e criar hipóteses sobre a temática da pesquisa.

No segundo capítulo, explicita-se o processo da geração de dados, apresentando o contexto, os atores participantes e o *corpus* gerado pela pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos adotados.

No terceiro capítulo, procede-se a uma descrição global do *corpus*, para que possamos identificar os contornos etnográficos e as regularidades das situações acompanhadas durante a pesquisa de campo.

Em um capítulo final, apresenta-se uma análise dos dados gerados, buscando compreender como as práticas docentes se efetivam no contexto educacional pesquisado, e quais os mecanismos que condicionam o comportamento das professoras durante o exercício do seu ofício.

² As disciplinas, cursadas como exigência ao cumprimento de créditos para o curso de mestrado, foram as que se seguem: *Metodologia de Investigação da Linguagem em Contextos Educacionais e Práticas de Linguagem em Contextos de Ensino-Aprendizagem*, ministradas pelo Prof Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos; *Língua Escrita: Concepções, Processos Cognitivos e Implicações Pedagógicas*, ministrada pela Profa Dra. Sílvia M. Gasparian Colello; *Sociologia da Infância e Educação Infantil*, ministrada pela Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento; *Seminários Vygotskianos I: Educação e Pesquisa na Perspectiva Histórico-Cultural*, ministrada pela Profa. Dra. Teresa Cristina Rebolho Rego de Moraes; *A Etnografia Aplicada à Pesquisa Educacional*, ministrada pela Profa. Dra. Belmira Amelia de Barros Oliveira Bueno

CAPÍTULO 1

Contextualização histórica do surgimento das creches e de sua inserção no sistema educacional: entre o cuidar e o educar

A Constituição Federal de 1988³ instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, sendo a creche parte constituinte da esfera educacional, cujos princípios norteadores baseiam-se no cuidar e no educar de forma indissociável. Esta inserção no âmbito educacional traz uma nova configuração, pois esta instituição sempre esteve historicamente atrelada à Secretaria de Assistência Social (SAS), ocupando-se de forma oficial apenas de elementos relacionados ao cuidar da criança, ou seja, sua atuação limitava-se às questões físicas e sanitárias, por meio das quais as crianças eram alimentadas, higienizadas e assistidas, o que lhes garantiam meios para a manutenção de uma boa saúde física.

Nas creches não havia explicitamente um trabalho voltado às práticas educativas ou pedagógicas, era um ambiente caracterizado por preocupações higiênico-sanitaristas, sem preocupações educacionais conscientes e sistematizadas destinado às crianças pobres em alto grau de vulnerabilidade ou em situações de risco, a creche era uma instituição que visava compensar as ausências de uma infância abandonada, marcada pela pobreza e escassez de recursos econômicos.

Esta visão da creche como instituição de guarda e amparo ainda hoje corroborada pelo imaginário coletivo mantém cristalizadas as características assistencialistas prestigiadas outrora, haja vista a percepção da comunidade às práticas nas creches paulistas, onde são chamadas de Centros de Educação Infantil (CEI), ou inclusive as políticas públicas, as quais sempre se referem a este âmbito educacional como um direito da mãe que trabalha e não como direito subjetivo e inalienável da criança. Embora sua inclusão na esfera educacional seja respaldada pelo poder legislativo, sua assimilação e prática permanecem em processo de consolidação identitária.

³ Constituição Federal de 1988. **Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

Com sua inserção na Educação Básica, compondo a esfera da Educação Infantil, a creche adquiriu um estatuto educacional, gozando do mesmo nível hierárquico dos demais segmentos educacionais, como atesta a LDB 9394/96:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. 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 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, p.19 e p. 25)

A creche tornou-se um direito inalienável de qualquer criança, garantindo sua iniciação no universo educacional, respeitando sua integridade e individualidade, não vinculando esse direito às condições trabalhistas ou socioeconômicas dos seus pais. Busca-se a consolidação de uma instância que atrelada à Secretaria da Educação está hierarquicamente numa posição de igualdade frente às demais esferas que compõem o sistema escolar brasileiro.

Para que isso se efetive, redefine-se o estatuto do adulto que se ocupa da criança pequena, incorporando às suas funções de outrora às práticas docentes da educação formal. Esse processo não ocorre de forma linear, mas é assinalado por transformações históricas que serão explicitadas por meio de um breve panorama que devido às pretensões deste trabalho focará de forma muito sucinta a origem histórica das creches num âmbito global, depois destacará com maior ênfase os documentos oficiais e as políticas públicas do município de São Paulo, cujo reflexo é nitidamente visível nas práticas docentes que analisaremos posteriormente.

Para desenvolver este trabalho foi utilizada uma pesquisa bibliográfica com o intuito de compreender como nosso objeto de estudo vem sido trabalhado ao decorrer do tempo. Por meio de uma análise documental pretende-se obter uma fonte de dados que possam respaldar as inferências e possíveis conclusões que o trabalho alcance, embora o tema possua uma longa história de pesquisa, a dinâmica dos acontecimentos históricos sempre nos permite novas perspectivas a cerca do mesmo objeto de estudo, assim, imbuídos dessas convicções faremos nossa abordagem sobre o tema supracitado.

Ao revisitarmos a origem etimológica do termo creche conseguimos traçar um pano de fundo que nos permite compreender o significado mais familiar dessa palavra,

bem como a origem da instituição que ela nomeia. A palavra creche é de origem francesa (*crèche*) que significa *presépio, manjedoura*, esta simples definição nos remete à gênese deste ambiente e as suas características básicas. A palavra traz consigo um forte teor semântico que implica numa clara referência cristã, aludindo à caridade e à filantropia.

Para compreendermos o processo histórico que originou esta instituição e as inúmeras transformações que ocorreram ao longo de sua trajetória até sua definição e consolidação como instância educacional, é necessário reconhecer que os fatos históricos constituintes desse espaço são decorrentes das exigências das demandas humanas, as quais são frutos da constante relação que o sujeito estabelece com o meio social que o cerca.

A história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período da elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens. (KUHLMANN, 2001, p.81)

As creches surgiram na Europa com objetivos extremamente assistencialistas, sua função estava vinculada às necessidades impostas pela sociedade capitalista que presenciou mudanças muito drásticas no panorama mundial do século XIX. A nova configuração imposta pela crescente urbanização e inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho proporcionou uma relação intrínseca entre as creches e as necessidades das famílias, devido às exigências socioeconômicas que modelaram o conceito de infância nessa instituição.

A origem das instituições de atendimento à infância, na Europa, do início até a metade do século XIX, foi marcada por distintas ideias de infância, modelos de organização dos lugares e opiniões sobre o que fazer com as crianças enquanto permanecessem nessas instituições. O desenvolvimento dessas instituições esteve atrelado ao desenvolvimento da vida urbana e industrial e ao agravamento das condições de vida de um contingente de pessoas, dentre elas mulheres e crianças. Assim, podemos afirmar que a história das instituições de educação infantil não pode ser compreendida ausente da história da sociedade e da família. (ANDRADE, 2009, p.127)

O sistema de creches no Brasil, como quase todo o sistema educacional em si, é tributário dos conceitos e práticas correntes da Europa no século XIX, assim sua estrutura não ocorre de forma autóctone e independente, mas influenciada por uma realidade que embora completamente diferente da nossa, tornou-se a base do nosso sistema de ensino.

Como esses princípios norteadores surgiu no Brasil uma instituição voltada à assistência social aos moldes europeus, garantido à criança pobre, assistência e amparo,

sendo uma espécie de medida paliativa frente à crescente e desorganizada urbanização. Seus interesses se limitavam a sanar os altos índices de mortalidade infantil, provendo meios para que a criança abrigada, protegida, cuidada em suas necessidades primárias, pudesse vencer as mazelas que acometiam essa infância abandonada.

Em suma, a escola maternal estabelecida inicialmente no começo do século, ao atender prioritariamente crianças pobres e órfãs pleiteando sua guarda, aproxima-se mais de um asilo infantil. Somente com a absorção de propostas pedagógicas observa-se a transformação desses estabelecimentos em unidades pré-escolares que oferecem concomitantemente educação e assistência social. (KISHIMOTO, 1988, p. 32)

As influências europeias condicionaram a formação e a estruturação de uma instituição que visava promover o atendimento à infância brasileira, o que resultou em dois modelos educacionais distintos entre si, cada qual respondia a uma dada necessidade socioeconômica bem definida. Embora ambos lidassem com crianças, o público, bem como os objetivos esperados, eram completamente díspares. Tal antagonismo de interesses formaram os alicerces desses sistemas, enquanto um era totalmente assistencialista, voltado à classe operária (escola maternal); o outro possuía um caráter pré-escolar (jardim de infância):

A coexistência de dois sistemas de educação pré-escolar, à semelhança da França, como escolas maternais dirigidas aos filhos de operários, anexos a fábricas ou a centros industriais, e jardim de infância, anexos aos colégios e grupos escolares, para a elite e classe média, demonstra a discriminação que o sistema educativo efetuava, criando dois sistemas conflitantes. Assim, os estabelecimentos destinados às classes populares são chamados de assistenciais, e em decorrência, indignos de figurar na categoria de unidades pré-escolares. (KISHIMOTO, 1988, p. 158)

Esta visível dicotomia entre estes sistemas reforçou ainda mais as diferenças socioeconômicas, demarcando com muita clareza o *locus* da infância de cada classe. Enquanto a escola maternal era claramente voltando aos pobres, alijado do sistema educacional, o jardim de infância era destinado à elite vigente e gozava a categoria pré-escolar, uma instituição com claros interesses pedagógicos, não se limitando aos conceitos higiênico-sanitaristas.

Dentre as mudanças conceituais que orbitam o universo infantil o termo infância merece especial destaque, afinal nossa visão contemporânea de criança difere das concepções antigas desse conceito. O termo infância não é um fato atemporal, nem uma verdade dogmática inquestionável e absoluta, mas trata-se de uma construção social, historicamente construído que varia segundo o contexto no qual se encontra.

A ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade. (KRAMER, 2001, p.19)

A dinâmica das relações humanas condicionaram novas práticas para sanar as necessidades vigentes decorrentes de uma nova ordem socioeconômica, como a esfera educação não é uma ilha inerte e imune às transformações históricas se amalgamou à rotina industrial capitalista.

A inserção da mão de obra feminina na indústria reconfigurou o contexto social brasileiro, pois a constituição do sistema familiar vigente não necessitava de uma instituição com caráter maternal e assistencialista. O seio familiar desempenhava essas funções, sendo a figura paterna a provedora dos recursos financeiros, cabendo à mãe o papel de guarda e proteção da prole. A estrutura tradicional brasileira sofreu sérias mudanças que repercutiram na necessidade da criação de uma instituição que pudesse compensar qualquer uma dessas lacunas na vida da criança.

Essas transformações históricas claramente refletiram na legislação vigente, impulsionando mudanças para satisfazer as necessidades que a sociedade tanto ansiava, mas como veremos no breve panorama a seguir, a relação do Estado com as políticas públicas no tocante aos direitos da infância possui um caráter de amparo e tutela.

As alterações da ordem social redefiniram a organização familiar no tocante a suas funções tradicionais. As crianças, outrora responsabilidade total de suas progenitoras, passariam a receber assistência e cuidados de uma instituição cujo:

“(...) objetivo era amparar a infância pobre e tinham [as creches] como única preocupação a guarda pura e simples dessas crianças, o que era feito em instalações bastante inadequadas e com procedimentos que não envolviam qualquer preocupação educativa.” (KISHIMOTO, 1988, p. 44)

Em outras palavras, esse ambiente visava garantir os cuidados necessários para a sobrevivência das crianças, ou seja, constituía-se em um local seguro onde as crianças pudessem ser assistidas e cuidadas, dessa forma suas mães poderiam trabalhar despreocupadas. Com o aumento da inserção da mão de obra feminina na indústria a creche passou a ser incapaz de absorver a crescente necessidade das mulheres trabalhadoras.

É a inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho a mola propulsora do surgimento das creches, criando uma relação de interdependência na tríade: trabalho – mulher – criança.

As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda. (DIDONET, 2001, p.134)

Nesse cenário de transformações as creches adquiriram seus traços mais marcantes que balizavam suas funções e consolidava sua identidade institucional. Superar essas características assistencialistas significa desvincular a instância familiar da instituição educacional, reconhecendo seus limites de atuação, pois não são esferas contínuas, mas complementares.

Desde modo, a creche não pode ser concebida como continuação do lar da criança, mas um local diferenciado com propostas distintas das quais ela vive no interior de sua família, o ambiente privado e particular não deve ser reproduzido numa instituição de caráter público e coletivo.

Encravada entre a família e a escola, a creche oscila entre as funções e significados dessas duas outras instituições tão bem demarcadas no interior da sociedade. Na verdade, é com a família que a creche mais tem disputado e buscado conquistar espaço, na medida em que essa é a instituição tradicionalmente encarregada de cuidar e de educar a criança pequena. Por isso mesmo a creche tem geralmente sido identificada como uma instância destinada a suprir a lacuna que resulta da incapacidade da família em cumprir sua função. Ressalta-se, assim, na história dessa entidade uma forte conotação assistencialista que insiste em manter-se presente até os dias de hoje. (MERISSE, 1997, p. 25)

A criação das creches está relacionada à pressão do proletariado frente à classe patronal, cuja mobilização obrigou alguns empresários a desenvolverem ofertas de benefícios para conterem as reivindicações trabalhistas. Dentre tais propostas destacou-se a oferta de creches no interior das fábricas, assim acreditava-se amenizar os conflitos, além de aumentar a produtividade fabril, tal empreendimento tornava as creches fruto da benevolência patronal, mascarando seus interesses capitalistas.

Por atender uma infância abandonada, os locais que estas crianças eram abrigadas seguiam o mesmo princípio do abandono e descaso, eram verdadeiros depósitos de crianças, sem quaisquer condições de higiene. A precariedade dessas instalações era de total penúria, impossibilitando a mais ínfima pretensão de considerar esses espaços de cunho educacional.

O estabelecimento que visitei é uma espécie de creche, onde os operários depositam os filhos, enquanto permanecem nas fábricas. No fim do dia a proprietária do asilo recebe 100 ou 200 réis de cada pai, pelos filhos albergados. Entregam-se assim aos operários, tranquilos aos afazeres, sem que os preocupe o abandono dos filhos. A péssima instalação da creche, a promiscuidade anti-higiênica de 30 crianças, quase todas de menos de 5 anos, as fisionomias esqueléticas daqueles pequenos mal alimentados, a atitude incivil do vigilante, tudo isso provocou em meu espírito algumas considerações sobre os benefícios que produziria a instalação de creches, nas vizinhanças das fábricas. (KUHLMANN 1998, p. 18)

As creches sempre estiveram vinculadas a uma infância abandonada, carente de recursos, um espaço muitas vezes visto como depósito dos desvalidos, símbolo da forma canhestra que o sistema capitalista lida com aqueles que ele mesmo cria e marginaliza.

Como esta pesquisa se alicerça nos princípios de cuidar e educar, traremos as definições do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) – volume I subsidiarão nossos conceitos, desta forma o:

(...) educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23)

O cuidar, embora possua um histórico crivado pelo assistencialismo ou pela substituição do papel materno, é elemento fundamental no desenvolvimento do ser humano, não mero opositor ou concorrente do educar, mas parte integrante do mesmo processo que ambos participam em regime de cooperação.

(...) cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (BRASIL, 1998, p. 25)

Ainda hoje é presente em nossa sociedade esse pensamento dicotômico, marcado por uma cisão completa entre esses dois elementos, apresentando um grau hierárquico favorável ao âmbito do educar que prestigia suas ações e simultaneamente deprecia as questões referentes ao cuidar que são concebidas como inferiores.

Como ambos os conceitos supracitados trabalham de forma híbrida, não podem ser dissociados, mas ainda presenciamos que o *status* da unidade educacional ou do profissional que nela trabalha está vinculado de certa forma ao papel que ele exerce, pois quanto menor é criança, obviamente o caráter da esfera do cuidar se sobrepõe,

trazendo ao imaginário coletivo certo desprestígio ao professor da Educação Infantil em detrimento do educador que lida com outras esferas educacionais, cuja presença do cuidar não é tão clara como na primeira infância.

Com isso, determinados serviços de assistência, como a alimentação e os cuidados de higiene, pareciam representar uma ameaça ao caráter educacional das instituições. Não é à toa que ainda hoje se encontrem pedagogos que torçam o nariz com a ideia de que trocar fraldas seja objeto de ocupação de sua ciência. (KUHLMANN, 2000, p.12- 13)

Após esse histórico pontuado por algumas concepções fundamentais para a construção deste trabalho, faremos um percurso sobre a trajetória das creches em âmbito nacional, mas enfatizando o recorte proposto pela pesquisa: as creches no município de São Paulo. Propõe-se analisar como as creches se tornaram parte integrante do sistema básico de educação, buscando destacar de forma sucinta os principais eventos históricos e seus consequentes desdobramentos que repercutiram diretamente na construção da identidade dessa instituição.

Dentro do âmbito paulista destacaram-se de forma especial os projetos pioneiros de Anália Franco (1853 – 1919), embora fruto de uma época extremamente conservadora, seu próprio histórico de vida é uma afronta ao regime dominante, pois possuía características muito controversas ao período no qual se encontrava, sendo este marcado pelo princípio básico que a mulher era educada apenas para as atividades domésticas, principalmente a maternidade. Inserida nesse contexto Anália Franco se apresenta como feminista, abolicionista, republicana e líder ativista pelos direitos das crianças pobre e enjeitadas, sem distinção de etnia ou credo religioso.

Com base nesses princípios a educadora iniciou seu trabalho de atendimento à infância e de forma extremamente filantrópica criou modos de combater à pobreza e cuidar de crianças oriundas de lares carentes, por meio de instituições que visavam substituir as condições familiares ausentes na vida das crianças atendidas.

Mesmo com o pioneirismo da educadora no atendimento à infância, como suas ideias inovadoras de cunho teórico educacional, suas instituições permaneceram na esfera assistencialista, sem adquirir de forma identitária o estatuto proposto por sua idealizadora.

Portanto, nestas instituições persistiu o atendimento à criança carente, sendo tal configuração consonante com a prática política vigente, desta forma as instituições mantidas por Anália Franco apenas se diferenciavam devido ao público atendido, mas as funções exercidas permaneceram exatamente as mesmas:

As primeiras creches instaladas em São Paulo no início da República, como as de Anália Franco, confundem-se com os asilos infantis, por atender basicamente crianças órfãs, em regime de internato, ao invés de proteger filhos de operários durante o período de trabalho. (KISHIMOTO, 1988, p. 23)

As primeiras creches em São Paulo surgiram como um equipamento para atender órfãos que em sua maioria eram crianças libertas devido à lei do Ventre Livre. Essas instituições acolhiam e abrigavam os filhos das escravas e não as crianças das mães operárias, como fora visto no contexto europeu, pois a mão de obra feminina na indústria ainda era muito incipiente nesse período histórico.

A política do tratamento à orfandade norteava as funções dos locais que abrigavam essa infância marginalizada, sendo os asilos infantis as instituições responsáveis pela custódia e guarda das crianças em situação de risco, sejam elas órfãs, expostas, abandonadas ou delinquentes. Para atender essa demanda podiam ser identificados três tipos de asilos para o atendimento à infância na cidade de São Paulo:

Asilo para órfãos ou orfanato: abrigar menores cujos pais faleceram;
Asilo para crianças expostas: destina-se à criança abandonada, fruto de união não-legítima, levada a este destino, com frequência pela miséria dos pais;
Asilo para crianças abandonadas ou delinquentes: ampara os menores que praticam atos condenáveis. (KISHIMOTO, 1988, p.18)

O início do século XX em São Paulo é caracterizado por uma urbanização incipiente, com precárias condições no tocante a infraestrutura sanitária, acarretando inúmeras enfermidades aos seus moradores. Certamente os mais pobres foram as primeiras vítimas acometidas com as mazelas desse sistema sanitário insuficiente que não atendia de forma nenhuma as necessidades da população paulista.

Neste ambiente hostil, muitas vezes inóspito à vida, as crianças eram obrigadas a superarem as adversidades a duras penas, pois a pobreza e a mortalidade infantil eram marcas constantes em suas vidas. Para reconfigurar esse contexto de miséria e total descansa com a infância, as instituições assistencialistas iniciaram seu percurso histórico, objetivando sanar esse quadro assolador no qual se encontrava as crianças.

Dentro dessa sociedade carente de possibilidades, as crianças estavam à margem dos marginalizados, um grupo social alijado de direitos, abandonadas pelo próprio sistema que criou as condições de sua existência. Esta situação originou um grave problema social, exigindo urgentemente uma instituição que pudesse atender a essa infância abandonada: sejam crianças órfãs, filhas de operários, delinquentes ou abandonados.

Sem uma legislação que respondesse por todas as indagações a respeito dessa instituição ou apresentasse claras propostas sobre sua real função social, tornou esse equipamento repleto de indefinições sua origem, cujo reflexo é nítido nas inúmeras denominações para nomeá-lo, mas na prática a função realizada era a mesma:

Uma pequena síntese permite entrever que, até o final das duas décadas desse século, prevalece uma certa indiferenciação entre as instituições conhecidas como asilos infantis, creches e escolas maternas, que acabam tendo a mesma clientela – crianças órfãs – e assumindo como única função social a de dar proteção às crianças. (KISHIMOTO, 1988, p.58)

Na década de 30, num contexto de desenvolvimento industrial e crescimento urbano da cidade de São Paulo, destacou-se a criação dos Parques Infantis, cuja direção estava sob a responsabilidade de Mario de Andrade, o mentor dessa nova instituição.

No início do século XX, a visão de criança baseava-se na concepção de um ser incompleto, uma espécie de vir a ser, logo se tratava de um adulto em miniatura, sempre um indivíduo inacabado, um eterno porvir. Porém, Mario de Andrade, vanguardista em sua definição de criança, fugia dessas definições correntes em sua época ao concebê-la como um ser íntegro, muito mais expressivo do que o adulto, pois a criança não fragmenta sua expressão, pelo contrário, se manifesta de forma integral.

“A criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda a inteligência abstrata completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos não alumbrava a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora – o que é muito mais expressivo do que abstrair “estou sofrendo”. A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha. Dirão que as tendências dela ainda não afirmaram. Sei. Mas é essa mesma vagueza de tendências que permite pra ela ser mais total.” (ANDRADE, 1996, p. 129-130)

Nossa concepção de criança compartilha desses pressupostos, ao definir criança como um ser inteiro, diferente em suas particularidades, mas jamais em posição de inferioridade frente a um modelo adulto a ser seguido, assim reconhecemos sua identidade como sujeito histórico e de direitos, consumidora e produtora de cultura.

A criança não é um adulto incompleto, não é um pedaço inacabado de uma sequência de etapas. Ela “é sujeito social e histórico, hoje, desenvolvendo-se sim, mas alguém real, cidadã, pessoa, gente” Isso significa que se a criança tiver possibilidades de viver intensamente essa fase de sua existência, como um ser vivo e como sujeito sociocultural, ela estará preparando-se para desenvolver futuras idades e futuras fases de sua formação. (KRAMER 1997, p.112)

Mario de Andrade ao criar os parques infantis materializava seu desejo em presentificar as manifestações artísticas como um exercício diário, proporcionado às crianças diferentes momentos para expressar sua subjetividade. Instituiu-se uma

proposta de espaço coletivo de educação não escolarizante, onde o lúdico permeava toda a prática educativa, sem divisão de espaço ou faixas etárias entre as crianças.

Os primeiros Parques Infantis foram instalados em bairros de grande concentração operária, beneficiando as crianças cujos pais, devido à natureza de seu trabalho, não lhes podiam dedicar os cuidados que mereciam. Os Parques tinham a preocupação de educar e cuidar através de atividades recreativo-assistenciais. O trabalho junto às crianças e aos adolescentes nos parques então existentes envolvia atividades de educação física, jogos, música, canto, bailado, trabalhos manuais, biblioteca, festivais e mais assistência médica e alimentar, com distribuição de copo de leite e frutas. (ARANTES, 2005, p. 28)

As funções dos Parques Infantis ao promoverem atividades recreativas de cunho não formal, norteadas por elementos culturais e folclóricos, ultrapassavam o âmbito assistencialista característicos das creches iniciais.

Os Parques Infantis foram os precursores das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) no município de São Paulo, cujas características e funções sejam distintas, conservou os valores fundamentais pregados pelos Parques Infantis, resultando na ênfase ao lúdico em detrimento à alfabetização precoce, se configurando como uma instituição que visa a formação integral da criança, sem prestigiar os processos escolarizantes.

A década de 30 foi marcada por fortes tensões entre as classes sociais e para apaziguar as relações entre patrão e empregados o Governo Vargas, ao mesmo tempo em que resguardava interesses patrimoniais, reconhecia alguns direitos políticos dos trabalhadores, criando algumas legislações específicas. A manutenção da ordem social pelo Estado adotava desta forma, uma estratégia combinada, de repressão e concessões às reivindicações dos trabalhadores no terreno da legislação social.

Em 1943, o governo federal instituiu a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT, Lei nº 5.452) promulgada no dia primeiro de maio de 1943, em vigor até os dias de hoje, declara:

Art. 389 - Toda empresa é obrigada:

§ 1º - Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação.

§ 2º - A exigência do § 1º poderá ser suprida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA ou de entidades sindicais.

Embora fosse uma conquista trabalhista, as creches nesse período ainda possuíam concepções assistencialistas, vinculada à mão de obra feminina, um direito adquirido somente pelas mães operárias, logo não era estendido a todas as crianças.

Como o Estado não fiscalizava e tampouco punia o descumprimento dessa lei, esse direito tornou-se letra morta. Mais uma vez o plano teórico legislativo não se efetivou na prática corrente do dia a dia, transformando um direito adquirido em benevolência patronal.

Entre as iniciativas privadas que ganham corpo nessa época estava a criação em 1941, da Legião Brasileira de Assistência Social (LBA), para coordenar diferentes serviços sociais. Em 1946, a LBA se voltou para o atendimento da maternidade e da infância, constituindo-se em um órgão de consulta do Estado. Surgem os primeiros centros de proteção à criança e às mães, como: creches, postos de puericultura, hospitais infantis e maternidades, alguns criados e mantidos pela LBA.

As décadas de 1930 e 1940 podem ser caracterizadas por ser “*fase da assistência social*”, afinal as instituições que surgiram para atender as necessidades das crianças eram norteadas por questões higiênico-sanitárias sem caráter educacional, ou responsabilidade estatal, sendo as creches uma solução para os problemas capitalistas, sem objetivos educacionais:

A fase da assistência social marcou o paternalismo do Estado, preocupado com a sobrevivência das crianças da classe trabalhadora, enquanto mão de obra futura, para o que convocou a participação financeira do empresariado nas obras de atendimento infantil. (GEIS, 1994, p.86 apud ANDRADE, 2009, p. 138)

Apesar da concepção diferenciada dos Parques Infantis, o atendimento à infância sempre se concretizou por meio da esfera assistencialista, concebido como uma dádiva, um ato de bondade junto às camadas populares:

As poucas creches existentes fora das indústrias em 1930, 1940, 1950 eram de responsabilidade de entidades filantrópicas. Estas, com o tempo, em sua maioria, passam a receber além de donativos das famílias mais ricas de cada região, ajuda governamental para desenvolver (...). Em resumo, o trabalho junto às crianças nas creches nessa época era de cunho assistencial-custodial. A preocupação era com alimentação, higiene e segurança física das crianças. Um trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo das mesmas não era valorizado. (OLIVEIRA, 2011, p. 25)

Esse caráter extremante volúvel das creches é diretamente proporcional às leis que a regiam, cuja nebulosidade impedia uma cristalização da identidade ou clareza a respeito da sua função enquanto equipamento social de atendimento à infância.

No início da década de 50 o município de São Paulo inaugura a Divisão de Serviços Sociais (DSS) o qual atuava: “através de áreas programadas, entre elas, a

assistência à infância. Sem creches diretas, limitava-se à ação normativa das conveniadas, dirigidas por entidades beneficentes.⁴” (SANCHES, 2003, p.71)

As décadas posteriores mantêm o mesmo panorama, evidenciando como o percurso histórico de transformação da creche em instância educacional foi extremamente lento, com perspectivas pouco assertivas em sua concepção identitária.

Na década de 1960, com o aumento da industrialização e a urbanização, houve um grande aumento de mulheres no mercado de trabalho, o que acarretou numa procura mais intensa de creches. Neste período foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), pela primeira vez, incluindo os jardins de infância no sistema de ensino. A referida lei estabelecia:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativas próprias ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Em 1966, ocorreu o I Seminário sobre Creches no Estado de São Paulo, promovido pela Secretaria do Bem-Estar Social, resultando na elaboração de alguns conceitos sobre a temática creche, a qual passa a ser definida como: “(...) um serviço que oferece um potencial capaz de garantir o desenvolvimento infantil, compensando as deficiências de um meio precário próprio das famílias de classe trabalhadora” (HADDAD & OLIVEIRA, 1990, p. 109)

Seu papel frente sociedade é explicitado de forma muito clara, além de enfatizar as funções que lhes são atribuídas e delimitar o público alvo que receberiam atendimento por essa instituição:

O papel da creche é, primordialmente, o de assistir a criança que fica privada dos cuidados maternos em razão do trabalho da mãe fora do lar. A creche é uma obra auxiliar da família, cuida da criança para a família, sem desligá-la do lar. Atende a criança na idade que ela mais necessita do convívio materno; de amor e segurança acima de tudo. É fundamental que a creche proporcione à criança condições de vida de um lar. Dessa finalidade principal deve recorrer a sua organização, seus serviços, seus programas. (KUHLMANN, 1998, p. 487)

Na década de 1970, devido a esforços populares que reivindicavam o atendimento da crescente demanda de mães que trabalhavam, surgem as creches

⁴ As creches do município de São Paulo são agrupadas, no plano administrativo, em três subsistemas: as diretas (construídas/alugadas e mantidas pela prefeitura); as indiretas (construídas/alugadas pela prefeitura e repassadas a uma instituição privada recebendo, porém, um per capita da prefeitura para funcionar) e as particulares (o prédio pertence à instituição privada que recebe um per capita da prefeitura para funcionar). As creches indiretas e particulares, quando agrupadas, recebem a denominação de creches conveniadas. (ROSEMBERG, 1991, p.1)

comunitárias. Tal modelo é apropriado pela política pública que concebe essa alternativa com uma forma de atender os anseios da população sem acarretar ônus aos cofres públicos.

Deste modo, surgiram as mães crecheiras, mulheres sem nenhum pré-requisito profissional que cuidavam de crianças em suas próprias residências. Devido à precariedade, à falta de supervisão e a ausência de uma regulamentação oficial, não eram raros os acidentes em tais estabelecimentos desprovidos muitas vezes de condições higiênicas e materiais.

A atual configuração da rede educacional paulista é tributária desse turbulento período histórico que certamente condicionou a construção do seu próprio percurso identitário, decorrente das inúmeras implicações dos movimentos sociais dos anos 70 na estruturação educacional.

O Movimento Luta por Creches foi criado oficialmente em 1979, como fruto do primeiro Congresso da Mulher Paulista, o qual reivindicava a criação de creches para as mães trabalhadoras. Na década seguinte esse movimento se reconfigurou como um Movimento de Luta Pró Creche (MLPC).

O Movimento de luta por creches, sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto por direitos sociais e da cidadania, modificando e crescendo significados à creche enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido não mais como um mal necessário, mas como alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e a família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável (MERISSE, 1997, p.49).

Assim, a prefeitura de São Paulo assumiu o compromisso realizado em ato jurídico da instalação de 500 creches na cidade.

O fato importante é que, pela primeira vez, a Prefeitura assumia o compromisso de instalar uma rede de creches construídas e diretamente mantidas por ela. As discussões que se seguiram foram dizendo cada vez mais respeito a aspectos funcionais, localização e acabamento das unidades, contratação de pessoal, participação da comunidade na gestão da creche e assim por diante. As primeiras creches inauguradas pela prefeitura são organizadas com a participação do movimento social, que define critérios para a contratação de seus funcionários. Com o acirramento das disputas políticas que antecedem as eleições de 82, pouco a pouco, a Secretaria assume o controle da orientação técnica e a participação popular sofre um refluxo. (ROSEMBERG, 1991, p. 9 -10)

Após intensas reivindicações populares, durante a gestão de Reynaldo de Barros (1979/1982), as creches tiveram seu ritmo de expansão acelerado, um aumento

vertiginoso sem precedentes na história do município de São Paulo, cujo número de creches diretas no início da década de 80 era de 18, atendendo um público de 1342 crianças, no ano de 1982, o número de creches saltou para 124, sendo atendidas 13108 crianças.⁵

Apesar desse aumento significativo as políticas sanitárias e compensatórias permaneceram como norteadores das creches, mantendo seu caráter de equipamento social destinado aos pobres para o combate à pobreza. Essa proposta da educação, baseada nas teorias da privação cultural, refletiu na elaboração do documento que norteou o processo de implantação do subsistema de creches diretas no início de 80, conhecido como *Creches: Programação Básica*.

Baseado na concepção de que a criança atendida pela creche apresenta um quadro de carências ocasionado pela privação alimentar, afetiva, social e de estimulação, própria do meio em que vive, esse documento preconizava ações compensatórias, visando diminuir defasagens observadas no desenvolvimento infantil, que deveriam ser implementadas pelas diferentes áreas de atuação da creche. (ROSEMBERG, 1991, p. 55)

Embora a proposta de educação popular seja parte integrante das políticas públicas somente toma corpo e forma durante a gestão do então prefeito Mário Covas (1983/1985), quando foi publicado o documento *Proposta de Reprogramação de Creche*, cuja importância reside na inclusão do fator educacional na definição de creche como equipamento que transcende a mera condição assistencial, estabelecendo uma dimensão pedagógica nas práticas dessa instituição.

Na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989/1992), manteve-se o caráter socioeducativo das creches, ampliando sua atuação no município de São Paulo, mas permaneciam os questionamentos anteriores: a creche é um direito da mãe ou da criança? Quais os critérios de seleção das crianças atendidas?

O critério de seleção priorizava a renda familiar, portanto, as crianças atendidas eram as que estavam em situação de risco, prevalecendo critérios assistencialistas, cabendo ao diretor da unidade selecionar as crianças a serem atendidas, de certa forma “era uma seleção da miséria entre as misérias.” (HADDAD, 1993, p. 36)

Somente depois de inúmeras mobilizações populares pela construção de um Estado democrático surge a Constituição de 1988, a qual estabelece que a criança de zero a seis anos tem direito à educação, sendo dever do Estado oferecê-la, embora a matrícula não seja obrigatória por parte dos pais. Deste modo, a legislação o

⁵ Cf. Anexo I – Tabela: Evolução da rede de creches diretas e conveniadas.

reconhecimento das creches como uma instituição desvinculada da Assistência Social é extremamente recente atribuindo-lhe uma identidade ainda em construção.

Sob a gestão da prefeita Marta Suplicy (2001/2005) oficializou o processo de transferência das creches do âmbito da Secretaria de Assistência Social para Secretaria Municipal de Educação, se configurando como Centro de Educação Infantil (CEI).⁶

Após esse percurso a creche se integrou definitivamente à educação básica no Brasil, mas está distante de adquirir seu estatuto de instituição educacional. A legislação que regulamenta seu funcionamento e sua jurisdição educacional ainda permanece selada nas linhas dos decretos, não ultrapassam as páginas de onde foram escritos, tampouco conhecem a realidade sobre a qual legislam. O plano teórico não condiz com a prática cotidiana desse espaço que permanece sem uma identidade consolidada.

Apesar do forte caráter assistencialista na história da creche não podemos esquecer que quando se cuida, inconscientemente, ou de forma não sistematizada, sempre há conceitos educativos que perpassam essa prática, ambos estão intrinsecamente unidos, portanto, não é possível uma prática, embora com evidentes características assistencialistas, sem resquícios involuntários de cunho educativo, pois não se cuida sem educar.

É equivocado afirmar que só agora as creches e pré-escolas se transformaram em instituições educativas. Elas sempre foram instituições educativas, já que é impossível cuidar de crianças sem educá-las. O que é novo é a exigência de normatização que assegure propostas pedagógicas de qualidade para todos. Essa exigência democrática, estabelecida em nome da igualdade de direitos, parece não estar sendo respeitada pelos poderes competentes. (GUIMARÃES, 2002, p. 61)

O conceito de creche que se baseia neste trabalho transcende a condição de mero equipamento social, tampouco o afirma como espaço escolarizante, trata-se de uma instituição educacional que por meio da relação indissociável entre o cuidar e o educar, promove a formação integral da criança, sem o estabelecimento de hierarquias entre esses aspectos, mas os considerando como elementos complementares.

Depois de tantas transformações históricas não é mais possível conceber as creches segundo seu princípio etimológico, é urgente que este espaço se efetive como instituição educacional, promovendo o desenvolvimento integral da criança.

⁶ O decreto nº 41.588 de 28 de dezembro de 2001 oficializou a transferência dos Centros de Educação Infantil da rede direta da Secretaria Municipal de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação.

Em uma época em que se prioriza o desenvolvimento integral da criança na faixa de zero a seis anos, não se podem reproduzir práticas de maternagem e de escolarização precoce. É necessário respeitar a especificidade infantil, valorizando seus saberes, criando espaços de autonomia, de expressão de linguagens e de iniciativa pra a exploração e a compreensão de mundo. (KISHIMOTO, 2002, p. 8)

Diante de tantas influências históricas e organizacionais as instituições de Educação Infantil passaram a repensar suas reais funções e seu papel em relação às crianças, hoje são concebidas como seres de direito que merecem serem respeitados integralmente. Sendo assim, a oficialização do Centro de Educação Infantil (CEI) no município de São Paulo evidencia um novo modo de conceber esta criança e os profissionais que com ela atuam.

Com a redefinição estrutural e funcional das creches paulistas exigiu-se igualmente um redirecionamento na identidade do profissional responsável por essa etapa educacional, afinal a legislação vigente trouxe consigo uma nova concepção sobre as práticas desenvolvidas no CEI, alterando significativamente as ações realizadas por esses profissionais.

1.1 A identidade do professor e de sua atuação

A escola moderna surgiu na Europa entre o século XVII e XVIII, estabelecendo uma relação inédita, não mais entre artesão e aprendiz, mas entre aluno e professor originando um novo modelo completamente diferente.

Está aí a diferença entre as escolas medievais e as modernas: a passagem de uma comunidade de mestres, a um sistema de autoridade de mestres sobre alunos; a introdução de um regime disciplinar baseado em uma “disciplina constante e organizada”; o abandono de uma concepção medieval indiferente à idade, em benefício de uma organização centrada sobre classes de idades bem definidas e homogêneas; a instauração de procedimentos hierárquicos de controle de tempo e das atividades dos alunos, da utilização do tempo e das atividades dos alunos e de um sistema de progressão dos estudos, onde o exame tende um papel central. A escola tornou-se uma “obrigação”, tanto no plano social como no individual. (NÓVOA apud MARCILIO, 2010, p. 42)

Mas veremos que esta escolarização do trabalho docente não se amalgama de forma universal em todas as esferas da educação. Nesta pesquisa se pressupõe que o estatuto de professor de CEI, segundo uma visão escolarizada do termo, não é extremamente claro e preciso, pois há momentos em que seu ofício de profissional da área da educação se confunde com características assistencialistas marcadas pela proteção e zelo da integridade física da criança.

Certas atividades que aparentemente são de cunho assistencialista, como o momento do banho das crianças e troca de roupas ou a lavagem das mãos antes das refeições e o auxílio constante nos momentos da refeição, evidenciam um caráter híbrido em sua prática profissional. Desde modo, a criança perde seu estatuto de aluno, como está cristalizado na forma escolar, e assume um papel de agente que requer cuidados e amparos.

Para prosseguirmos nosso trabalho é necessário estabelecer uma pequena definição sobre como estes conceitos (aluno e criança). Em princípio revistaremos a origem etimológica de ambos para respaldar e consolidar nossa visão sobre as definições que serão abordadas neste o trabalho.

A palavra aluno tem origem latina (*alumnus*): *‘criança de peito, lactente, menino, aluno, discípulo’*, derivado do verbo *alĕre*: *‘fazer aumentar, crescer, desenvolver, nutrir, alimentar, criar, sustentar, produzir, fortalecer.’*⁷ O termo criança origina-se também do latim: *criar+ança* *‘indivíduo na infância, filho,’* embora haja quem relacione com o latim *creantĭa* *‘criação’*⁸.

Analisando de forma muito simples, nota-se que as palavras possuem uma nítida proximidade no campo semântico, sendo difícil estabelecer nuances que evidenciem um limite preciso, de certa forma há uma relação sinonímica entre elas.

Para ampliar nossa concepção sobre os termos acima, utilizamos as acepções atuais das mesmas palavras, a fim de identificarmos se no decorrer do tempo houve mudanças significativas que nos possibilitem distanciar essas palavras em campos semânticos distintos.

Dentre as acepções atuais sobre a palavra criança, temos: *‘humano que se encontra na fase da infância, indivíduo que se vai do nascimento à puberdade; ser humano que não é adulto, pessoa jovem’*⁹. Enquanto o termo aluno pode ser definido como: *‘aquele que foi criado e educado por alguém; aquele que teve ou tem alguém por mestre ou preceptor; educando. Indivíduo que recebe instrução ou educação em estabelecimento de ensino ou não; discípulo, estudante, escolar’*.¹⁰

Depois desta breve explanação sobre os conceitos atuais podemos inferir que o termo aluno nos remete à visão escolarizada de ensino que pressupõe a existência de uma sala de aula gerenciada pelo professor, cuja responsabilidade é ensinar. Enquanto a

⁷ HOUAISS, 2001, p. 156.

⁸ Idem, p. 213.

⁹ Idem p. 213

¹⁰ Idem, p. 156.

palavra criança é muito mais abrangente ao trazer em sua definição certa pretensão de contemplar todos os papéis sociais que esses indivíduos desempenham na sociedade, não se resumindo apenas a condição de aluno.

Essa definição nos permite inferir que papel social desempenhado pela criança, enquanto aluno, também pode ser reapresentado por outras classificações etárias (jovens, adultos, idosos), portanto não há uma relação direta, nem sinonímica entre os termos aluno e criança segundo as concepções atuais, mas de certa forma, ser aluno é apenas uma das inúmeras facetas do termo criança.

É necessário estabelecermos algumas distinções significativas entre as palavras ensino e educação, pontuando os limites de cada conceito, para que a pesquisa seja mais precisa em suas análises e posteriores conclusões.

A palavra ensino traz em sua definição: *‘ato ou efeito de ensinar; ensinamento, ensinância, transferência de conhecimento, de informação, especialmente de caráter geral, na maioria das vezes em local destinado a esse fim (escola, oficina, etc.)*.¹¹ Em contra partida o termo educação soa mais abrangente: *‘aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano’*.¹²

O termo ensino tem um caráter mais escolar ao estar relacionado à transferência de conhecimentos, limitando-se à área cognitiva do indivíduo, desconsiderando as demais áreas que constituem o ser humano. De forma mais expansiva, o conceito de educação visa abarcar o indivíduo em sua integridade, o considerando como ser indivisível, logo, sua formação deve ser holística, preservando sua inteireza em todas as dimensões possíveis.

Nossa concepção de educação tem por base a definição instituída pela LDB 9394/96, a qual estabelece a abrangência do termo, estipulando seu campo de atuação, além de seus princípios básicos e as instâncias responsáveis que devem zelar para que esse direito seja zelado e respeitado.

Art. 1. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

¹¹ Idem , p, 258.

¹² Idem , p. 227.

Essa breve conceituação evidencia que o Centro de Educação Infantil não se configura como uma escola segundo os moldes tradicionais, mas trata-se de um espaço educacional, onde o termo aluno não é capaz de definir as multifaces que comportam o termo criança.

O termo sala de aula também destoa do projeto que esta instituição prega em suas propostas pedagógicas, ao mantermos esse conceito subjaz um confinamento numa interpretação cristalizada que nos remete a uma prática escolarizada centrada no ensino. Segundo esse pressuposto no CEI teremos salas de convivência¹³ que traz à tona uma concepção baseada não no ensino, mas na educação de forma mais abrangente.

A Educação Infantil pode ser concebida como uma forma híbrida, na qual o educar e o cuidar ocorrem frequentemente e simultaneamente sem divisões hierárquicas. É possível identificarmos particularidades que nos remetem à forma escolar, como a divisão de tempo, com horários e atividades propostas a serem desenvolvidas segundo um programa prévio, cuja base é respaldada por documentos oficiais. Mas concomitantemente os aspectos relacionados ao cuidar não são negligenciados, portanto, cuidar e educar são indissociáveis, cabendo às propostas pedagógicas orquestrarem esse universo de possibilidades da Educação Infantil, como bem atesta a resolução CEB N° 1, de 7 de abril de 1999 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

Mas efetivar esses conceitos na prática docente não é tarefa fácil, haja vista que no histórico do CEI havia uma visão hierarquizada no tocante aos profissionais responsáveis pelas atividades realizadas com as crianças, criando uma divisão de trabalho antagonizando as esferas do educar e cuidar.

¹³ Concepção adotada pelas Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil, 2007, p. 34.

O preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene associa-se à sua dimensão de *doméstico*, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras e auxiliares (KUHLMAN, 2000, p. 13)

Com essa evidente divisão de tarefas surgia uma hierarquia profissional baseada no poder e no prestígio social entre as professoras e suas auxiliares, bem como entre as funções desempenhadas por cada uma delas. Essa hierarquização profissional estabelecia um ambiente hostil, alicerçado na dissociação absoluta entre cuidar (auxiliares) e educar (professoras), gerando práticas antagônicas e não complementares, tornando o hibridismo educacional longe de ser uma prática efetiva.

Tal situação ocorria devido a segregação entre as funcionárias (ADI e PDI)¹⁴ gerando um preconceito esclarecido, cujas diferenças entre ambas não se limitavam a questões funcionais ou nominais, mas também nas exigências escolares para exercer a função, bem como nos rendimentos recebidos por elas.

A história do profissionalismo na creche está ligada ao processo de definição de suas funções. Na rede municipal de creches de São Paulo, por exemplo, as então chamadas pajens – função que só exigia idade mínima de 19 anos e 1º grau incompleto - foram reenquadradas em 1989, após longo tempo de discussão sobre a função educativa da creche, como ADIs (Auxiliares de Desenvolvimento Infantil), sem qualquer modificação no nível de escolaridade exigido. Muitas das condições de trabalho que elas enfrentavam continuaram prejudicadas, especialmente comparadas com a categoria de trabalho dos professores de pré-escola. (SCARPA, 1998, p. 21)

Superar o passado assistencialista que marca as primeiras profissionais das creches, assim como suas práticas higiênico-sanitaristas, é condição mínima para que o estatuto educacional realmente possa ser parte integrante dessa instituição. Somente com a consolidação da identidade profissional dessa categoria poderemos presenciar ações definitivamente renovadas.

A própria nomenclatura referente ao profissional da educação infantil é muito fluída enquanto categoria trabalhista, haja vista a diversidade de nomes para representar suas funções: pajem, babá, recreacionista, ADI, PDI, e agora mais recentemente PEI. Os documentos oficiais do final da década de 90 relatavam a necessidade da formação desses profissionais que ainda estava muito aquém das expectativas do Estado.

¹⁴ A Lei nº 10.430, de 1988, regulamenta a estrutura de cargos, reenquadrando as pajens como auxiliares de desenvolvimento infantil e a Lei 10.836, 1990, institui a carreira de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI).

A Lei nº 13.574, de 2003, dispõe sobre a transformação do cargo ADI para PDI (Professor de Desenvolvimento Infantil)

Atualmente a Lei nº 14660 de 26 de Dezembro de 2007, artigo 3 – anexo III, altera o cargo PDI para PEI (Professor de Educação Infantil).

No Brasil, a formação dos profissionais que atuam em educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com criança, cuja formação não atinge o ensino fundamental completo. Outros concluíram o ensino médio, mas sem a habilitação de magistério e, mesmo quem a concluiu, não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da educação infantil. (BRASIL/MEC/SEF/DPE/ COEDI, 1998-b, p.18).

A formação docente nessa etapa da educação ainda é concebida como natural da condição feminina, descaracterizando o papel profissional, o que conseqüentemente contribuiu para desvalorização da categoria ao estabelecer pré-requisitos baseados na maternidade em detrimento da formação acadêmica, gerando uma “profissão” respaldada por práticas adquiridas somente pelas experiências pessoais no âmbito doméstico, as quais são transplantadas para a instituição que é pública e coletiva.

As funcionárias se apoiavam na função de provedoras de cuidados básicos e asseguravam-se desse papel através de uma rotina excessivamente automatizada e de seu resultado imediato: a criança engordando, tornando-se mais limpa, bonita e bem comportada. (HADDAD, 1991, p. 63)

Como não havia uma proposta educativa nessas instituições suas funcionárias não possuíam nenhuma formação pedagógica sistematizada, as atividades realizadas se resumiam a zelar pela integridade física da criança, acarretando em rotinas extremamente massificantes caracterizadas pelo total sanitarismo, sendo a creche simplesmente uma mera continuação do lar destas profissionais, como relata Haddad:

O repouso era obrigatório para todas as crianças, ocorrendo após o almoço num período de duas horas (12h às 14h). As que acordavam antes deveriam permanecer no lugar sem fazer nada. As pajens aproveitavam esse horário para tricotar, fazer unha, conversar. (HADDAD, 1991, p. 47)

A visão dessas profissionais era extremamente cristalizada, alicerçada em princípios domésticos, cujas experiências maternas eram concebidas como suficientemente satisfatórias para lidar com todas as questões e necessidades exigidas pela creche. A maternidade automaticamente as habilitava para trabalhar com crianças, sendo esse o pré-requisito para o exercício da profissão, ou seja, alguém que desempenhasse o papel materno junto às crianças. Conseqüentemente estas primeiras funcionárias eram refratárias as quaisquer orientações que fugissem ao seu universo de experiências, como retrata Haddad em sua pesquisa de campo: “Qualquer tentativa de orientação ou interferência da minha parte era sempre retrucada com frases do tipo: Tenho três filhos e foi assim que criei todos eles”. (1991, p. 56)

Embora essa concepção doméstica fortemente baseada nas vivências individuais, totalmente fundamentada nas experiências do âmbito privado não represente nossa

definição sobre o trabalho docente, é indiscutível a importância da subjetividade para a construção da identidade profissional. Desta forma, o percurso do aprendizado do ofício docente não se limita somente às aquisições acadêmicas, mas está intrinsecamente relacionado à vivência de mundo à prática cotidiana.

A formação docente não pode ser vista apenas como um processo de acumulação de conhecimentos de formas estáticas, como cursos, teorias, leituras e técnicas, mas sim com a contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do professor. Esse processo deve ser vinculado à concepção e à análise dos contextos sociais e culturais, produzindo um conjunto de valores, saberes e atitudes encontrados nas próprias experiências e vivências pessoais, as quais imprimem significados ao fazer educativo. (ANDRADE, 2009, 164)

Torna-se imprescindível para nossa pesquisa o estudo sobre a aquisição dos conhecimentos necessários para que o professor possa exercer seu ofício de forma satisfatória. Para ilustrar nossa concepção sobre as práticas realizadas no CEI utilizaremos as definições propostas por Tardif no que concerne aos saberes docente, cujo reflexo atinge diretamente as ações previstas e vivenciadas pelos professores: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, 2010, p. 36)

Há uma clara distinção entre os saberes que são transmitidos pelas instituições de formação de professores (saberes profissionais); os que correspondem aos diversos campos de conhecimento - integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas (saberes disciplinares); aqueles que correspondem aos métodos e conteúdos definidos e selecionados como modelos da cultura erudita (saberes curriculares); por fim os saberes adquiridos na prática da profissão: (saberes experienciais). (TARDIF, 2010, p. 36)

Cabe ao professor dosar esses saberes em suas práticas diárias, organizando esse aparente caos trazido pela heterogeneidade dos saberes, estabelecendo hierarquias entre eles, a fim de criar coerência mediante sua prática diária.

Embora as ações docentes sejam frutos da individualidade estão subordinadas às instâncias superiores que balizam sua atuação frente às crianças, o que torna o trabalho docente condicionado às orientações curriculares regem sua estrutura, seja em âmbito local, representado pelo Projeto Político Pedagógico¹⁵ (PPP) da unidade, ou numa esfera

¹⁵ Trata-se de um documento obrigatório elaborado anualmente que reúne as propostas de ação concreta a serem realizadas, considerando o ambiente educacional como espaço de formação de cidadãos conscientes, sujeitos construtores de sua própria história, assim são definidas e organizadas as atividades e os projetos necessários ao processo de ensino e aprendizagem

mais abrangente, como nos documentos oficiais que regulamentam as funções exercidas pelos professores.

Para desenvolver as tarefas propostas pelo PPP cria-se uma divisão muito precisa do tempo, estabelecendo uma rotina que perpassava pelas inúmeras atividades realizadas no dia a dia das crianças, cujas diferenças estruturais não destoam de forma significativa das quais eram propostas no início da década de 90:

Rotina Mini Grupo EF - 2011	
Horário	Evento
7h	Entrada das crianças
8h	Café
8h20	Atividades ¹⁶
9h	Suco
9h15	Atividades
10h	Higienização
10h20	Almoço
10h40	Higienização/ escovação de dentes
11h	Repouso
13h	Higienização
13h30	Café da tarde
13h45	Atividades
15h15	Higienização
15h30	Janta
16h	Higienização
17h	Saída

Horário	Atividade
Até 8:30	Triagem
Até 9:00	Troca de roupa
9:00	Desjejum
9:30	Controle de esfíncter, a partir de 15 meses
8:00 – 10:00	Banho de sol, com atividade de estimulação para berçário e atividades pedagógicas com as demais faixas etárias
9:30 – 10:00	Suco de fruta
10:00 – 10:30	Estimulação do berçário
10: 30	Troca de roupa do berçário
9:30 – 10:30	Atividades psicopedagógicas, de acordo com a carga horária estabelecida para cada grupo etário
10:30 – 11:00	Higiene: lavagem das mãos, rostos e uso do sanitário
11:00 – 12:00	almoço/mamadeira
12:00 – 12:30	Higiene: lavagem das mãos, rosto e escovação dentes (a partir dos 18 meses)
12:30 – 14:00	Sono e repouso
14:00 – 14:15	Controle de esfíncter
A partir das 14:00	Banho do berçário
14:15 – 15:00	Lanche/mamadeira
15:00 – 16:00	Atividades psicopedagógicas
16:00 – 17:30	Banho das crianças a partir de 18 meses
17:00	Troca de roupa do berçário
17:00 – 18:00	Sopa/mamadeira
A partir das 17:30	Saída

(ROSEMBERG, 1991, p. 61)

¹⁶ Propostas sistematizadas que abordavam os campos de experiências, cuja apresentação ocorrerá na seção destinada à descrição das práticas docentes.

A partir dessas rotinas diárias as professoras participantes do presente trabalho, adaptavam suas práticas pedagógicas em função do tempo disponível para que estas fossem efetuadas conforme as propostas previstas¹⁷. O trabalho docente estava subordinado a uma superestrutura que fugia ao controle do professor, pois embora o PPP seja um produto coletivo, sua estrutura, bem como as orientações de propostas curriculares, são estabelecidas por documentos oficiais que mesmo garantindo ao CEI certa autonomia, visam padronizar todo o atendimento das crianças no município de São Paulo.

A crítica proposta por nossa pesquisa se baseia na ausência da participação dos professores na formulação e desenvolvimento dos documentos que legislam sobre seu ofício, o que gera uma relação de completa oposição entre os campos teóricos e práticos na esfera educacional, havendo uma aparente hierarquia que prestigia o âmbito teórico, como bem explicita Tardif a respeito do tema:

(...) a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado. (...) Levando isso ao extremo, poderíamos falar aqui numa relação de alienação entre os docentes e os saberes. (TARDIF, 2011, p.41)

Embora a palavra rotina traga em sua semântica uma concepção respaldada por uma visão inflexível e estanque, é fator necessário para a organização do tempo e dos espaços das atividades, pois favorece a exploração nos diversos campos de experiência espaços, além de otimizar a realização das atividades propostas, obviamente não podem se configurar como um elemento engessante da prática docente, mas como norteador das propostas pedagógicas. Assim, não deve ser pautada num modelo escolarizante:

(...) no qual predomina a ideia de manter a criança ocupada em atividades direcionadas pelo adulto, muitas vezes fragmentadas e sem conexão, enfatizando um trabalho pedagógico desenvolvido por áreas curriculares e por projetos de atividades. (ANDRADE, 2009, p. 167)

Nem tampouco segundo um modelo nitidamente caracterizado pela espera:

A criança acaba tendo de ficar a maior parte do tempo, “a espera”: esperava para poder ir para a classe, esperava enquanto ela [professora] distribuía o material, esperava a hora de ir ao banheiro e de beber água, esperava para receber o lanche, esperava para poder comê-lo, esperava ser autorizada a brincar no parque, ficava esperando sem brincar se fosse pivô de alguma briga e esperava a hora de ir embora. (SCARPA, 1998, p. 51)

¹⁷ Havia um plano semestral que era desmembrado mensalmente, além do preenchimento das rotinas previstas para a semana, os quais eram entregues e analisados pela coordenadora pedagógica.

O trabalho docente é muito mais abrangente que essas propostas redutoras, ultrapassando os conceitos escolarizantes ou pressupostos assistencialistas. As ações dos professores de CEI devem ter como finalidade a formação integral da criança, sem viés compensatório ou destinado a uma infância abandonada, para se concretizar definitivamente como etapa da educação básica:

Art. 29. 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.

Devido ao tempo global que essas crianças permanecem no CEI, aproximadamente dez horas por dia, torna-se claro que as famílias não exercem de forma exclusiva o papel de socialização primária, como em épocas anteriores, nas quais as crianças eram criadas no seio familiar, local onde aprendiam as convenções sociais, sendo a família a única preceptora.

Com o surgimento do CEI os pais compartilham essa função com a esfera educacional, cujo papel exercido junto às crianças muitas vezes se assemelha as funções familiares. Esse processo é nítido nas regras de condutas socialmente aceitas que as professoras apresentam diariamente às crianças, como diz a professora Cidinha durante uma roda de leitura:

Hora de leitura é para conversar com o livro, não é para ficar gritando, daqui a pouco vamos para o jantar, não quero ninguém correndo no corredor, senão cai e machuca. (Diário de campo, 06/06/11; 14h50).

Deste modo, vemos que a família não mais monopoliza a capacidade de regular o comportamento das crianças, não é a morte da família ou a perda de qualquer mecanismo de regulação, mas uma nova configuração, na qual as professoras compartilham da inserção das crianças nesse universo social marcado por comportamentos regem nossa sociedade:

“Os meninos utilizavam o mesmo vaso ao mesmo tempo, a professora Valdenice ao perceber este fato, intervém dizendo que cada criança devia usar um vaso individualmente, enquanto isso a professora Cidinha organizava aqueles que estavam usando os demais vasos.” (Diário de campo, 25/04/11 14h50).

Após essa sucinta explanação sobre a construção identitária dos profissionais de CEI, mediada pela heterogeneidade de seus saberes adquiridos ao longo de suas experiências pessoais e acadêmicas, estudaremos alguns elementos que nos instrumentalizarão para identificar e caracterizar o trabalho docente, enquanto atividade profissional.

1.2 O trabalho docente

Nesta seção convocaremos autores que nos auxiliem a identificar e caracterizar o trabalho docente, por meio de uma visão de cunho marxista, na qual o trabalho docente é analisado sem abstrações de caráter vocacional ou sacerdotal, mas considerado um trabalho como outro qualquer, porém com certas especificidades que necessitam ser estudadas com mais profundidade.

A pesquisa propõe a profissionalização do trabalho docente na educação infantil, com o intuito de consolidar a ação do professor como trabalho, logo descartamos a possibilidade de conceber essa atividade como mera transposição dos saberes individuais e privados, para o âmbito do coletivo e público, mas como uma forma híbrida que busca equacionar o equilíbrio entre os aspectos de cuidar e educar.

Optamos pelo hibridismo, pois concebemos o ser humano como algo indivisível, logo todos os saberes docentes estão presentes em sua ação diária, cabe ao professor selecionar e hierarquizar tais saberes para garantir o cumprimento das propostas pedagógicas preestabelecidas.

Embora a docência seja um tema complexo em sua definição, a pesquisa compartilha das concepções marxistas, cuja proposta é aproximar a ação docente às demais esferas profissionais.

A docência, como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como uma atividade. Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas. No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc. (TARDIF & LESSARD, 2005 p. 49)

O trabalho docente não é um outro trabalho, mas uma outra modalidade que se está inscrita na macrocategoria do trabalho geral, no qual ensinar consiste em transformar os modos de pensar, de falar, agir como o auxílio de instrumentos semióticos. Segundo uma concepção marxista, trata-se de uma atividade humana que auxiliada por instrumentos é capaz de transformar materiais em um produto final já preestabelecido anteriormente, assim, por meio do trabalho surge um resultado que antes do início do processo já existia na mente do homem, sendo uma ação intencional que visa a transformação do meio, bem como a mudança do próprio sujeito.

Dada esse breve concepção, compreendemos a dificuldade de analisar o trabalho docente de forma clara e precisa, pois:

O objeto do trabalho docente são os processos psíquicos dos alunos; ou seja, aquilo sobre o que o professor trabalha são os modos de pensar, de falar e de agir, que ele deve transformar em funções das finalidades definidas pelo sistema escolar, não é algo material segundo a definição marxista. (SCHNEUWLY, 2009b, p. 31)

Partindo desse pressuposto, propomos aproximar o trabalho docente aos demais tipos de trabalho, a fim de evidenciar os pontos em comum, embora aparentemente sejam elementos díspares, na realidade são muito parecidos. A exemplo de um trabalhador que visa construir uma parede, utilizando instrumentos como enxada, pá, metro, transformando a matéria inerte (areia, cimento, bloco) em um produto final idealizado desde o início do projeto (parede), o ofício docente também é alicerçado na modificação intencional de um elemento que se efetiva com a utilização de meios adequados que possibilitem esse processo.

Por meio dessa simples analogia podemos analisar a ação docente, a qual também possui um objeto (os modos de pensar, de falar e de agir dos alunos), sendo os instrumentos (signos e os instrumentos semióticos) elementos catalisadores de sua prática intencional; e seu produto (modos transformados de pensar, de falar e de agir dos alunos), já estava precisamente previsto antes do início do processo.

No processo do trabalho docente, sua ação somente se concretiza com o auxílio de meios de trabalho para que haja uma modificação voluntária em seu objeto de trabalho, assim, o meio de trabalho é visivelmente central para compreender o que é trabalho.

Sendo um ofício como qualquer outro, embora com suas particularidades, é uma profissão que requer aprendizados sistemático e acadêmico e não uma simples inspiração divina, portanto, a concepção abordada no trabalho possui um viés marxista, eliminando a possibilidade da profissão docente ser concebida como vocação, destinada aos escolhidos e predestinados. Nessa direção, compartilhamos das percepções de Bronckart, segundo as quais:

O ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são “iluminados”, dotados de um hipotético “dom”; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu “métier”, de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais. (BRONCKART, 2009, p. 162)

Ao definir a ação docente como trabalho reconhecemos a identidade profissional do professor, cuja formação pessoal e profissional fundamentam sua prática, baseado nessa relação dialética que os saberes docentes se configuraram como elementos fundamentais para o exercício da docência.

Para uma visão mais densa dos saberes docentes, utilizaremos definições propostas por Tardif, qualificando os saberes docentes primeiramente como elementos tipicamente sociais, pois:

1. É partilhado por todo um grupo de agentes, os quais estão submetidos a programas e regras, configurando uma estrutura coletiva.
2. Sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que legitimam e orientam sua prática, o professor nunca define sozinho e em si o próprio o saber profissional. Ao contrario, esse saber é produzido socialmente, resultado de uma negociação entre diversos grupos.
3. Seus objetos são sociais, afinal ensinar é agir com outros seres humanos, o professor não trabalhar apenas um “objeto”, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los.
4. Os saberes a serem ensinados e o saber-ensinar são construções sociais e como tais se transformam no decorrer do tempo, em função da realidade na qual estão inseridos.
5. O saber docente é adquirido pelo contexto de uma socialização profissional, pois o saber dos professores não é um conjunto cognitivo definido de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional. (TARDIF, 2011, p. 12-14)

Apesar da evidência das marcas sociais dos saberes docentes, o autor nos alerta sobre o risco em cairmos num sociologismo absoluto, descartando as contribuições individuais para a construção desses saberes, assim, tais saberes não são fundamentados no mentalismo, reduzindo o saber docente a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva, e tampouco no sociologismo cego. Compartilhamos das definições do autor ao dizer que:

Para evitarmos equívocos, lembremos que “social” não quer dizer “supraindividual”: quer dizer relação e interação entre o Ego e Áter, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo. Portanto, o saber dos professores não é “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.) um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (sala de aula, escola), enraizado num instituição e numa sociedade. (TARDIF, 2000, p. 15).

Embora a ação docente dificilmente seja enquadrada em esquemas hermeticamente fechados, a pesquisa propõe estabelecer categorias de análise para nortear as possíveis inferências e conclusões sobre o tema abordado. Sem balizas teóricas, a pesquisa torna-se extremamente abrangente, perdendo o foco e seu limite proposto, assim as práticas docentes podem ser resumidas e categorizadas segundo os conceitos de gestos didáticos, conforme apresentados em Aeby Daghé e Dolz (2007). São eles:

a) *apelo à memória e antecipação didática*: consiste em trazer à tona trabalho(s) anterior(es) ou vindouro(s), este(s) último(s) sob a forma de antecipação, sobre um dado objeto;

b) *formulação de tarefas*: consiste na causa e na entrada em um dispositivo didático;

c) *emprego de dispositivos didáticos*: consiste em utilizar um aparato de instrumentos de ensino (suporte material, instruções e modos de trabalho) para mostrar as diferentes dimensões do objeto.

d) *regulação e avaliação*: consiste em obter informações sobre o estado de conhecimento dos alunos, podendo se situar no início, no curso ou no fim de um ciclo de aprendizagem.

Por meio de seus gestos didáticos, o professor evidencia sua proposta pedagógica, materializa sua prática docente. A escolha do objeto a ser ensinado, os instrumentos necessários para seu ensino e o ambiente em que esse processo ocorre está repleta de significações que não podem ser negligenciadas, pois são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Desta forma,

Identificar e, em seguida, descrever os gestos fundamentais da profissão docente supõe, portanto uma clarificação das situações, dos dispositivos e das atividades escolares nas quais eles ganham corpo, assim como dos instrumentos e procedimentos que permitem sua implementação. Os gestos constituem o museu vivo das práticas de ensino. (SCHNEUWLY, 2009b, p. 8)

Finalmente, pressupomos que o trabalho docente não seja regido por leis positivistas criadas em ambientes assépticos, passíveis de serem reproduzidas incondicionalmente, mas é baseado numa relação dialética com as crianças, pois a interação que ocorre no universo da sala de convivência condiciona esse processo educacional, ou seja, o educador não trabalha num laboratório em que todos os processos são previsíveis e mensuráveis cartesianamente. Se não é uma tarefa fácil equacionar o trabalho docente nas esferas mais antigas do âmbito educacional, o que diremos das práticas do CEI, que oficialmente datam de 2004?

Com base nesses pressupostos este trabalho visa compreender a particularidade do atual trabalho docente nesta esfera tão recente, buscando estruturar as práticas educacionais se efetivam no cotidiano escolar, identificando e analisando os contextos em que estas ocorrem. Para isso, propomos estabelecer uma descrição das regularidades presentes, criando um panorama da natureza das atividades docentes, decifrando os mecanismos que condicionam sua prática.

CAPÍTULO 2

O contexto da pesquisa e a geração de dados

Nesse capítulo explicitaremos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, evidenciando o percurso das etapas constituintes desse estudo. Por meio uma descrição sintética de cada etapa de sua produção, apresentaremos o contexto e os atores participantes da pesquisa, bem como o *corpus* gerado, permitindo ao leitor uma melhor compreensão sobre nosso objeto de análise.

2.1 O Centro de Educação Unificado (CEU)

Os dados foram gerados no CEU Vila Curuçá - Irene Ramalho, fundado no dia 28 de novembro de 2003. Embora pertença à subprefeitura de São Miguel Paulista, está localizado no Itaim Paulista, sendo este o bairro mais extremo a leste do município, estabelecendo suas divisas com três municípios da grande São Paulo: Itaquaquecetuba, Ferraz de Vasconcelos e Poá.

Para compreender a estrutura do *locus* da pesquisa faremos uma abordagem panorâmica ilustrando quais os recursos disponíveis desse contexto educacional e onde necessariamente está localizado o CEI, enfatizando seus objetivos específicos, além daqueles oriundos de um macrossistema chamado Centro Educacional Unificado.



(Figura 1: Visão aérea do CEU Vila Curuçá – Irene Ramalho. Fonte: Google Maps – acessado em abril de 2011)

Os CEU¹⁸ são equipamentos públicos voltados à educação, cultura e lazer, criados pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo durante a gestão da ex-prefeita Marta Suplicy, projetados em áreas periféricas da Cidade de São Paulo para atenderem as camadas mais populares e carentes desses serviços.

O projeto de implantação em áreas desprovidas de infraestrutura e serviços visa que os Centros de Educação Unificados se tornem polos irradiadores e reorganizadores de relações sociais no bairro e promova o desenvolvimento da comunidade, garantindo a integração das experiências culturais, sociais, culturais e educacionais, articulando projetos que estejam em sintonia com os objetos presentes no regimento dos CEUs.¹⁹

Desta forma, o regimento destaca os objetivos propostos pelos CEUs:

Art. 6º. O CEU tem por objetivos:

- I - promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos;
- II - ser um polo de desenvolvimento da comunidade;
- III - ser um polo de experiências educacionais inovadoras;
- IV - promover o protagonismo infanto-juvenil.

Para que se tenha uma pequena noção das dimensões desses equipamentos o decreto acima também estabelece a infraestrutura, sendo algo de grandezas faraônicas, um projeto educacional sem precedentes no município de São Paulo:

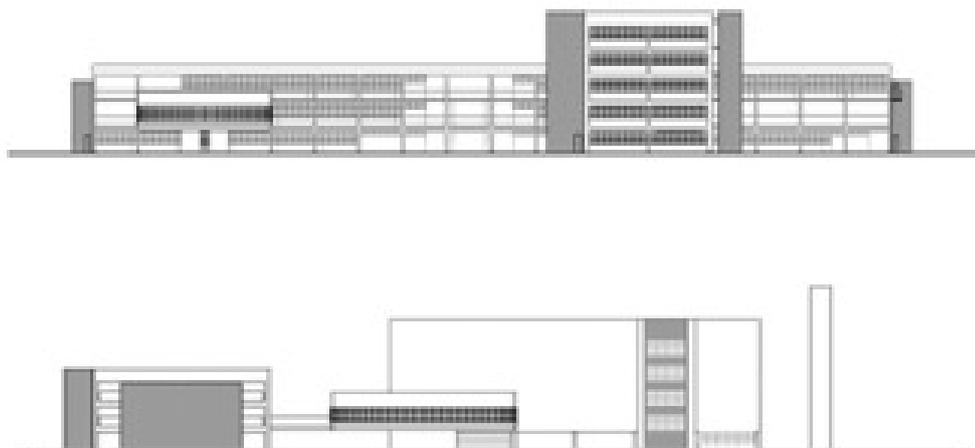
Art. 2º. Os Centros Educacionais Unificados ora criados são constituídos pelos seguintes equipamentos:

- I - Centro de Educação Infantil - CEI;
- II - Escola de Educação Infantil - EMEI;
- III - Escola de Ensino Fundamental - EMEF;
- IV - teatro;
- V - salão de ginástica;
- VI - telecentro;
- VII - pista de "skate";
- VIII - centro comunitário;
- IX - biblioteca;
- X - piscinas semiolímpicas e de recreação;
- XI - quadras poliesportivas (ginásio coberto);
- XII - padaria-escola.

Devido a este um *layout* padronizado a estrutura básica dos CEUs é pré-fabricada, resultando numa melhor qualidade em sua execução e acabamento, com consequente redução de custos de manutenção, além desses elementos pré-moldados facilitarem a implementação do projeto, como se adaptam a qualquer tipo de terreno é possível sua construção nos locais mais diversos.

¹⁸ O decreto nº 42.832, de 6 de fevereiro de 2003 cria os Centros de Educação Unificados (Alterações dos decretos nº 43.822/03 e nº 45.787/05)

¹⁹ O decreto nº 45.559, de 30 de novembro de 2004 aprova o regimento padrão dos CEUs.



(Figura 2: CEU - elevações do projeto padrão. Fonte Takya, 2009)

Após esses apontamentos sobre a estrutura dos CEUs é possível dividi-la em três segmentos – bloco didático, bloco esportivo e bloco cultural – os quais, devido às pretensões de nossa pesquisa, serão apenas apresentados em suas funções primárias:

Bloco Didático: É composto pela EMEI, o CEI e a EMEF, sendo nesta última o local onde durante o período noturno funciona a EJA. Estão incluso neste bloco o prédio administrativo, o refeitório, a biblioteca e o telecentro e os *playgrounds*. Portanto, é um bloco de cunho mais burocrático e pedagógico, voltados basicamente às questões administrativas ou relacionadas à educação do público atendido. Assim temos:

Centro de Educação Infantil (CEI): Destinado ao atendimento de crianças dos agrupamentos de Berçário I (crianças de 0 a 11 meses), Berçário II (1 ano a 1 ano e 11 meses), Minigrupo I (2 anos a 2 anos e 11 meses) e Minigrupo II (3 anos a 3 anos e 11 meses). A formação das turmas segue a seguinte proporção adulto/criança:

Berçário I - com turmas de 7 (sete) crianças por educador.

Berçário II - com turmas de até 9 (nove) crianças por educador.

Minigrupo I - com turmas de até 12 (doze) crianças por educador.

Minigrupo II - com turmas de até 25 (vinte e cinco) crianças por educador.

Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI): Atende crianças de quatro a cinco anos completos, em dois turnos diurnos. Ao final dessa etapa as crianças seguem para o Ensino Fundamental I com matrícula automática.

Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF): Etapa educacional constituída por nove anos, divididos em dois ciclos, com estrutura pedagógica formulada pela Divisão de Orientação Técnica Ensino Fundamental, cuja função é implementar as políticas públicas de formação na Rede Municipal de São Paulo.

Educação de Jovens e Adultos (EJA): Modalidade de ensino oferecida para os jovens e adultos que não frequentaram uma escola formal ou não concluíram os estudos, trata-se de uma alternativa diferenciada de atendimento à população, mantendo cursos em diferentes modalidades, incluindo alternativas de capacitação para o trabalho.



(Figura 3: Bloco Didático)

Bloco Esportivo: Dispõe de três piscinas (uma semiolímpica, uma infantil e outra recreativa), nas quais sempre estão presentes profissionais da área esportiva, sejam professores de educação física ou guarda-vidas. Esse bloco possui quadras externas, (uma poliesportiva e outra específica para prática de voleibol) e uma quadra poliesportiva interna, estas são utilizadas frequentemente para as aulas de educação física da EMEF ou pela comunidade nos eventos esportivos promovidos pelo CEU. Trata-se de um vasto bloco que ainda possui uma pista de skate aberta a comunidade diariamente, além de um amplo campo gramado.



(Figura 4: Bloco Esportivo)

Bloco Cultural: Neste bloco destaca-se o teatro, como capacidade para aproximadamente 350 pessoas, além das inúmeras salas (ateliês), destinadas as mais diversas atividades: música, pintura, teatro, trabalhos manuais.



(Figura 5: Bloco Cultural - Teatro)

2.2 O CEI Prof^a Ana Lucia de Holanda Gombôa ²⁰

O CEI recebeu esse nome em homenagem a uma funcionária falecida recentemente, cuja presença participativa nos projetos propostos pela unidade desde o início de sua fundação é reconhecida por todos os colegas de profissão. Por meio de uma pesquisa a gestão, juntamente com o corpo docente, elegeram essa professora como patrona do CEI, acreditando que seu exemplo de vida no atendimento à primeira infância personifica a identidade que o CEI busca consolidar em suas práticas.

Como o CEI está localizado numa região periférica marcada pela escassez de recursos de seus moradores, não são raras as matrículas realizadas compulsoriamente devido ordem judicial. Essa medida emergencial garante às crianças que estão em situação de risco, com alto índice de vulnerabilidade, condições mínimas para sua sobrevivência.

Essa postura da instância pública evidencia a extrema complexidade da situação dos CEIs, porque embora seja oficial sua inserção na esfera educacional, ainda são locais onde os pais em extrema pobreza deixam seus filhos para que estes tenham o mínimo para sobreviver, sendo o fator socioeconômico uma justificativa jurídica para que esse direito seja efetivado.

Apesar de ser um equipamento destinado a um público carentes, sua grandeza física é impressionante. A infraestrutura do prédio segue o modelo previsto pelo *layout* dos CEIs, que por meio de 14 salas de convivências atende aproximadamente 325 crianças. As salas podem ser divididas em dois grupos: as que estão localizadas num prédio térreo, contíguo à EMEI e à EMEF e as que se encontram num prédio anexo, também chamado de redondo.

Nossa incursão pelo CEI iniciará pelo prédio térreo onde há 8 salas dipostas num formato retangular e pareadas, as quais atendem as crianças do Berçário I (sala 1); Berçário II (salas 2, 3 e 4); Mini Grupo I (salas 5, 6 e 7); Mini Grupo II (sala 8). ²¹ Devido à proposta unificadora do CEI as salas são intercambiáveis entre si, o que facilita o acesso e a locomoção das crianças e professores.

²⁰ O decreto nº 53.501/2012 denomina CEI Professora Ana Lúcia de Holanda Gambôa o CEI integrante do CEU Vila Curuçá - Irene Ramalho.

²¹ O Mini Grupo II (crianças de 3 anos) geralmente permanece no prédio anexo (redondo), mas devido o constante uso das escadas houve um remanejando, pois no Mini Grupo II AB havia uma criança com deficiência física..

Como essas salas não possuem banheiro, as atividades relacionadas às necessidades higiênicas das crianças são realizadas no fraldário, sempre com a supervisão dos professores. Essa rotina imposta pela infraestrutura das salas condicionam, e de certa forma, até massifica as ações docentes que se veem muitas vezes reféns desse aparato arquitetônico, ao terem que parar suas atividades previstas para acompanharem as crianças ao fraldário.

O fraldário dispõe de quatro cubas destinadas ao banho dos bebês, além de uma bancada feita em mármore, onde ficam colchonetes para que os professores troquem as crianças. Nesse espaço há oito vasos sanitários infantis, oito lavabos e dois chuveiros para o uso das crianças maiores.



(Figura 6: Fraldário)

Na parte central do fraldário há um corredor que permite acesso à secretaria, é nesse corredor que estão os sanitários reservados ao corpo docente e administrativo, ao lado oposto, há um banheiro para deficientes físicos.

Seguindo no mesmo corredor nos deparamos com o refeitório, onde as crianças diariamente fazem suas refeições, além de assistirem desenhos ou filmes, pois foram instalados televisão e DVD nesse espaço, mas devido aos horários das refeições, o uso desses equipamentos necessita ser analisado de forma precisa para não atrapalhar o bom andamento das refeições das demais crianças. Trata-se um local, que exceto pelo mobiliário adaptado para o uso infantil, não se encontra outros elementos que possam

relacionar esse ambiente como um espaço destinado a crianças. As paredes são totalmente monocromáticas, sem marcas da presença do universo infantil, destoando evidentemente de uma instituição destinada a primeira infância.

Em um local anexo ao refeitório funciona a cozinha, no qual cinco funcionárias sob a supervisão de uma nutricionista são responsáveis pelas refeições distribuídas diariamente à crianças. Essas profissionais são terceirizadas e cabe à diretora da unidade avaliar constantemente a qualidade dos serviços prestados pela empresa, sob pena de punição caso desrespeite às normas previstas pela Secretaria Municipal de Educação referente à merenda escolar.

Como na infraestura do CEI não foi prevista uma sala destinada aos professores, a gestão da unidade criou um espaço utilizando divisórias onde os professores pudessem se reunir para realizarem seu PEA (Projetos Especiais de Ação), momento destinado para discussão sobre as ações pedagógicas visando o aprimoramen



(Figura 7: Refeitório e Sala dos professores)

Em um prédio anexo estão localizadas as demais salas, cuja disposição geométrica é circular, divididas por um corredor que permite acesso à EMEI. Nesse corredor foi criada, por meio de divisórias, uma sala para que os materiais pedagógicos fossem guardados. Em frente a essa sala trabalha um auxiliar técnico de educação (ATE) que é responsável pelo atendimento ao público. Ao lado diametralmente oposto encontra-se o banheiros destinado aos professores, sendo contíguo ao refeitório dos

professores, cuja construção também ocorreu mediante o uso de divisória, pois sua existência não constava no projeto arquitetônico do CEI.

As salas desse prédio são dipostas em trios e disopõem de dois banheiros (com dois vasos sanitários e dois chuveiros) e oito lavabos. A configuração física desses espaços prejudica o andamento das práticas docentes ao condicionarem inúmeras crianças para o uso de poucos vasos sanitários. Como a faixa etária atendidas nessas salas fazem as refeições no mesmo horário, o simples fato de higienizar torna-se um atividade extremamente complexa devido ao grande número de crianças, cerca de 75 em cada trio que dispõe de apenas 4 vasos e 8 torneiras como ja foi citado.

Devido a estas questões arquitetônicas os professores precisam condicionar suas atividades propostas em função das limitações do espaço, levando as crianças para o banheiro do prédio anexo para evitar o congestionamento nos banheiros.



(Figura 8: Prédio anexo)

Por fim, na parte térrea do prédio anexo foi contruída uma brinquedoteca, onde as crianças utilizam frequentemente como parte integrante das atividades realizadas no CEI. No terreno em frente foi construído um parquinho com balanços, gangorras e uma casinha que contém inumeros utensílios domésticos adaptados à faixa etaria das crianças.



(Figura 9: Brinquedoteca)

2.3 A sala de convivência

Trata-se de um espaço amplo de aproximadamente 35m², onde as crianças permaneciam em período integral (das sete da manhã às cinco da tarde), obviamente inúmeras atividades eram propostas em outros ambientes, pois dez horas no mesmo ambiente destoava completamente do Projeto Político Pedagógico da unidade que pregava incisivamente a questão de apropriação dos espaços.

As atividades realizadas pelas crianças não estavam necessariamente confinadas a esse ambiente. As grandes proporções físicas do CEU possibilitavam as professoras a se apropriarem dos espaços que melhor correspondiam como cenário de suas ações, sendo a escolha do ambiente fator condicionante para a aplicação da atividade prevista.

Embora houvesse o mesmo *layout* em todas as salas, cada professor possuía autonomia em organizar a sua sala conforme quisesse fazê-lo, isso permitia que a individualidade docente refletisse no arranjo dos elementos da sala, bem como na escolha de dados elementos em detrimento de outros, o que particularizava de certa forma, um espaço coletivo.

Na parede à direita da porta de entrada das crianças havia uma lousa enorme, onde as professoras geralmente após fazerem a chamada escreviam a quantidade de meninos e meninas correspondentes ao lado da imagem que os representavam. Nesse local também eram afixadas as produções infantis, o que constituía um mural que

frequentemente era alterado conforme as atividades eram feitas, garantindo sempre uma nova decoração, além das crianças poderem apreciar suas produções artísticas.

No centro da sala havia duas mesas com quatro cadeiras, conseqüentemente não comportavam todas as crianças sentadas ao mesmo tempo, assim quando havia alguma atividade em que mesas eram utilizadas, como pintura ou manuseio de massinha, era necessário fazer um revezamento, enquanto uma professora ministrava a atividade, a outra desenvolvia outra ação simultaneamente com as demais crianças.

A sala possuía um armário em cuja parte superior eram guardados os colchonetes em que as crianças dormiam durante o período de descanso, ou quando as professoras realizavam atividades em que crianças precisavam ficar sentadas no chão. Nas divisórias inferiores do armário ficavam as mochilas das crianças, nas partes laterais, as professoras guardavam os materiais didáticos, os quais eram separados, portanto, em uma lateral as professoras da manhã guardavam os seus, enquanto a outra lateral era ocupada pelas professoras da tarde.

A sala dispunha de alguns pequenos móveis que foram confeccionados pelas próprias professoras utilizando embalagens *tetra pak*. Havia também uma pequena mesa onde as professoras faziam seus registros diários. Próximo a esta mesa havia uma pia, sendo raramente utilizada pelas professoras para higienizar as crianças, pois era uma única torneira para 24 crianças e somente era utilizada para casos mais emergenciais, pois a higienização era realizada no banheiro, onde havia 8 torneiras.



(Figura10: Sala de convivência)

2.4 As professoras

Para que possamos esboçar um pouco sobre a individualidade das professoras, afinal como foi evidenciado não capítulo acima, os saberes individuais são parte condicionante das ações pedagógicas, realizamos um pequeno questionário²², no qual as professoras puderam relatar suas experiências considerando três questões básicas: como sua história pessoal a conduziu a sua profissão? Como concebe o trabalho que exerce? Quais suas expectativas profissionais para o futuro?

As professoras possuem muitas semelhanças em suas histórias de vida, ambas são de origem nordestina e divorciadas, encontraram no magistério a possibilidade de mudança de vida, pois a conquista de uma profissão lhes permitiu novos horizontes, embora tenha sido um processo árduo para conciliar as rotinas domésticas com as atribuições universitárias.

A professora Antônia Aparecida é graduada em letras, mas também possui o diploma do magistério que a habilita a trabalhar com a Educação Infantil. Sua inserção na carreira docente deve-se a influências familiares, bem como a estabilidade empregatícia trazida pelo funcionalismo público.

A professora Valdeci apesar de trabalhar com crianças há anos dentro dos moldes previstos pela SAS, não possuía a formação exigida pela atual LBD²³, portanto realizou o curso ADI – Magistério, financiado e promovido pela prefeitura para atualizar os profissionais que lidavam com Educação Infantil (CEI).

2.5 As crianças

A pesquisa foi realizada numa turma de Mini Grupo II, crianças entre dois e três anos, na qual havia 24 crianças, eram duas classes na mesma sala (MGII A e MGII B), embora houvesse essa divisão para fatores burocráticos, na prática não ocorria nenhuma segregação entre as crianças.

Como a maior parte das crianças estava no CEI desde o Berçário I, não havia dificuldades em relação à adaptação, sentiam-se muito à vontade, tanto em relação ao ambiente, às professoras, a todos os funcionários que trabalham na unidade.

²² Cf. Anexos: entrevistas.

²³ Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A relação que as crianças desenvolviam entre si era muito tranquila, raros eram os momentos em que as professoras interferiam no tocante ao redirecionamento de comportamentos agressivos ou atitudes rudes.

Eram crianças com alto grau de autonomia, respondiam prontamente as orientações dadas e participavam ativamente das propostas desenvolvidas em sala, de forma geralmente colaborativa e harmoniosa. Todos já possuíam o controle dos esfínteres e verbalizavam perfeitamente seus desejos e anseios.

As famílias dessas crianças eram muito participativas, os familiares sempre estavam presentes nos eventos e reuniões propostas pela unidade. Havia um canal de comunicação acessível com as famílias, cujas informações eram transmitidas diretamente aos pais, ou por meio do registro nas agendas das crianças que utilizavam o transporte.

2.6 O processo de geração dos dados e metodologia

A pesquisa é de cunho etnográfico e a subjetividade do autor vista como componente essencial da análise, assim suas palavras não podem ser concebidas como meras confissões diante dos fatos, mas fruto de sua visão de mundo, crivada por seus conceitos e vivências anteriores. O trabalho aqui proposto será fundamentado pelo conceito semiótico de cultura, com base no pressuposto de que o

“(…) homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (concepção weberiana), pois a etnografia não é uma “ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa, à procura dos significados.” (GEERTZ, 1978, p.19).

O método etnográfico baseia-se numa descrição densa dos dados gerados, auxiliando a compreensão sistemática de uma cultura alheia ao pesquisador, fornecendo ferramentas que possibilitem compreensão desse novo modo de viver, ciente que os modelos e as generalizações sempre serão uma concepção simplista da realidade, pois as relações humanas não são homogêneas e estanques.

Tal tarefa na é simples, cabe ao pesquisador selecionar as estruturas significativas para sua análise, sendo estas marcadas por uma multiplicidade de concepções, (sobrepostas, contraditórias, fundidas, incompletas, irregulares) compete ao pesquisador organizar esse caos aparente em estruturas de significações que possam ser respaldadas mediante a análise dos dados gerados.

Nossos dados foram gerados no ano letivo de 2011 durante o período vespertino, entre às 14h e 16h. Para a geração do *corpus* permaneci numa turma com crianças de aproximadamente três anos de idade, na qual havia duas professoras, sendo que cada uma respondia por doze crianças, mas na prática não ocorria essa divisão, esta somente existia para fins burocráticos, como o preenchimento de documentos individuais das crianças.²⁴ Porém, no cotidiano, as próprias professoras não reconheciam isso, sinal disso é que quando havia a necessidade de identificar a criança para o preenchimento de suas fichas descritivas, era preciso recorrer à lista para certificar qual a professora é responsável pela criança em questão.

O *corpus* da pesquisa é fruto desse acompanhamento, cujo registro realizado foi em três momentos: na primeira etapa foram feitas apenas anotações no diário de campo, pois queria que as professoras se sentissem à vontade com minha presença; depois, comecei a utilizar uma máquina fotográfica, aliada ao diário de campo; por último, as aulas foram registradas em vídeo, pois tanto as professoras como as crianças já se sentiam confortáveis com minha presença.

Os dados, por mais fiéis à realidade, nunca são neutros, haja vista serem gerados sob a perspectiva do pesquisador, portanto não são isentos de intencionalidade, como bem disse Geertz: (...) os escritos etnográficos, o que chamamos de “nossos dados” são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem. (Op. Cit. p.19)

Tendo isso em mente, o pesquisador não pode deixar de encarar seus dados como uma visão de um determinado objeto, mas este também pode ser visto de vários ângulos distintos, não havendo uma verdade única e eterna, mas, como diria o filósofo Nietzsche, “não existem fenômenos morais, apenas interpretações morais desses fenômenos” (NIETZSCHE, 2003, p. 92). Consequentemente, não existe um fato em si inquestionável, mas somente inúmeras interpretações desse fato.

A abordagem do objeto de pesquisa inicia com minhas próprias interpretações do que pretendem os atores das ações analisadas, ou daquilo que acho que eles pretendem, e depois passo a sistematizá-las. Na verdade, os fatos já ocorrem há tempos e cabe ao pesquisador apenas compreender sua organicidade e decifrar como os elementos se relacionam entre si.

²⁴A ficha descritiva não é um documento oficial, mas um instrumento pedagógico que acompanha longitudinalmente o desenvolvimento das crianças. Baseia-se em três blocos: Bloco A: a criança e o dia-a-dia; Bloco B: aprendizagem e desenvolvimento e Bloco C: criança, família, escola.

(...) a maior parte do que precisamos para compreender um acontecimento particular, um ritual, um costume, uma ideia ou o que quer que seja está insinuado como informação de fundo antes da coisa em si mesma ser examinada diretamente. (GEERTZ, 1978, p. 19).

O método de trabalho em campo não é totalmente indutivo, pois o investigador sempre identifica aspectos conceituais de interesse para a investigação antes de entrar em campo, garantindo um diálogo constante entre a indução e a dedução. Ciente desse pressuposto iniciei minha entrada em campo e imbuído pela ótica do pesquisador já não podia encarar os acontecimentos diários com a mesma naturalidade, mas busquei compreendê-los segundo o enfoque etnográfico.

Não fiquei à margem do contexto dos acontecimentos diários, pelo contrário, durante esse período tive uma participação ativa, como ilustra o registro em caderno de campo, a seguir:

14h: Ao chegar à sala a professora Cidinha me falou que ficaria na cota (12 crianças) e os demais serão distribuídos, então me ofereci para manter a classe sem divisão, a inspetora chegou à sala e a professora Cidinha lhe informou que eu ficaria auxiliando-a.

14h10: Fui à minha sala ao lado, peguei meu violão e toquei algumas músicas infantis para as crianças.

14h50: ao terminar as cantigas, propus um momento para contação de histórias: Chapeuzinho Vermelho e Os Três Porquinhos. Enquanto leio as histórias, a professora Cidinha levava as meninas ao banheiro. Quando elas retornaram, fiz a contação de histórias para as meninas enquanto, enquanto os meninos foram fazer sua higiene pessoal. (Diário de campo, 02/06/11)



(Figura 11: Roda de música)

De fato, os dados não falam por si, é necessário interpretá-los segundo o contexto social no qual foram gerados. Embora haja muita uniformidade aparente na vida social humana, sempre existe a possibilidade de distintos indivíduos terem diferentes interpretações sobre objetos idênticos, uma vez que a natureza da sociedade humana se difere de forma gritante da natureza física ou biológica, sendo marcada pela possibilidade de mudanças e reinterpretções sempre constantes.

As relações educacionais não podem ser vistas de forma homogênea sob a ótica positiva, na qual a história se repete e os acontecimentos passados podem generalizar os futuros. Isso não quer dizer que a abordagem de cunho etnográfico não possua certos parâmetros, sua aplicação não é tão “aberta” assim, mas segue um método científico como qualquer ciência.

Por lidar com sujeitos, certamente a etnografia estuda a subjetividade, porém todos os indivíduos estabelecem uma relação direta com o meio que estão inseridos, pois nenhum sentimento é inteiramente espontâneo, mas socialmente construído, portanto há uma subordinação do psicológico ao sociológico.

Para que haja essa representatividade que a pesquisa almeja, o particular é usado para ilustrar ou testar alguma afirmação geral, sendo necessário que o pesquisador conheça o terreno no está presente seu objeto de estudo para posteriormente entender sua representatividade.

Desta forma, foram selecionadas as crianças de três anos como representantes da Educação Infantil, reconhecemos que é simbólico esse número frente à totalidade nacional, mas dentro dos objetivos dessa pesquisa acreditamos ser um número considerável de atores participantes, porque almejar a totalidade é uma utopia, cairemos no dilema do conto do Borges, no qual é feito um mapa tão próximo da realidade que ocupa toda a cidade, ou seja, torna-se inútil como representação.

Embora haja hipóteses sobre o problema enfocado, é na prática que elas se efetivam ou são retificadas, pois um dado particular motiva interpretações abrangentes. É a partir dos dados gerados e interpretados que a pesquisa se fundamenta, pois os dados não falam por si, podendo ser gerados por vários sujeitos ou apenas um. O que está em jogo não é a quantidade de sujeitos, mas a densidade dos dados gerados e as consequentes generalizações das particularidades, sempre com a contextualização como elemento norteador.

Para ilustrar o método etnográfico aplicado na pesquisa, recorri à metodologia utilizada pela pesquisadora Claudia Fonseca (2000, p.36), a qual evidencia a passagem

entre a experiência de campo e as interpretações analíticas por meio de algumas etapas que podem ser sintetizadas da seguinte forma:

Estranhamento: algum acontecimento do campo ou evento que demarca a diferença entre a cultura do pesquisador e a do analisado, sendo sua interpretação a pedra angular da pesquisa.

Esquematisação: organizar em esquemas passíveis de serem estudados os dados empíricos obtidos em campo, pois não é simples a passagem do estranhamento à análise interpretativa, o que exige uma boa geração de dados que permita relacionar os dados obtidos para haja uma análise densa e posteriores conclusões a respeito do tema abordado.

Desconstrução: a quebra de estereótipos pré-concebidos, visto que os dados não falam por si, logo diferentes lentes teóricas terão resultados diversos embora sejam os mesmos dados analisados, as crenças do senso comum precisam ser revistas mediante a análise dos dados gerados.

Comparação: a procura por analogias, nas quais a história nos ajuda a estabelecer paralelos, buscando semelhanças, mas para isso há a necessidade da imersão em outras culturas, porque somente por meio dessas particularidades é possível identificarmos certas generalidades.

A metodologia adotada nesta pesquisa busca compreender as estruturas específicas dos acontecimentos desse contexto educacional, bem como as perspectivas de significados dos atores participantes, por meio de uma reflexão analítica sobre dados gerados propõe-se uma tentativa de organizar esse aparente com intuito de elucidar esses emaranhados interacionais.

A pesquisa foi respaldada por minhas experiências em campo, legitimando o trabalho, pois “eu estive lá, vi, portanto, posso falar sobre o outro.” Porém, tal presença não apaga as outras vozes, afinal minha voz não é uma verdade absoluta e totalizante. Trata-se de uma observação participante, uma imersão no cotidiano de outra cultura para entendê-la mais claramente, portanto não será feito nenhum tipo de julgamento moral das práticas pesquisadas, pois nosso objetivo é estabelecer conexões que justifiquem a identidade do professor de Educação Infantil (CEI) mediante a análise de suas ações diárias.

Imbuído pela consciência dialética, busco compreender como as práticas docentes, embora fruto da subjetividade, refletem ou refratam as orientações curriculares, estruturando como as ações do CEI efetivamente realizam a transposição

didática daquilo que é previsto oficialmente pelos órgãos públicos, conseqüentemente reconhecer se há alguma distância do plano teórico para o plano prático, tendo em mente que a legislação sempre possui um teor prospectivo.

Não assumo a postura de sujeito cognoscente privilegiado, visto que meu *status* se iguala aos das professoras observadas, nossas vozes são todas equiparadas, assim a intenção da pesquisa não é retratar de maneira totalizante o trabalho docente no CEI, mas representar seus aspectos parciais, almejando conclusões significativas.

O trabalho aqui proposto busca transformar o pesquisador/autor em apenas um sujeito entre os vários produtores de interpretação, fazendo com que os colaboradores da pesquisa se tornem seus coautores, afinal é por meio da reprodução dessas diferentes vozes que nos aproximaremos de uma descrição densa desse universo de significados.

2.7 O corpus

O *corpus* foi gerado em três etapas e compreende três conjuntos bem distintos, embora complementares, a saber:

Notas em diário de campo:²⁵ para não causar muitos transtornos e distrações na turma, busquei ao máximo a discrição, portanto permaneci sentado ao fundo da sala acompanhando o trabalho docente por meio de anotações, assim minha entrada em campo obteve êxito e anuência e dos participantes envolvidos.

Esse período da pesquisa compreendeu seis dias, baseando-se no acompanhamento e descrição das atividades e falas das professoras. Para facilitar o registro, minhas anotações eram divididas por tempo, de modo que a cada dez minutos registrava as interações em sala, para não perder nenhum momento significativo dos acontecimentos.

Após meu período de observação, que durava aproximadamente duas horas e cerca de duas vezes por semana, o material escrito era entregue para a submissão das professoras, conseqüentemente algumas alterações ocorreram no registro final, mas nada que tenha interferido de forma significativa o sentido geral dos dados gerados nesse momento.

Fotografias: a partir do momento que minha presença era vista com mais naturalidade pelos participantes da pesquisa iniciei o processo de fotografias, registrando as ações das professoras, o que obviamente tornou a descrição mais fácil,

²⁵ Cf. Anexo: diário de campo.

mas distraía as crianças, bem como as professoras. O período dessa fase de geração de dados compreendeu a observação de cinco dias letivos, que ao longo do processo, fora naturalizado por todos os envolvidos, tal procedimento aliado às anotações no diário de campo contribuiu para uma melhor descrição das atividades observadas.

Filmagem: este recurso possibilitou uma visão mais global dos eventos ocorridos no cotidiano da turma pesquisada, pois permitiu o registro das práticas de forma mais dinâmica, facilitando a percepção de ações que muitas vezes passariam despercebidas no momento em que aconteceram. Mas esses registros necessitaram de um refinamento maior, pois foram transcritos, porém tal trabalho foi certamente recompensado pela clareza dos dados, bem como sua densidade. Seguindo esse modelo de acompanhamento foram obtidos oitos dias gravados em vídeo.

CAPÍTULO 3:

Descrição das práticas docentes

Este capítulo visa estabelecer uma seção descritiva abrangente, a fim de compreender os contornos etnográficos gerais das práticas docente do CEI e o lugar da ação dos educadores nesse contexto, situando nosso leitor nas vivências educacionais desse Centro de Educação Infantil.

Para esta descrição, recorreremos às propostas oficiais da Secretaria Municipal de Educação, cuja função é nos auxiliar na caracterização geral das práticas do contexto investigado, estabelecendo paradigmas conceituais no que concernem às aprendizagens dessa esfera educacional, assim:

As aprendizagens que podem ser selecionadas pelo professor para fazer parte do cotidiano da educação infantil foram reunidas em campos de experiências, que se alimentam da iniciativa e curiosidade infantil e do modo próprio da criança pequena criar significações sobre o mundo, cuidando de si e aprendendo sobre si mesma. Esses campos não são estanques, antes se articulam de diferentes maneiras. (SÃO PAULO, 2007, p. 42)

A utilização do currículo oficial não se baseia em qualquer pressuposto de que a ação das professoras reproduza de forma cartesiana seus conteúdos e metodologias previstos, mas essa transposição didática sofre inúmeras adaptações devido ao plano das individualidades que permeiam o saber docente e a realidade no qual o CEI está inserido, assim, nas ações cotidianas essas teorias e pressupostos se efetivam mediante a reconfiguração imposta pelas subjetividades dos seus atores.

Essa escolha se fundamenta na tentativa de categorizar as ações docentes, pois devido às abrangências das atividades propostas neste contexto educacional, é de suma importância estabelecer elementos que balizem nossa pesquisa, para que não se transforme em uma simples descrição de fatos aleatórios e conseqüentemente caia em abstrações vazias.

Por meio dessas propostas oficiais as práticas descritas serão classificadas segundo os campos de experiências que permitem desenvolver a autonomia da criança na construção de significações do mundo que a cerca.

Cada campo a seguir, sucintamente esboça as ações docentes no cotidiano observado, mas a pesquisa não ocorreu de forma a contemplar todos os dias da semana, e como as crianças possuíam um roteiro de atividades, tornou-se impossível a pretensão de uma descrição totalizante, ciente das limitações impostas, descreveremos:

a) Experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente

A convivência com parceiros mais experientes permite a criança construir sua própria forma de perceber e reagir às inúmeras situações que a cercam. É importante a mediação do professor nesses momentos para que, de forma consciente, haja estímulos para o desenvolvimento da autonomia da criança, ampliando sua capacidade em decidir sobre os vários aspectos no que concerne a cuidar de si, do outro e do ambiente.

Com base nessa tríade de cuidados as professoras promoviam ações relacionadas ao cuidar de si que garantiam a criança: a apropriação de hábitos regulares de higiene pessoal, o gradativo controle dos esfíncteres, a execução de movimentos colaborativos ao vestir-se ou despir-se, alimenta-se com autonomia, usando os talheres de forma adequada, reconhecer situações de potencial perigo e evitá-las.

Nos momentos de roda de conversa²⁶ esses temas eram abordados, principalmente aqueles relacionados aos cuidados fundamentais com o corpo e os riscos associados a negligenciar esses preceitos básicos.



(Figura 12: Preparação para a roda de conversa)

Durante as rodas de conversas as crianças interagiam ativamente, eram frequentes os inúmeros exemplos que elas traziam de sua própria realidade, os quais se constituíam como suporte para a explanação das professoras como exemplos práticos.

²⁶ A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (Brasil, 1998a, p. 138).

As professoras acompanhavam todas as refeições das crianças, deste modo incentivavam a ingestão do alimento, garantindo que todas se alimentassem adequadamente, respeitando as convenções socialmente aceitas durante o momento da refeição, desde o ato de sentar-se corretamente, mastigar bem os alimentos, evitar brincadeiras e evitar derrubar comida sobre a mesa.



(Figura 13: Momento da refeição)

No tocante ao cuidar do outro eram propostas atividades que promoviam as relações sociais de convívio solidário e harmonioso, como o respeito às diferenças, a solidariedade com os parceiros, buscar a colaboração constante, identificar como as ações individuais afetam os demais, considerar o ponto de vista e os sentimentos dos outros, solucionar os conflitos harmoniosamente por meio do diálogo e internalizar os combinados para a convivência em grupo.

Na turma havia uma criança com necessidades especiais (cadeirante), mas suas limitações motoras não eram empecilhos para a realização das atividades propostas. As demais crianças lidavam com esse fato de forma extremamente natural, todas desejavam ser seus ajudantes, em nenhum momento foi necessário a intervenção das professoras para que o respeito à alteridade fosse exercido em sala, pelo contrário, as professoras interferiam para evitar o assédio exacerbado das demais crianças para que não houvesse tanta distinção por causa de sua condição física.

Durante as atividades as professoras sempre evidenciavam a importância do respeito à alteridade, com clara proposta de romper com estereótipos relacionados às características físicas, ao gênero, às etnias, ressaltando a importância da diversidade, fator que permeia a formação cidadã das crianças.

Frequentemente eram propostos momentos para a discussão com as crianças sobre as regras para determinadas atividades, assim elas desenvolviam um senso de justiça ao tomarem consciência de que uma norma preestabelecida vale para todos, cujo descumprimento por algum membro do grupo acarretaria em algum tipo de sanção aprovada pela turma.

As discussões sobre as regras de orientação comportamentais fortaleciam a coesão da turma e ampliavam as parcerias entre as crianças, as quais respaldadas sobre os combinados criados por elas mesmas exerciam um processo de autorregulação para gerenciar seus próprios conflitos.

Quando surgiam disputas em que as crianças não chegavam a um acordo, as professoras estimulavam atitudes negociadoras e tolerantes entre elas. Nessas ocasiões elas aprendiam a escutar o ponto de vista do outro e argumentavam defendendo seus interesses, até que houvesse um consenso entre ambas as partes. Assim, as crianças exercitavam o controle dos próprios impulsos, internalizavam as regras de comportamento, sendo sensíveis ao ponto de vista do outro e aprendiam a cooperar.

Para zelar pela organização da sala de atividades as professoras promoviam atividades para acondicionamento de materiais pessoais e de uso coletivo das crianças, de modo que todas eram incentivadas a guardarem seus pertences em suas respectivas mochilas, além de organizarem a sala antes de iniciarem qualquer atividade proposta, dessa forma todos os brinquedos ou materiais que estavam sendo usados eram organizados pela turma, mas com a colaboração constante das professoras.



(Figura 14: Organização da sala depois da hora do repouso)

Esse comportamento favorecia o desenvolvimento da consciência sobre a necessidade de cuidar do entorno e ter iniciativa em limpar o que está sujo e organizar o espaço no qual se vive. O pensamento de conservação dos ambientes perpassa a utilização dos recursos (água e energia elétrica) sem desperdício, a preservação das plantas, o cuidar adequadamente do corpo e os riscos ambientais decorrentes da poluição.

As atividades de apropriação dos espaços eram práticas recorrentes na rotina da turma pesquisada, como o CEU tem uma grande área construída, as professoras frequentemente levavam as crianças pelo entorno da unidade, onde todos, geralmente de mãos dadas, passeavam observando e fazendo comentários sobre a paisagem, aludindo às suas experiências particulares ao verem determinadas imagens que automaticamente relacionavam ao que viveram ou fantasiavam viver.

Como o CEU dispõe de uma vasta área arborizada, as crianças possuíam um contato diário com plantas e até uma horta, na qual existia um aquário, que uma vez por semana elas visitavam e podiam observar os peixes ou cuidar das hortaliças da horta. Pelos relatos das professoras as crianças não tinham esse contato com o meio ambiente em suas casas e cabia ao CEI proporcionar essas aprendizagens essenciais para construção de atitudes e saberes ecologicamente recomendáveis.



(Figura 15: Passeio pelas dependências do CEU)

b) Experiências de brincar e imaginar

O ato de brincar é a principal forma de expressão da cultura infantil, é um instrumento por excelência que permite à criança meios para explorar o mundo e ampliar sua percepção sobre si e sobre seus parceiros. As brincadeiras possibilitam inúmeras formas de relação com o outro, as quais edificam a apropriação e produção de cultura mediante o exercício de escolhas e negociações entre seus membros participantes.

Brincar é uma atividade aprendida culturalmente, cuja presença de um parceiro mais experiente é imprescindível para mediar esse processo, portanto segundo esse pressuposto teórico é função dos professores promover condições para que as crianças possam ter, por meio das brincadeiras (individuais ou coletivas), oportunidades para explorarem e (re)significarem o mundo que as cercavam.

Na turma pesquisada as professoras organizavam os brinquedos de modo a propiciar às crianças meios para que elas exercessem livremente o faz de conta, criando e recriando a realidade, utilizando inúmeras formas de expressar sua subjetividade.

Para manter a diversidade das brincadeiras, as professoras demonstravam uma preocupação constante em ampliar o repertório lúdico das crianças, propondo atividades variadas segundo o interesse da turma, para isso eram utilizados materiais diversos que se constituíam como o suporte físico da brincadeira.

A mesma variedade de opções se refletia na configuração da sala, onde as crianças podiam escolher seu local predileto para brincar e conseqüentemente circulavam pelos espaços explorando as inúmeras capacidades de brincar.

A sala de convivência dispunha de cantos diversificados que poderiam ser classificados segundo sua organização e proposta preestabelecida: canto da casinha, canto dos carrinhos, canto dos blocos de montar e canto das artes.

As meninas frequentemente escolhiam o canto da casinha, no qual havia dois sofás confeccionados com embalagem tetra pak, bonecas dos mais diversos estilos e formas e utensílios domésticos de brinquedo. Nesse espaço era recorrente a reprodução de experiências domésticas, de modo que as meninas assumiam o papel de mãe, com todos os encargos socialmente atribuídos à figura feminina, desde amamentar o bebê, trocar suas fraldas e preparar a comida. Os poucos meninos que escolhiam esse canto para brincar geralmente desempenhavam o papel de pai, figura que raras vezes participava das ações domésticas, ficando à margem da brincadeira proposta pelas meninas.



(Figura 16: Cantinho da casinha)

Os meninos demonstravam maior interesse no canto dos carrinhos, mas como não havia muitos carrinhos, era necessário revezar seu uso por meio do estabelecimento de alguns combinados para garantir que todos pudessem brincar. Dentro desse jogo simbólico os meninos demonstravam certa agressividade ao baterem os carrinhos e os fazerem capotarem, mas as professoras sempre interviam sobre esse comportamento advertindo que assim eles quebrariam os carrinhos e não poderiam mais brincar.

No espaço destinado às artes havia vários materiais para que as crianças pudessem explorá-los e manuseá-los sem uma intervenção direta das professoras, o que permitia a apreciação das próprias produções artísticas por meio de comparações com as obras do colega ao lado. Esse cantinho permitia que as crianças se expressassem por meio de diferentes suportes (giz de cera, papel sulfite, canetinhas e massa de modelar), sem uma intenção utilitarista da produção artística, mas pelo simples deleite proporcionando pelo exercício de consolidar plasticamente a subjetividade.

Por fim havia um espaço com diversos materiais de montar com diferentes tamanhos, espessuras, cores e formas. Esse material permitia que a criança desenvolvesse noções sobre de operações lógicas (seriação e classificação), habilidades fundamentais na formação de conceitos matemáticos, além de desenvolverem sua criatividade mediante a criação de inúmeros objetos com a montagem dos blocos.



(Figura 16: Cantinho de montar)

Durante os momentos destinados às brincadeiras, o faz de conta permitia às crianças estabelecerem diálogo com bonecos e outros colegas, criando um mundo de fantasia, marcado por constantes negociações de significados e regras que conduziam o ato de brincar. Essas interações construía enredos imprevisíveis, tornando as brincadeiras repletas de novidades com possibilidades infinitas.

As professoras eram observadoras atentas e sensíveis dessas interações, acompanhavam a riqueza desses momentos com frequentes mediações para que as crianças pudessem desenvolver a criatividade imaginativa.

Nos momentos destinados às brincadeiras as professoras incentivavam a autonomia das crianças para que elas mesmas organizassem os materiais utilizados e pudessem criar diferentes cenários que promoviam a vivência de inúmeros enredos e uma diversidade enorme de papéis que elas poderiam assumir por meio do faz de conta.

Para apoiar a capacidade criativa das crianças, as professoras disponibilizam materiais diversificados: brinquedos industrializados, artesanais produzidos com sucata, materiais não estruturados (tecidos ou caixas de papelão). Essa vasta gama de opções favorecia a ampliação da criação e imaginação infantil, tornando as atividades lúdicas momentos riquíssimos para a interação e negociação de significados entre as crianças.

Essa modalidade de organização permitia a vivência de diferentes situações de aprendizagem e exercício da autonomia ao possibilitar que a criança expresse suas preferências e desejos, o que tornava extremamente dinâmica as relações e interações entre os membros da turma.

c) Experiências de exploração da linguagem corporal

A linguagem corporal é um elo integrador entre diversos aspectos humanos, sejam eles motores, cognitivos, afetivos e sociais, portanto não pode ser analisada de forma isolada. É inconcebível uma cultura sem movimento, o ato motor é inerente à condição humana, desde o nascimento a motricidade é mecanismo responsável pela interação imediata com o meio que nos cerca. Os movimentos são repletos de significados que são adquiridos socialmente, tornando um sistema semântico socialmente compartilhado que trazem identidade aos membros do grupo que os utiliza.

A aquisição simbólica dos movimentos permite a exploração do eu, reconhecendo o próprio corpo e a capacidade de nomeá-lo mediante a consciência de suas partes constituintes. Por meio da aquisição dessa habilidade as crianças identificam suas potencialidades de limites motores (força, flexibilidade, resistência) e manifestam uma visão positiva em relação a si e aos outros.

As professoras promoviam com frequência ocasiões destinadas à expressão corporal, momentos em que todos podiam dançar de forma a seguir as coreografias propostas ou simplesmente dançar segundo o próprio desejo expressivo.



(Figura 17: Atividade corporal)

Dentre as atividades de sequência corporal havia uma variedade de brincadeiras que ampliavam o domínio motor do próprio corpo, não apenas para as ações cotidianas, mas também como expressão artística da subjetividade. Assim, na brincadeira “o mestre mandou” as crianças seguiam os comandos das professoras para realizarem as mais diversas ações: bater palma, estalar os dedos, dançar, cantar, imitar um animal, ou seja, eram infinitas as possibilidades.

A motricidade infantil também se desenvolve pela manipulação de objetos variados (formas, cores, volumes, massa e texturas), sendo o parque local privilegiado para explorar o mundo pelo movimento, haja vista as inúmeras possibilidades motoras que proporciona às crianças.

A diversidade de brinquedos no parque exige da criança uma permanente alteração de sua postura corporal para lidar com esses objetos, portanto sua motricidade é intensamente trabalhada por meio dos diversos segmentos corporais necessário para realizar as atividades propostas pelos brinquedos do parque.

Nesse esforço de conseguir realizar as atividades no parque a criança estimula sua motricidade e amplia suas experiências ao vivenciar situações variadas que demandam uma interação direta com o objeto, o que aprimora seu esquema corporal e cria uma rede de significados com os recursos motores exigidos para a consecução da atividade proposta.

As experiências corporais favorecem a aquisição de diversas habilidades, pois ao quando a criança explora o mundo por meio da motricidade ela constrói um saber concreto que amplia de forma significativa sua capacidade expressiva e comunicativa mediante essa relação interativa com a realidade que a cerca.

Dentro desse princípio norteador, as professoras trabalhavam esse campo de experiência de forma lúdica e utilizavam o espaço do parquinho com atividades nas quais as crianças podiam saltar, pular, escalar, balançar, equilibrar, empurrar ou atividades em locais livres, onde todos podiam andar, correr, jogar bola, ou desempenhar atividades dirigidas, como: exercícios de lateralidade (em cima, embaixo, de um lado, do outro, frente, atrás), respondendo às proposições orais das professoras.

Outra prática recorrente era o resgate das cantigas e brincadeiras de roda (corretotia, lencinho branco), as quais além de desenvolverem a oralidade infantil, estimulavam a expressão corporal e a orientação espacial. Com as cantigas de roda a criança pode experimentar seu corpo, seu primeiro instrumento de aprendizado, e gradativamente conhecer a si própria e ao outro, fator fundamental para a construção do seu desenvolvimento emocional.

Essas atividades eram propostas para o desenvolvimento da coordenação motora das crianças, de modo a despertar noções espaciais e estimular os elementos relacionados à lateralidade, contribuindo para o aprimoramento dos esquemas corporais, sempre de forma lúdica, respeitando a diversidade dos membros participantes da turma.



(Figura 18: Cantigas de roda)

A consciência corporal ocorre de forma lúdica e favorece a percepção da criança sobre suas possibilidades e limitações motoras, garantindo o uso das mais diversas manifestações expressivas de maneira criativa e adequada ao ambiente em que se encontra.

Como os padrões motores não são inatos, cabe aos parceiros mais experientes proporcionarem às crianças situações em que haja uma intenção explícita relacionada à aprendizagem das manifestações da cultura corporal. Os professores devem propor atividades que contribuam para o aprimoramento dessas aquisições, por meio de danças, ritmos, sons ou com a imensa gama de opções de brincadeira de cunho motor.



(Figura 19: Brincadeira de roda)

d) Experiências de exploração da linguagem verbal

A linguagem verbal (oral ou escrita) é o alicerce para as práticas sociais de comunicação entre os homens, viabilizando a expressão de seus desejos e anseios. Cabe à Educação Infantil não negligenciar a importância desse aspecto social da linguagem e ampliar as vivências das crianças com esse universo letrado que as precede, de modo a garantir o acesso desse patrimônio cultural.

A aprendizagem da linguagem não é resultado direto da maturação biológica, mas fruto da construção de conhecimentos mediados pelas interações sociais. Somente o contato de imersão com a linguagem em uso é possível revelar a complexidade desse processo comunicativo, cuja apropriação ocorre mediante a presença de parceiros mais experientes que se apresentam à criança como usuário ativo das mais diversas formas de linguagem.

Neste campo de experiência as rodas de conversa desempenhavam um papel extremamente importante na produção da linguagem em uso real e concreto. Seu próprio formato era um elemento facilitador do ato comunicacional, pois permitia que todos se visualizassem num contexto sem hierarquias posicionais, o que permitia um ambiente aconchegante, onde todos podiam se expressar livremente, não apenas respaldados pela oralidade, mas por meio de uma multiplicidade expressiva marcada pelas manifestações faciais, gestuais, que juntamente com o tom de voz tornava a comunicação multissemiótica.

Durante as rodas de conversa as professoras incentivam as crianças a participarem de desse diálogo coletivo, mas deviam respeitar os turnos conversacionais, o que dificilmente ocorria na prática, pois quando uma criança iniciava sua fala sobre suas experiências, geralmente as outras complementavam o assunto sobrepondo suas falas e pontos de vista.

As rodas de conversa eram atividades diárias que promoviam experiência de imersão num contexto comunicacional concreto e permitiam aprendizagens referentes a escutar e respeitar a opinião do outro, imitar opiniões pessoais e relatar eventos do cotidiano. Cientes da importância desses momentos as professoras coordenavam as falas de modo que todos participassem, evitando o uso de falas estereotipadas ou preconceituosas, tornando uma atividade prazerosa, com temas interessantes para as crianças.

Outra atividade adotada pelas professoras eram as rodas de histórias, a qual se destinava à leitura de narrativas infantis e ao manuseio de livros por parte das crianças.

Nesses momentos todos se sentavam em círculo, as professoras geralmente sentavam em uma cadeira para facilitar a visualização das ilustrações do livro. Enquanto as professoras emprestavam sua voz para realizar as narrativas, as crianças acompanhavam a leitura com o apoio das imagens contidas no livro.

Enquanto eram realizadas as leituras as professoras faziam inferências e perguntavam às crianças sobre algum evento específico da narrativa, fazendo alusão às narrativas lidas anteriormente em sala ou enfatizando algum aspecto importante para a compreensão da história.



(Figura 20: Roda de leitura)

Após a leitura proposta pelas professoras, as crianças recebiam um livro para que pudessem manuseá-los, mas antes eram estabelecidos alguns combinados sobre os comportamentos leitores que elas deveriam seguir ao receberem os livros: permanecerem sentadas para lerem as imagens, folhearem o livro calmante para não rasgá-los e ao término da leitura, trocarem os livros com um colega.

Com essas atividades professoras promoviam a aprendizagem e ampliação de narrativas infantis, mediante o contato direto com esse repertório literário, cuja construção é decorrente das interações sociais e cultural. Afinal, trata-se de uma aquisição socialmente construída, garantido às crianças o direito ao nosso patrimônio literário.

A unidade educacional dispunha de cerca de 10 caixas de livros com aproximadamente 30 volumes em cada caixa, o que permitia um grande acervo para o manuseio das crianças. O contato direto com o livro possibilita não apenas a construção de procedimentos de manuseio desse material, mas também a oportunidade de explorar

as diversas possibilidades de leituras, embora não dominassem a decodificação linguística no tocante à interpretação das palavras, mas o teor imagético dos textos antecipava e auxiliava a compreensão do texto escrito. O mesmo processo acontecia com revistas, ampliando o repertório relacionado às experiências de linguagem.



(Figura 21: Manuseio dos livros)



(Figura 22: Manuseio de revistas)

Além das leituras realizadas em sala, as crianças tinham acesso aos recursos da biblioteca do CEU, local amplo com uma diversidade enorme de exemplares infantis. Os livros eram dispostos em uma prateleira acessível às crianças para que pudessem escolher os livros que desejassem, mas segundo um dos combinados, somente poderiam pegar um livro por vez.

e) Experiências de exploração da natureza e da cultura

A Educação Infantil é uma etapa extremamente fértil em descobertas e por meio de interações com situações e parceiros experientes as crianças decodificam o universo que as cercam e (re)significam suas hipóteses para consolidarem seus conhecimentos científicos.

O Centro de Educação Infantil propicia o contato da criança com diferentes oportunidades para explorar as infinitas possibilidades situacionais que as vivências cotidianas oferecem. Essas situações a desafiam a pensar sobre o que ela observa e gradativamente criar hipóteses que justifiquem sua compreensão de mundo, conseqüentemente isso reflete em sua apropriação de saberes e representações dos eventos cotidianos.

As crianças sempre passeavam pela área externa explorando as inúmeras possibilidades do entorno, o que permitia as crianças construir conhecimentos práticos sobre a paisagem do CEU e sobre os diversos aspectos que a constituíam. Durante o percurso realizado as professoras faziam questionamentos a respeito da paisagem, estimulando a capacidade perceptiva da turma no tocante à existência dos objetos (cores, formas, textura, sons) ou seres humanos (idade, sexo, profissão).



(Figura 23: Passeio pelo entorno do CEU)

Estes passeios promoviam momentos em que todos participavam ativamente na atribuição de significados para os inúmeros elementos observados na paisagem e por meio de interações com as professoras, as crianças expressavam e comunicavam suas interpretações, as quais eram mediadas pela ação docente para a consolidação de significados construídos coletivamente.

As crianças desenvolviam e sistematizavam seus conhecimentos relativos à cultura e à natureza, construindo e reconstruindo suas noções a respeito dos diversos temas presente na vida cotidiana, sendo a ação educativa elemento catalisador para a exploração do ambiente, potencializando de forma sistematizada e intencional o contato direto com vários ambientes proporcionados pelo CEU.

Desta forma, as professoras eram mediadoras das relações das crianças com o conhecimento socialmente elaborado acerca da natureza e da sociedade, cujos passeios eram motivados pelas observações das regularidades e permanência dos elementos constitutivos das paisagens, o que possibilitava interessantes explicações sobre diferenças e as transformações ocorridas no entorno do CEU.



(Figura 24: Observação sobre o ciclo da vida dos vegetais)

O reino animal era privilegiado nas histórias infantis (A lebre e a tartaruga, O ursinho apavorado, Festa no céu), o que permitia abordar temas relacionados ao habitat dos animais, os sons produzidos por eles, sua alimentação e características marcantes, além de tornar a aprendizagem muito mais dinâmica e atraente para as crianças.

As histórias lidas em sala (Branca de Neve e os sete anões, Cinderela, Pinóquio) também eram suportes para lidar com a variedade de temas como a diversidade das organizações familiares, desmistificando os estereótipos de famílias paradigmáticas e valorizando todas as formas de arranjos familiares.

A prática docente sempre partia dos conhecimentos prévios da criança, mas respeitando sua visão de mundo e por meio de perguntas instigantes promovia a reacomodação de suas ideias iniciais, reformulando suas hipóteses e representações sobre os eventos observados.

f) Experiências de apropriação do conhecimento matemático

As experiências matemáticas permeiam as atividades humanas diariamente, as crianças como sujeitos participativos da sociedade não estão alheias a este universo matemático, pois estão frequentemente imersas em ações de teor matemático, seja brincando com o telefone, trocando os canais da televisão, acompanhando os pais fazendo compras no mercado ou no pagamento de contas no banco.

Essas atividades matemáticas são realizadas frequentemente pelos indivíduos mais experientes na presença da criança que embora não domine efetivamente a realização do processo, sua observação constante em tais circunstâncias desperta sua curiosidade em também se apropriar desse saber que ela ainda não dispõe.

O pensamento matemático não está em oposição ao lúdico, mas brincar sem uma intencionalidade docente, necessariamente não promove aquisições relacionadas às experiências de apropriação do campo matemático.

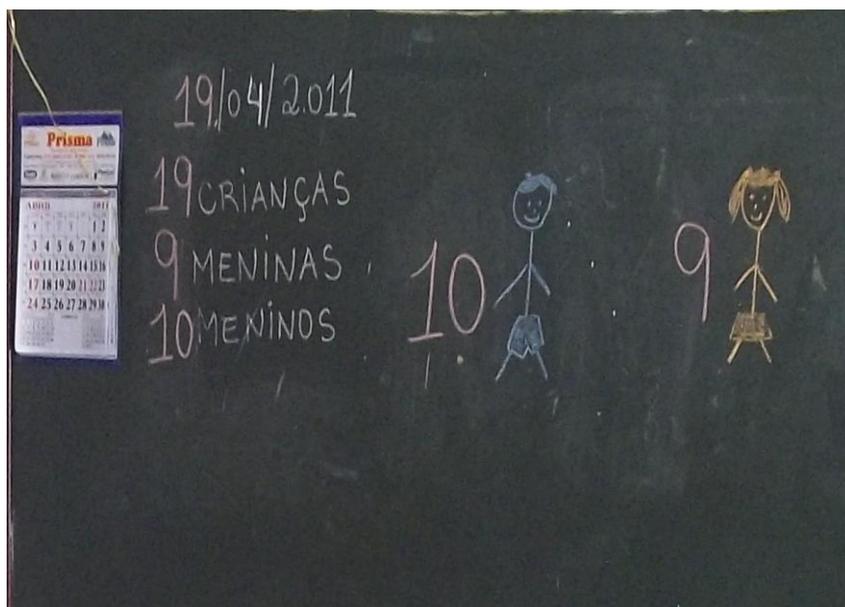
Como esses saberes são recorrentes no cotidiano das crianças, as professoras buscavam ampliá-los e aprofundá-los por meio de atividades em que elas podiam verbalizar sua posição, a de outros colegas ou objetos (em cima, embaixo, ao lado, na frente, atrás).

A turma costumava brincar com blocos de montar, os quais eram dispostos ao alcance de todos e dessa forma as professoras coordenavam enfatizando a percepção sensorial das crianças no tocante às cores, formas, texturas, tamanho, espessura, além de promover situações relacionadas à classificação e seriação desses blocos.



(Figura 25: Brincadeiras com blocos de montar)

No início do período da tarde as professoras faziam a contagem das crianças presentes e depois escreviam na lousa a quantidade de meninos e meninas. Durante esse processo as crianças participavam contando, utilizando os dedos, a exemplo das próprias professoras. Nesse momento as professoras comentavam sobre noções temporais (dia, mês e ano), as quais sempre estavam relacionadas aos eventos da rotina das crianças, pois cada dia da semana possuía uma atividade diferenciada segundo a matriz curricular da turma.



(Figura 26: Anotações diárias feitas pelas professoras na lousa)

Esses saberes são pertinentes à rotina cotidiana das crianças em seus lares, mas é dever do professor ampliar e intensificar esses conhecimentos matemáticos de forma sistematizada e intencional, de modo que a criança consolide essa aquisição, não de forma precocemente escolarizada, mas com interesses lúdicos, sem teor preparatório para as etapas educacionais posteriores.

É importante que as crianças sejam expostas a um contexto repleto de noções matemática para que construam e desenvolvam essas habilidades por meio de questões práticas e significantes que atendam suas necessidades imediatas. Como base nesses pressupostos as professoras buscavam tornar as experiências de apropriação do conhecimento matemático indissociável das práticas diárias.

Portanto, as noções matemáticas promovidas pela ação docente (contagem, relações quantitativas, noções temporais e espaciais) passavam pelo crivo das experiências que as crianças estabeleciam por suas interações com o meio e pelas necessidades emergenciais dessas aquisições.

g) Experiências com a expressividade das linguagens artísticas

As linguagens artísticas permitem que as crianças possam ampliar o senso de criatividade e sensibilidade, pois não são aspectos inatos nos seres humanos, mas são adquiridos na interação humana e mediados por elementos simbólicos socialmente compartilhados.

Na Educação Infantil, a criança está inserida num contexto que a permite sistematizar o universo de símbolos e significados do mundo que a cerca, sendo as linguagens artísticas instrumentos que viabilizam a leitura do mundo, bem como possibilitam a expressão das individualidades.

Seguindo esses princípios norteadores, as professoras propunham atividades em que as crianças pudessem manipular diferentes objetos e materiais, criando possibilidades diversas para a expressão artística em suportes variados. Assim, eram recorrentes atividades de colagem, pintura com pinceis, desenho com giz cera e modelagem com massinha.



(Figura 27: Interpretação da história lida – O ursinho apavorado – por meio de desenhos)

Além das artes plásticas, as professoras incentivam momentos em que as crianças podiam cantar e dançar os mais distintos gêneros musicais (cantigas populares, música clássica, músicas contemporâneas).

A unidade educacional dispunha de algumas fantasias de animais, as quais eram utilizadas pelas crianças durante os momentos destinados às brincadeiras, essas indumentárias possibilitavam a interpretação teatral por parte das crianças, que mediadas pelas orientações das professoras expressavam sua subjetividade movida pelo faz de conta.

ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa não está baseada em teorias milagrosas que prometem solucionar todos os procedimentos que regem e estruturam as ações docentes no Centro de Educação Infantil, mas de forma sensata, busca fundamentação em aportes teóricos objetivando confirmar hipóteses e ampliá-las, criando uma ideia seminal que acarretará em diversas outras, contribuindo para a construção do nosso arsenal intelectual.

Nossa análise se fundamenta numa perspectiva semiótica, sendo o contexto pesquisado uma malha de significações, cuja interpretação e tradução somente são possíveis pelo auxílio de lentes teóricas que possibilitam o refinamento dos dados gerados. Propõe-se um processo de tessitura, no qual o pesquisador imbuído pela consciência dialética faz, desfaz e refaz suas interpretações, com o intuito de trazer ordem ao aparente caos semântico dos dados gerados.

A análise proposta não é sobre um objeto em si, isolado do mundo, mas trata-se de um estudo a respeito da relevância desse objeto para a sociedade, cuja construção é tributária do constante diálogo entre as micro e macroesferas para evitar o encarceramento da pesquisa em um objeto inerte e descontextualizado.

Nossa proposta de análise não pesquisou o CEI, mas no CEI, o qual se configura como um constructo social bem definido e não apenas um ambiente genérico, deste modo, nossa pesquisa *in loco* nos permitiu uma visão mais próxima de uma possível veracidade, respaldada pela geração de dados, bem como por uma análise baseada na credibilidade do método científico.

Para estabelecermos os fios condutores recorreremos ao método etnográfico descrito na seção referente ao contexto da pesquisa e sua geração de dados. Esses aportes teóricos nos permitirão uma abordagem mais consistente, evitando o risco de cairmos em uma análise dispersa, aleatória, completamente vazia ou abstrata.

Nas categorias de análise a seguir, faremos nossa incursão analítica pelo contexto pesquisado, embora tais categorias sejam apresentadas de forma isolada, buscaremos estabelecer uma relação intrínseca entre elas, reconhecendo que nossas conclusões não são o resultado de suas somas, mas sim, de suas intersecções que relacionadas às práticas docentes e suas relações híbridas entre o cuidar e educar, nos conduzirão didaticamente a considerações significativas. Assim, iniciaremos nossa análise apresentando as categorias e suas relações com o contexto pesquisado.

Nossa análise se inicia pelos acontecimentos que nos causaram certos questionamentos ao destoavam das nossas concepções a cerca do contexto estudado, este impacto com o universo pesquisado acarretou nosso *estranhamento* diante de eventos que para seus participantes pareciam banais e naturais, mas sob a ótica do pesquisador, possuíam dimensões suficientes para se efetivarem como nosso objeto de estudo.

As notas do diário de campo nos conduziram para limitarmos nosso recorte e identificarmos com clareza nosso objeto de estudo, portanto são esses apontamentos que nos inseriram lentamente nesse ambiente e nos possibilitaram observar e descrever as ações ali presentes, embora naturalizadas por seus participantes, para nós, seu funcionamento era intrigante, desconhecíamos as suas estruturas organizacionais.

Para ilustrar nosso *estranhamento* traremos alguns episódios descritos nas anotações do diário de campo, a fim de esclarecer nossa incompreensão diante de eventos ocorridos durante a geração de dados.

Micaela estava absorta em sua brincadeira de casinha e se esqueceu de pedir para ir ao banheiro e fez xixi na roupa. A professora Cidinha após observar o fato, respirou fundo, se levantou da cadeira e foi em direção à criança, a qual estava aparentemente envergonhada pelo o que havia acontecido. A professora conversou sobre a importância de pedir para ir ao banheiro, mesmo durante as brincadeiras, pois as brincadeiras poderiam esperar, mas o xixi não. Após esse breve diálogo a professora providenciou a troca das roupas de Micaela. (Diário de campo, 06/06/11 - 14h40)

Após a realização da roda de leitura, as professora pediram para que as crianças se sentassem. Depois que todas estavam sentadas, as professoras explicaram a atividade proposta, a qual estava baseada no registro da história lida, cuja interpretação das crianças se efetivaria por de desenhos das partes que elas mais gostaram da história. Assim, foram distribuídos um recipiente de giz de cera para cada mesa e uma folha de sulfite para cada criança. Mas antes do início da atividade, as professoras enfatizaram que as crianças não podiam pintar as mesas e tampouco pôr o giz na boca. As professoras incentivam a todas a segurarem no giz de forma adequada e preencherem a folha com desenhos. A escolha do giz era pessoal, portanto cada um podia utiliza utilizar o giz que quisesse, mas apenas um de cada vez. (Diário de campo, 26/05/11 - 14h)

Esses dois eventos nos permitiram problematizar nosso choque com o contexto observado ao nos revelar duas realidades completamente distintas: o primeiro episódio evidenciava certas características domésticas, no qual a professora simplesmente trocava as vestes de uma criança que urinou nas próprias roupas; enquanto o segundo nos remetia à esfera tipicamente educacional, marcado por uma atividade sistematizada e intencional, baseada em leitura de imagens e registros de interpretação.

Esse *estranhamento* se originou devido nossa incompreensão desse ambiente permitir a coexistência de duas ações tão díspares, em que seus participantes permaneciam os mesmos, mas seus papéis se alteravam a ponto de torná-los irreconhecíveis. A ação docente estava tensionada entre práticas de cunho maternal e propostas efetivas do âmbito educacional, ambas peculiares desse espaço educacional, portanto compreender essa tensão entre tais práticas tornou-se o fio condutor de nossa pesquisa.

Em princípio, apresentaremos uma descrição muito breve sobre esses acontecimentos, ressaltando nossas primeiras impressões, cuja análise nos permitirá uma visão mais profunda, objetivando compreender como essas ações se estruturam e quais os mecanismos que subjazem a essas práticas.

Estruturar esses episódios com elementos que possibilitassem categorizá-los segundo um padrão era fundamental para que pudéssemos sistematizar essas ações, além de compreendermos essas aparentes contrariedades, mediante uma análise densa dos dados gerados em campo.

A primeira cena nos remetia às práticas assistencialistas que visam à manutenção da higiene da criança, denotando um nítido interesse nos cuidados físicos, elemento integrante da rotina do CEI, pois o controle dos esfínteres é fundamental nessa faixa etária. Após a professora explicar sobre a necessidade de pedir para ir ao banheiro, inclusive nos momentos das brincadeiras, houve a troca de roupas da criança que depois de limpa e higienizada estava apta a continuar suas atividades. Enquanto no segundo episódio, as professoras com claras propostas pedagógicas, por meio de uma atividade intencional, permitiam que as crianças tivessem acesso ao universo dos signos, sejam eles linguísticos ou semânticos, o que certamente contribui para o desenvolvimento sócio-cognitivo da turma, além de ser uma proposta que desenvolvia a motricidade infantil.

As duas cenas traziam características bem distintas, enquanto a primeira é aparentemente passível de ser realizada por qualquer pessoa sem instrução profissional do ofício docente, a outra nitidamente exige uma formação que ultrapassa o âmbito do senso comum. Decerto trocar e higienizar uma criança nos remeter à esfera do doméstico e privado, situação socialmente caracterizada pela figura feminina exercendo seu papel materno, enquanto na outra cena é nítida sua associação com o universo escolar, caracterizado pela presença de professoras que propõe uma atividade de interpretação textual.

As professoras ao fazerem da roda história uma atividade diária aproximam as crianças da literatura infantil, eliminando ou ao menos diminuindo o abismo virtual entre o texto e à prática da leitura. Isso não ocorre de forma escolarizada, mediante a decodificação dos signos linguísticos, mas por meio das imagens, bem como pela narrativa apresentada, o que proporciona à criança o exercício da imaginação e uma leitura imagética, capaz de ser perfeitamente compreendida pelas crianças a ponto de registrarem sua interpretação por meio de desenhos.

Esses conflitos eram frequentes em nossas observações em campo e indiciavam uma forte tensão entre as ações docentes no tocante às práticas de cuidar e educar. Essas ações perpassavam o cotidiano do contexto pesquisado, portanto ambas as práticas coexistiam harmoniosamente entre si, e tanto as crianças como as professoras não se demonstravam surpresas ou preocupadas com esses eventos.

Dentre as práticas observadas também eram constantes as atividades de cunho pedagógico, sejam com propostas lúdicas, nas quais as crianças expressavam sua subjetividade por meio das brincadeiras de faz de conta, ou com atividades que propiciavam comportamentos leitores, como a roda de história, com o posterior manuseio dos livros e leituras de imagens. As crianças exploraram as diversas possibilidades desses momentos, expandindo sua criatividade com o auxílio desses jogos simbólicos, ou apropriando-se do universo letrado, sendo as professoras mediadoras dessas ações, cujo acompanhamento e interação otimizavam essas atividades.

Em outros momentos, embuídas de um aparente espírito materno, as professoras alteram seus papéis trazendo à tona comportamento com traços domésticos que indicavam ações tipicamente maternas, as quais dificilmente encontraríamos em outras esferas educacionais, cuja ocorrência se alternavam de momentos em que as educadoras auxiliavam na higienização das crianças (banho, escovação de dentes, lavar as mãos) ou nas horas das refeições, havendo ocasiões em que as professoras alimentavam as crianças oferecendo comida na boca, quando estas se recusam a ingerir a refeição do dia.

Essas observações preliminares nos permitiram uma visão mais densa da realidade pesquisada, à medida que nosso *corpus* se definia nossas questões tornavam-se mais evidentes, tornou-se vital para pesquisa delimitar o campo de atuação dos profissionais de CEI, bem como estabelecer parâmetros que viabilizassem sistematizar as ações docentes. Nosso estudo está imerso num mar de significações, repleto de dados

gerados, mas desconexos e fragmentados, cuja sistematização segundo uma ordem inteligível se constituía como a pedra angular da pesquisa.

Não é um processo simples tramitar do estranhamento para uma análise interpretativa, pois os dados gerados não falam por si, é preciso estruturá-los para que possam ser significativos para a pesquisa, portanto surgiu a necessidade de elaborar uma esquematização desses dados empíricos.

Nossa *esquematização* se iniciou pelos elementos mais concretos que nossos dados nos forneciam, cuja fundamentação estava atrelada às relações de alguma forma já institucionalizadas nas ações docentes. Por meio desses dados básicos visamos compreender seus elos conectivos para delimitarmos as ações docentes em categorias passíveis de serem analisadas.

Essa estruturação baseou-se numa relação dialética entre as concepções propostas pela superestrutura (órgãos oficiais) que possivelmente influenciavam a infraestrutura do CEI (gestão administrativa), sendo as práticas docentes aparentemente tributárias dessas esferas. Identificar e sistematizar essas relações tornou-se nosso elo condutor, pois para compreender a microestrutura do *locus* observado certamente seriam necessárias constantes visitas ao contexto macroestrutural, afinal ambos justificam suas existências na interdependência que possuem entre si.

A análise preliminar dos dados nos permitiu uma *esquematização* baseada nas práticas de cuidar e educar, porque de certa forma estávamos diante de uma ambiguidade (assistencial x educacional) que desencadeava inúmeras outras oposições, como a cisão entre os aspectos físicos e cognitivos da criança; ações docentes de cunho doméstico num âmbito profissional, criando uma oposição entre o espaço privado e o público.

A própria geração dos dados nos condicionou a criação dessas categorias de análise, pois embora a pesquisa estivesse inserida num ambiente educacional, instituído oficialmente pela Secretaria Municipal de Educação, nos deparávamos constantemente com ações, sejam em âmbito local ou nas esferas oficiais, que evidenciavam uma constante tensão entre as questões sobre o cuidar e o educar, as quais aparentemente não estavam cristalizadas.

Nossas impressões iniciais evidenciaram um âmbito educacional extremamente fluido, marcado por inúmeras tensões. Um espaço em busca de identidade, cujos limites eram muito volúveis e suas fronteiras não foram demarcadas com precisão, originando um ambiente híbrido ainda em formação identitária.

Para uma simples ilustração traremos dois exemplos que demonstram uma tensão entre esses elementos, tanto em nível oficial (Secretaria Municipal de Educação), como na própria estrutura do CEI (gestão administrativa). Afinal, é por meio da relação intrínseca dessas esferas que se fundamentam e respaldam as ações docentes.

O primeiro caso se refere à turbulenta geração de dado no CEI, o qual estava num período de reforma, dificultando o andamento contínuo das observações previstas e alterando algumas rotinas na unidade. Embora não tenha ocorrido o cancelamento das atividades, o número de crianças foi reduzido bruscamente, corroborando a ideia de que o atendimento no CEI ainda possui traços assistencialistas. A Secretaria Municipal de Educação não permitiu o fechamento da unidade durante a reforma, mais uma vez, o educar foi subordinado ao cuidar.

Nesse período eram constantes os remanejamentos de crianças e professores, enquanto algumas salas eram reformadas, a turma era obrigada a se reagrupar com outras, mas não era possível dispensar as crianças porque a gestão recebeu ordens expressas da Secretaria Municipal de Educação proibindo tal procedimento. Cabia aos professores, de maneira informal, conscientizar os pais que devido aquele período conturbado seria melhor as crianças permanecerem em casa, principalmente aquelas com algum tipo de alergia a tintas ou poeira.

Com isso a unidade enfrentou inúmeros desafios, principalmente os professores, os quais tiveram que rever suas propostas curriculares, readaptando-as conforme as conjunturas vigentes, afinal com os reagrupamentos de classes as salas comportavam crianças além da sua capacidade prevista em lei, cabendo aos professores explorarem todos os espaços possíveis do CEU para amenizar essa situação.

Esse descaso com o ambiente de atuação do professor por parte da Secretaria Municipal de Educação nos indica uma postura que simplesmente desconsidera esse espaço como elemento educativo por natureza, concebendo as ações docentes como práticas desprovidas de planejamento ou intencionalidade, meras adaptações para garantir o atendimento das crianças, ignorando as condições mínimas de qualidade para a prestação de um serviço educacional.

As práticas de reagrupamento não se limitavam somente à reforma da unidade, mas eram frequentes, principalmente devido à ausência de professores, pois como não

havia professores substitutos (módulos²⁷) suficientes para suprir essas ausências, as quais aliadas às licenças médicas dos professores tornava o remanejamento a única solução encontrada para garantir o atendimento a todas as crianças.

As crianças estavam acordando e colocando seus calçados, os quais foram guardados em um canto da sala. As crianças após se calçarem, com o auxílio das professoras, retiraram os lençóis dos colchonetes. Os lençóis foram dispostos no chão a formar uma trouxa que em breve seria retirada pela ATE (Agente Técnico Educacional) responsável por essa atividade. Durante esse momento de organização a professora Valdenice chamava algumas crianças para trocarem as roupas e colocarem vestes mais arejáveis, pois o dia estava muito quente. Enquanto todos se organizavam sob a supervisão da professora Valdenice, a professora Cidinha se dirigia ao banheiro com algumas crianças. Ao retornar à sala, a professora se deparou com inúmeras crianças trazidas de outra turma, aparentemente a ATE responsável por esse procedimento se equivocou na quantidade de crianças que deviam ser reagrupadas naquela sala, houve certo alvoroço e o foco da atividade proposta foi totalmente perdido, a professora Cidinha recolheu os materiais que seriam utilizados a fim de organizar aquela situação, pois havia cerca de 30 crianças, ultrapassando a capacidade máxima prevista em lei (24 crianças). (Diário de campo, 27/04/11 – 14h).

Ambos os fatos nos mostram que a identidade do CEI ainda está tensionada entre o cuidar e educar, a inserção na Educação Infantil não trouxe uma consolidação do seu estatuto educacional, pois a própria superestrutura negligenciou esse estatuto, considerando-o como um equipamento assistencial, onde o cancelamento dos dias letivos poderia implicar em questionamentos da comunidade que ainda possuem uma visão assistencialista do atendimento no CEI.

Ainda não está claro para a população esse aspecto educacional, sendo isso visível nos argumentos utilizados pelos pais para solicitarem a matrícula de seus filhos, cuja ênfase geralmente recai sobre as necessidades socioeconômicas enfrentadas pela família, as quais poderiam ser amenizadas pelo CEI, cuja função seria manter essas crianças enquanto seus pais trabalham. Essa concepção justifica as críticas e queixas desses pais frente às vagas dos filhos de mães que não trabalham, mais uma vez o CEI se efetiva perante a comunidade como um equipamento social destinado às crianças de mães trabalhadoras.

Embora décadas tenham se passado essas concepções nos remetem à trajetória histórica das creches, persistindo no imaginário coletivo essa visão assistencialista que distancia a efetiva inserção do CEI no âmbito educacional, há um longo percurso para que seu estatuto enfim se iguale aos demais seguimentos da Educação Básica.

²⁷ Pela portaria 4194/08 a Secretaria Municipal de Educação estabelece que no CEI deve haver 1 professor regente para cada classe em funcionamento, acrescido por mais 4 professores, pois a unidade conta com mais de 14 classes.

Essa visão diferenciatória é respaldada pela legislação vigente, a qual relega o CEI, bem como seus profissionais docentes, a uma condição sem igual nos outros níveis educacionais. Cria-se uma subcategoria educacional, repleta de contradições e incoerências, um segmento híbrido, tensionado entre elementos educacionais e assistenciais.

Dentre essas características marcantes do CEI, destaca-se a omissão legislativa ao estabelecer uma quantidade mínima de dias letivos a serem cumpridos, enquanto nas demais esferas a LBD é clara e objetiva a esse respeito.

A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

Há uma visível omissão a respeito da Educação Infantil, embora a portaria nº 5.551, publicada na página 11 do Diário Oficial da Cidade de São Paulo de 23 de outubro, que dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do Calendário de Atividades 2011 nas unidades educacionais municipais, se refira a Educação Infantil, omite os Centros de Educação Infantil:

Art. 2º - As Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, de Ensino Fundamental - EMEFs, de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs e de Educação Especial- EMEEs e os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs deverão elaborar o seu Calendário de Atividades de 2011, assegurando o cumprimento de 200 (duzentos) dias e 800 (oitocentas) horas de efetivo trabalho escolar e considerando como datas e períodos comuns:

I - férias docentes:

- de 02/01/12 a 31/01/12.

II - início das aulas:

1º semestre – 06/02/12;

2º semestre -23 /07/12.

III - períodos de recesso escolar:

Julho - de 07/07/12 a 22/07/12, para alunos e professores;

Dezembro - de 22 a 31/12/12, para todos os funcionários, exceto vigias.

IV - períodos de organização das Unidades:

No CEI os dias letivos ultrapassam essa quantidade, o que implica em sérias consequências para o bom andamento da unidade, bem como para os professores, cujas férias em janeiro, comum a todos os segmentos educacionais, são baseadas em acordos informais com a comunidade, mas mesmo assim, alguns são selecionados para atenderem aquelas crianças que os pais não puderam aderir ao acordo, estes terão suas férias no decorrer no ano letivo, o que obviamente trará inúmeras implicações, afinal quando eles estiverem em férias, conseqüentemente outros professores (módulo)

ficaram responsáveis por suas salas, não havendo substitutos para eventuais faltas ou licenças docentes.

Essa lacuna legislativa também está presente na rotina do CEI, pois o trabalho do professor é igualmente ininterrupto e contínuo, não há nenhum momento de intervalo, todas as atividades previstas exigem sua participação, sendo o atendimento à criança uma constante nas práticas observadas. O próprio calendário da unidade somente prevê quatro dias (reuniões pedagógicas) sem atendimento, assim nas reuniões de pais as professoras ministram em dias letivos, a fim de não conturbar a turma, as professoras dividem as tarefas: enquanto uma permanece com as crianças, a outra, em local separado, faz a reunião com os pais.

Nossos dados indicam uma forte tendência para práticas de cunho assistencialistas, marcadas pelo constante atendimento às crianças, principalmente no tocante às suas necessidades de guarda e alimentação, a própria rotina²⁸ do CEI enfatiza a frequência dessas atividades no cotidiano das crianças.

Uma simples observação das atividades nos evidencia que no intervalo de aproximadamente dez horas as crianças realizam cinco refeições, portanto as demais atividades propostas precisam ser enquadrar nessa rotina. As ações docentes são conduzidas por esse atendimento ininterrupto, condicionando sua presença constante s junto às crianças, inclusive nas refeições, levando os pratos e os recolhendo e muitas vezes incentivam as crianças a se alimentarem.

Esse pensamento centrando no atendimento constante da criança é compartilhado pela comunidade, a qual se queixa quando as crianças são dispensadas devido às reuniões pedagógicas ou quando há pontos facultativos. Mas a própria Secretaria Municipal da Educação incentiva essa prática ao vincular a frequência da criança com o recebimento de leite, muitos pais receosos de perderem o direito ao leite, trazem seus filhos mesmo doentes, sendo necessárias inúmeras intervenções das professoras sobre a necessidade de cuidar da criança em casa, enfatizando que as faltas seriam justificadas e não haveria prejuízo em relação à entrega do leite.

Como os dados não falam por si, nossa proposta é desmistificar certas naturalizações presentes na prática docente, pois toda naturalização tem um processo histórico que justifica esse comportamento. Por meio de um processo de *desconstrução* buscamos rever as definições sobre o CEI enquanto mero equipamento assistencialista,

²⁸ Cf. Quadro de rotina, página 52.

identificando suas práticas pedagógicas que justifiquem sua inserção na Educação Infantil, a fim de consolidar sua concepção identitária pregada pela legislação vigente.

Embora a primeira cena possua aparentes traços do âmbito privado e doméstico, quando analisada de forma mais densa percebemos que a ação docente ultrapassa os valores maternos, com prática que evidenciam a profissionalidade do ofício, além do planejamento e intencionalidade que subjazem esse episódio.

O trabalho docente é respaldado por uma organicidade, cuja interdependência de suas ações desencadeia uma teia de outras práticas previstas e intencionais fundamentadas numa programação preestabelecida segundo um currículo oficial que estrutura as ações desse espaço educacional.



(Figura 28: Professora observando a interação entre as crianças)

Portanto, a cena observada destoa bruscamente do ambiente doméstico em seus contornos mais elementares, afinal a brincadeira, bem como o espaço de sua realização, são frutos de um planejamento anterior, cuja prática não é uma ação isolada, mas pertence a uma rede de outras ações que articuladas compõem o currículo daquela turma, tais elementos jamais seriam encontrados no âmbito privado e doméstico.

O olhar da professora ao observar a atividade proposta não é um olhar isento de intencionalidade, mas movido por um sentimento de compreender melhor a interação entre as crianças, avaliando se a atividade prevista alcançou os objetivos desejados. É

inerente à função das professoras analisarem as estratégias comunicacionais das crianças, diferentemente de uma percepção materna que por mais atenta que seja não possui intenções e programações orientadas por um currículo oficial.

Quando a professora se aproxima da criança após o ocorrido, por meio de uma análise mais profunda, percebemos que a imagem materna é prontamente substituída pela figura da profissional da Educação Infantil que diante de um desvio de rota de sua proposta inicial utiliza de inúmeros elementos conversacionais para enfatizar um comportamento desejável, ou seja, o controle dos esfíncteres, o qual é componente curricular dessa faixa etária.

A cena após essas breves considerações desconstrói a oposição entre cuidar e educar, mas evidencia que esses aspectos são complementares, o que torna híbrida as ações docentes nessa etapa da educação, pois as demandas da Educação Infantil exigem uma formação integral da criança, ignorar o atendimento básico de suas necessidades é negligenciar os pilares dessa esfera educacional.

Desconstruir essa percepção tendenciosa que dicotomiza as ações do professor é fator vital para compreender as dimensões de suas práticas, pois somente com uma visão integral é possível delinear o trabalho docente, sem estabelecer cisões ou fragmentações, mas propor uma visão panorâmica que relacione as ações segundo um princípio de complementaridade e não de oposição.

Nossa análise preliminar, após rever a segunda cena, nos permitiu desconstruir uma percepção puramente educacional, segundo uma visão escolarizada, afinal a intencionalidade da professora ultrapassa o âmbito estritamente pedagógico, ou meramente a confecção de uma atividade, mas contém inúmeros outros elementos que transcendem esses aspectos.

A atividade é respaldada pela aquisição de habilidades desejáveis nessa faixa etária, mas vemos múltiplos aspectos presentes, seja no âmbito cognitivo (interpretação das imagens); social (regras de convivência); físico (evitar a ingestão de giz); artístico (expressão da subjetividade); motor (manuseio do giz).

Nossa desconstrução visa identificar a simultaneidade desses aspectos, os quais não são apresentados de forma isolada ou compartimentada, pois nossa análise indica que as práticas docentes não se limitam a um único aspecto inerte em si, embora algumas habilidades sejam enfatizadas, o desenvolvimento das atividades depende das inter-relações, afinal as práticas cotidianas não são fragmentadas ou disciplinarizadas, mas ocorrem simultaneamente.

As ações pedagógicas eram extremamente abrangentes e multifacetadas, as crianças eram estimuladas em diversos aspectos, mas durante a geração de dados algo nos chamou atenção, embora fosse frequente a participação dos pais, a comunidade desconhecia o trabalho pedagógico realizado pelas professoras, sinal disso que todas as dúvidas sempre estavam relacionadas ao bem-estar físico da criança, nunca ao seu aprendizado sócio-cognitivo.

A percepção que as famílias possuem sobre as atividades realizadas no CEI está baseada somente no âmbito do cuidar, embora seja uma esfera educacional esta instituição ainda não se configura no imaginário da comunidade como um ambiente que ultrapasse as ações assistencialistas.

Quando os familiares eram notificados que não haveria atendimento às crianças devido às reuniões pedagógicas, estes sempre se queixavam aos professores alegando que não possuíam condições de pagar alguém para cuidar da criança e também não podiam faltar ao trabalho, ou seja, o CEI, além de garantir seu estatuto de equipamento educacional, indiretamente presta serviços assistenciais.

O CEI ainda se configura como um apêndice da família, um direito dos pais que trabalham e não possuem condições de cuidar de seus filhos, sendo esse discurso corroborado pelos órgãos oficiais, pois constantemente a unidade matricula crianças sob ordem judicial, devido às condições de risco que se encontram. As concepções educacionais do CEI aparentemente não ultrapassaram os próprios muros da sua própria instituição, sendo uma instituição cuja identidade está em fase de consolidação e constantemente tensionada entre o cuidar e educar.

Essa tensão é visível na própria construção identitária dos participantes da pesquisa, as relações interpessoais entre crianças e professoras nos revelam certas naturalizações, nas quais as professoras são chamadas de tias pelas crianças, e em algumas situações, até as próprias professoras se denominavam assim.

Antes do início de uma atividade proposta a professora Valdenice explicou quais os procedimentos previstos para aquele momento: “ - Agora vou dar para vocês uma revista para que procurem um presente bem bonito para a mamãe, quando vocês acharem me avisa, que a tia recorta com a tesoura.” (Diário de campo, 27/04 - 14h10)

Todos foram convidados pelas professoras a se darem as mãos, assim se dirigiram ao refeitório para jantarem. Mas no meio desse percurso uma criança diz: “- Ô tia ele não quer pegar a minha mão!” A professora Cidinha intervém dizendo que a criança pode simplesmente pegar na mão de outro colega, e não havia necessidade de ficar chateada. (Diário de campo, 24/05 – 15h)

A visão que a criança possui do espaço educacional nos remete ao âmbito do doméstico, uma espécie de continuação do lar, sendo a professora representada pela figura da tia, um prolongamento dos elos familiares. Essa situação é inconscientemente naturalizada a ponto da própria professora nomear-se a si mesma de tia, o que aparentemente lhe garante mais proximidade com a criança, de certa forma esse comportamento torna as relações afetivas entre os participantes mais sólidas.

No processo de desconstrução visamos identificar as ações pedagógicas que justifiquem inserção do CEI na Educação Infantil, sendo que nossa definição relativa a estas práticas nos remetem ao conceito estabelecido para o termo educacional nos capítulos anteriores, assim as atividades são consideradas pedagógicas porque promovem o desenvolvimento sistemático de inúmeros aspectos (social, cognitivo, psicológico, artístico, afetivo), concebendo a criança como um ser integral.

O termo pedagógico no CEI não pode ser confundido com sua concepção já cristalizada segundo os moldes escolares, cuja definição está alicerçada no plano cognitivo, no qual o professor possui um dado conhecimento que mediante a utilização de ferramentas e meios adequados busca que a criança possa se apropriar desse conceito a ser ensinado. Ou tampouco na valorização de resultados mensuráveis, como a confecção de atividades materiais passíveis de avaliações precisas, criando um princípio baseado na produção objetiva.

Com essa definição no âmbito Educação Infantil, o brincar, uma atividade fundamental nessa faixa etária, jamais seria considerado uma atividade pedagógica, pois foge totalmente desse molde escolarizado. O professor quando propõe essas atividades não visa que a criança assimile um certo conceito cognitivo e se aproprie dele de forma satisfatória, mas que a criança no momento da brincadeira possa explorar o universo do faz de conta, articulando todos seus conhecimentos prévios, dos mais diversos campos, de uma forma integral, buscando sua imersão completa na brincadeira.

Esse processo não ocorre segundo um princípio cartesiano e meramente reproduzível, mas é fruto das interações e intervenções que sempre renovam a brincadeira, assim a criança se insere nesse mundo simbólico e articula seus saberes a fim compreender esse trinômio baseado no conheci a si, conhecer o outro e conhecer o mundo que nos cerca. É nessa relação tridimensional que a criança explora as infinitas possibilidades, mediadas por suas experiências nos mais diversos campos do conhecimento.

Delinear essas relações interpessoais e percepções identitárias que os participantes têm sobre si tornou condição vital de nossa análise, sendo o trabalho docente concebido como um constructo social, que embora possua traços subjetivos, responde a uma intencionalidade que foge ao controle docente, pois são os órgãos oficiais que estabelecem as diretrizes curriculares que respaldam suas ações.

Durante o processo de desconstrução identificamos práticas e comportamentos que evidenciavam fortes tensões entre o cuidar e educar, perceptíveis nas ações das professoras, nos questionamentos dos familiares e na própria postura dos órgãos oficiais sobre as concepções do CEI.

Diante dessas evidências preliminares seguiremos nossa análise propondo uma *comparação*, para que possamos analisar o *status* dessa esfera educacional frente às demais outras, nas quais não haja uma preocupação explícita no tocante ao cuidar, ou sequer se questione o bem-estar físico da criança, sendo que todas as perguntas são direcionadas a figura já cristalizada do professor com interesses sócio-cognitivos sobre o desenvolvimento global da criança.

Nosso objetivo nessa categoria de análise é delimitar as características particulares do CEI, visando criar paralelos com as demais esferas educacionais com o intuito de estabelecer traços identitários, mediante uma relação dialética entre os elementos oficiais (superestrutura), bem como as práticas diárias do contexto observado (infraestrutura).

Como o CEI é uma instituição recente no âmbito educacional, ainda não possui as mesmas características dos outros segmentos, evidenciando uma forte tensão entre o cuidar e o educar, a qual perpassa por toda a sua estrutura, seja na legislação que rege seu funcionamento ou nas ações cotidianas que consolidam sua identidade.

Os órgãos oficiais ainda atrelam o CEI ao atendimento de crianças carentes, sinal dessa percepção assistencialista são as frequentes matrículas devido ordens judiciais, pois a criança por se encontrar em situação de risco, necessita urgentemente de um local que se proporcione guarda e abrigo, zelando por sua integridade físicas. Portanto, não está em pauta a necessidade do seu desenvolvimento sócio-cognitivo, mas apenas o atendimento primário de suas necessidades básicas.

O atendimento de crianças nessa situação é um dever do Estado, mas não compete a uma instituição educacional tal responsabilidade, afinal soaria muito estranho a ocorrência desse mesmo evento nas outras esferas da Educação Básica, o que conseqüentemente relega o CEI a uma condição diferenciada não âmbito educacional.

Essas situações são responsabilidade de órgãos assistenciais, mas como o CEI ainda possui traços da época que era atrelado à Secretaria da Assistência Social, os órgãos oficiais não desconstruíram esse estereótipo, pelo contrário, suas práticas apenas reforçam esses conceitos, os quais são partilhados pela comunidade.

Ainda são frequentes nas propagandas políticas discursos pautados na criação de creches para que as mães trabalhadoras possam trabalhar tranquilamente enquanto seus filhos estão sendo cuidados. Trata-se de um completo contrassenso, uma postura contraditória a toda legislação vigente, mas extremamente populista. Sendo esse discurso inimaginável nos outros níveis da Educação Básica, cuja consolidação identitária não possui traços assistencialistas em sua origem.

O atendimento ininterrupto é uma característica marcante no CEI, o que acarreta um ano letivo sem o estabelecimento de uma quantidade mínima de dias letivos, assim as crianças não tem férias ou recesso e os professores são reféns de acordos informais com a comunidade para terem férias em janeiro, mas sem a remota possibilidade de recesso em julho, pois no CEI não há recesso.

Essa postura de in interrupção do atendimento ocasiona, como já vimos, reformas estruturais no prédio durante o atendimento às crianças, gerando constantes remanejamentos de turmas. São frequentes os indícios assinalados por nossos dados que enfatizam essa urgência de atendimento a qualquer custo, denotando uma forte subordinação do educar ao cuidar.

A ação docente é tributária dessa tensão, o que distancia o professor de seus colegas de profissão, afinal não existe um tratamento igualitário entres todos os segmentos educacionais, pois embora recebendo o título de Professor de Educação Infantil, é notória uma visão distinta pelos órgãos oficiais, os quais não garantem as férias coletivas e permite que o recesso seja algo inexistente para esses profissionais.

Essa percepção diferenciatória é visível em outras posturas oficiais, como nos descontos referentes às faltas-aula dos professores, sendo descontado apenas o valor da aula em que o professor não esteve presente, o mesmo não ocorre no CEI. Os professores que se atrasam ou solicitam saída antecipada, recebem o desconto de um terço do dia trabalhado, prática comum a todos os funcionários públicos, exceto para os professores, portanto o PEI é não concebido como professor, mas apenas como apenas um funcionário público.

A própria rotina dos professores do CEI não possui um intervalo sequer que permita que os docentes possam descansar ou se alimentar, enquanto as crianças estão

sob a responsabilidade de agentes escolares, como geralmente ocorre nos outros segmentos educacionais, mas essa prática é inexistente no CEI, pois em nenhum momento o professor se ausenta da turma, como vimos na rotina da classe, o professor sempre está presente nas atividades propostas, assim atendimento contínuo torna-se marca indelével no CEI.

Embora seja um equipamento faraônico que atende mais de 300 crianças diariamente, não possui na sua equipe técnica um assistente de direção, cabendo a diretora sanar todos os problemas administrativos e como seu período de trabalho é de oito horas diárias, sendo que a unidade funciona das 7h às 18h, há um período no qual não há a presença do responsável administrativo pela unidade.

Esses elementos nos permitem configurar uma breve visão panorâmica que relega o CEI, bem como seus professores a uma categoria híbrida, tensionada entre o âmbito do cuidar e educar que ainda não se consolidou enquanto esfera pertencente ao âmbito educacional.

Apesar desses elementos que foram apresentados distanciarem o CEI do âmbito educacional, nosso estudo traz indícios que essa tensão entre o cuidar e educar busca um equilíbrio, denotando uma tendência a consolidação de fato dessa esfera como uma instituição sem traços assistencialistas.

Citaremos um breve episódio que ilustra semelhanças das práticas do CEI frente às outras esferas educacionais, obviamente respeitando suas particularidades no tocante ao conteúdo, bem como a faixa etária.

No recorte apresentado, as professoras propuseram uma atividade de seleção de imagens em uma revista e a posterior colagem numa folha de papel sulfite, sendo assim confeccionado um cartão para o dia das mães. Para evidenciar esse processo, serão utilizadas as categorias propostas por Aebly Daghe e Dolz (2007) referentes aos gestos didáticos, as quais nortearão nossa análise:

a) Apelo à memória e antecipação didática:

A professora por meio de uma roda de conversa explicou às crianças como a atividade proposta seria realizada que aquele momento seria destinado para a confecção de um cartão para o dia das mães, além de conversar sobre esta data comemorativa a professora enfatizou a importância do papel desempenhado pelas mães no cotidiano e que o cartão era apenas uma lembrança, o mais importante era se lembrar desse dia sempre, pois dia das mães é todos os dias.

Após essa breve explanação sobre a data comemorativa e o significado da atividade proposta, a professora estabeleceu combinados com a turma para garantir o bom andamento da atividade, portanto eram previstos certos comportamentos e procedimentos que as crianças tomaram ciência antes de iniciarem a tarefa proposta.

Durante este processo de apresentação da atividade a professora recorreu às atividades anteriores realizadas pelas crianças, as quais possuíam muitos pontos em comum com a atual, sendo possível estabelecer conexões, facilitando a compreensão da proposta realizada pelas professoras.

Esta atividade era parte integrante de um sistema linear previsto, mesmo sendo um episódio isolado, pois se tratava de uma atividade ocasional²⁹. Este recorte do fluxo de ensino não era independente de toda a rede de atividades realizadas pelas crianças, afinal quaisquer das etapas a serem realizadas, de certa forma, eram partes integrantes do arcabouço cognitivo da turma, desde o simples fato de participar da roda de conversar, passando pelo manuseio de revista e seleção de imagens, bem como o cumprimento dos combinados estabelecidos e a colagem da imagem selecionada.

Portanto, o novo, representado pela confecção do cartão para o dia das mães, só era possível mediante as relações estabelecidas com as inúmeras atividades precedentes, as quais estavam sedimentadas no sistema cognitivo das crianças, possibilitando as conexões com as atividades recentes, afinal nada pode ser ensinado sem que haja um vínculo com algo anterior;

b) Formulação de tarefas: É o instrumento que institui o objeto de ensino e cria as condições que permitem ao professor presentificá-lo, bem como a criança apropriar-se dele. As professoras conversaram com a turma sobre a atividade a ser realizada e qual seria a sequência das etapas a serem efetuadas e o que todos deveriam fazer em cada uma delas;

c) Dispositivos didáticos: Consiste em utilizar um aparato de instrumentos de ensino, seja um suporte material: revistas, tesoura, cola, sulfite; ou modos de trabalho evidenciar as diferenças entre as etapas do processo (elementarização/topicalização), portanto a atividade prevista é segmentada em tópicos (seleção de imagem na revista, recorte, colagem e confecção do cartão do dia das mães);

d) Regulação e avaliação: consiste em obter informações sobre o estado de conhecimento da turma, podendo se situar no início, no curso ou no fim da

²⁹ Atividade avulsa, pontual que não se repete no decorrer do ano letivo.

aprendizagem. A professora circula na sala e verifica o andamento das atividades, fazendo interferências locais, mas na maioria das vezes se dirige ao grupo;

Com a utilização dessas categorias, propomos aproximar o CEI das outras esferas educacionais, evidenciando que é possível sistematizar as atividades desse segmento segundo os mesmos princípios que utilizaríamos para analisar os outros âmbitos da Educação Básica.

Embora essa proximidade possa ser concebida como uma escolarização do CEI, enfatizamos que a atividade não focava somente os aspectos cognitivos ou tampouco a produção mecânica de um simples produto alheio às crianças. Tratava-se de uma atividade justificada pelo contexto vigente, na qual as professoras trouxeram para a sala a realidade externa, mobilizando aspectos sociais (comemoração do dia das mães), afetivos (valorização constante das mães), cognitivos (estabelecimentos de elos com atividades anteriores) e artísticos (a confecção do cartão para o dia das mães).

Essa aproximação reforça as concepções educacionais do CEI, que mesmo não sendo escola, possui traços que nos remetem aos outros segmentos de ensino, embora não de forma escolarizada, privilegiando apenas os aspectos cognitivos, mas com propostas mais abrangentes que visam à formação integral da criança.

A Educação Infantil não é apenas um lugar onde crianças estão protegidas e zeladas pelo seu bem-estar, mas um ambiente que ultrapassa os conceitos assistencialistas, no qual profissionais preparados e concursados realizam atividades segundo um Projeto Político Pedagógico.

Esta etapa da educação não pode ser concebida como simplesmente destinada aos menos favorecidos, necessitados de assistência, cujas mães trabalham e não tem com quem deixar seus filhos, tornando-se uma mera extensão do ambiente doméstico, mas deve se consolidar como um direito estendido a todas as crianças, com o objetivo de desenvolver e estimular as diversas linguagens, desvinculada definitivamente do âmbito assistencialista, para enfim torna-se uma esfera educacional sem pré-requisitos socioeconômicos.

Por meio de nossa análise foi possível a sistematização do material gerado, no qual o cuidar e educar se encontram numa relação dialética, mas o imaginário coletivo ainda prega uma hierarquia do cuidar em detrimento ao educar, embora as práticas docentes evidenciem o hibridismo entre elas, portanto, cuidar e educar não podem ser dissociados, mas concebidos sem níveis hierárquicos e em completa simbiose.

Embora as ações docentes possam se aproximar da esfera do doméstico, pois lidam com as necessidades básicas das crianças (higiene, alimentação, cuidados físicos), a sua profissionalidade se efetiva na interação constante entre um cuidar com características educacionais, bem como um educar que não negligencia nenhum aspecto da criança. Por mais próximo que seja das práticas do ambiente privado, as ações docentes possuem uma intencionalidade respaldada por documentos oficiais que norteiam o currículo da Educação Infantil, além de colaboração de uma coordenadora pedagógica que acompanha as atividades e orienta os professores sobre formas e meios de tornar a proposta prevista mais interessante para as crianças.

A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos, complementando as ações da família e da comunidade, portanto é inconcebível aceitar que seja vista como um modelo substituto do âmbito familiar, pregando um atendimento baseado na privação materna ou destinado a suprir as carências de uma infância abandonada.

Diametralmente oposta e igualmente incoerente é a visão escolarizante dessa etapa educacional, afinal como já diferenciamos nos capítulos iniciais, o CEI não é uma escola e sua proposta destoa completamente dessa concepção caracterizada por atividades puramente cognitivas, geralmente centradas no adulto sem a menor significância para a criança, visando muitas vezes a confecção de um produto alheio e totalmente fragmentando.

Se a educação infantil fundamenta-se no binômio educar/cuidar, a formação de seus profissionais deve também pautar-se nele. A conjugação destas atividades, bem como o preparo para exercê-las, precisa necessariamente despir-se de uma visão hierarquizada das atividades de educar e cuidar, uma vez que ambas partilham de igual importância no cotidiano da educação infantil (BRASIL, 1994, p. 78).

O CEI exerce indissociavelmente as funções referentes ao cuidar e educar, complementando as ações realizadas na família, portanto é necessário de superar essa pseudo dicotomia (educar x cuidar). Porém não se trata de hierarquizar as funções, seja com propostas escolarizantes ou assistencialistas, mas reconhecer o hibridismo que subjaz nessa relação intrínseca, consolidando a identidade dessa etapa educacional.

O professor de Educação Infantil necessita orquestrar inúmeras tarefas simultaneamente, garantindo que a criança seja atendida e respeitada em todos os seus aspectos. Esse universo multifacetado é extremamente dinâmico e exige um profissional fluido, capaz de compreender e responder prontamente às demandas dessa faixa etária.

As ações realizadas no CEI perpassam pelas escolhas do professor, cujo papel é avaliar a significância das atividades propostas para o desenvolvimento global da criança, portanto sua função é articular as infinitas possibilidades, selecionando as de maior relevância para o seu público alvo.

A multiplicidade de papéis fundamenta as práticas docentes, não de forma linear e delimitada, mas caracterizada por uma fluidez que implica em ações híbridas, pois somente dessa forma é possível compreender a Educação Infantil, sendo o professor:

Irradiador, mediador verbal do grupo, organizador do espaço e do tempo das ações e situações educativas, colocador e superador de limites, apoiador afetivo de inúmeras ocasiões, *contrarregra*, o professor é o elemento chave que deve ser adequadamente selecionado e formado. É ele que deverá fazer a constante recriação da proposta pedagógica da creche, criando um suporte afetivo básico e cuidando para que a frágil estruturação do coletivo infantil não ameace seus integrantes. (OLIVEIRA, 2011, p. 145)

O trabalho docente não se limita apenas aos aspectos cognitivos ou físicos, mas deve conceber a criança como um ser integral e indissociável, cuja aprendizagem não ocorre de forma fragmentada em partições ou tampouco segundo uma linearidade cartesiana.

A ação docente necessita de um caráter diferenciado com práticas diversas que possibilitem de fato a formação integral da criança afinal:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p 41)

A docência é uma ação intencional que articula as diversas áreas do conhecimento, por meio de processos pedagógicos, desenvolvendo propostas educativas baseadas na formação integral da criança, sendo um processo abrangente e repleto de especificidades, pois:

Educar é uma ação muito mais ampla e complexa. Lida com o ser humano, um todo integrado que não se resume à cognição, saúde e nutrição, mas que é também corpo, mente, espírito, sentimento, emoção, religião, cultura, arte, expressão, rito e mantém uma relação de interdependência com a natureza, a comunidade, a cidade, a religião, ao país e o planeta. Deduz-se dessa complexidade que a educação deve ser colocada em seu devido lugar, com sua grandiosidade e valor. Seu papel fica muito limitado e empobrecido quando se revela apenas seus aspectos mental e racional. (HADDAD, 2004, p.539)

O professor não atua sobre objetos inertes e imutáveis, mas sobre seres humanos dinâmicos e singulares que embora localizados no mesmo contexto sócio-histórico, possuem suas particularidades únicas. A relação docente com as crianças é individual, pois reconhece a singularidade de cada ser, mas sem desconsiderar o âmbito social no qual estão inseridas, afinal o aprendizado não é uma ilha isolada do mundo, mas é uma ferramenta que possibilita o indivíduo lidar com a realidade fora da escola, assim ambas as esferas não são opostas, mas complementares.

Essa visão nos permite conceber o espaço educacional como um ambiente poroso e permeável que não desconsidera os acontecimentos sociais, assim não há muros que delimitam as fronteiras entre o educacional e o social, mas pontes que os conectam e possibilitam uma visão mais abrangente da realidade global.

Cabe ao professor individualizar as situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais, cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e as individualidades de cada criança. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p.32)

A esfera da Educação Infantil deve propiciar um ambiente que permita o desenvolvimento integral da criança com propostas versáteis e maleáveis, passíveis de modificação e baseada nas diversas dimensões (afetiva, cognitiva, física, social) sem hierarquizá-las.

Essa etapa da Educação Básica se difere das demais justamente por seus princípios norteadores, alicerçados nos aspectos educacionais extremamente abrangentes e centrados no atendimento das múltiplas necessidades das crianças. Enquanto o espaço tipicamente escolar se define pelos seus objetivos que promovem a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; (LDB, artigo 32)

Trata-se de um local privilegiado para aquisição cognitiva, baseada no domínio de habilidades consideradas necessárias para a formação básica do indivíduo. Portanto nessa etapa, o currículo é baseado no ensino, reconhecendo as crianças sob o papel de aluno que necessita de aquisições cognitivas. Enquanto a Educação Infantil é concebida como espaço diferenciado, no qual a criança não se resume apenas ao papel de aluno,

mas é compreendida integralmente com toda sua multiplicidade de aspectos, sem hierarquizá-lo, ou limitar-se somente ao plano cognitivo.

Embora haja uma legislação que regulamente tais princípios, é por meio da ação docente que essas concepções se efetivam de fato. Porém, concebemos a prática do professor não como mera reprodução de orientações curriculares, o que tornaria seu trabalho uma simples transposição, baseada na execução de um planejamento previamente criado, cuja elaboração fora realizada sem sua participação.

Para evitar essa alienação cabe ao professor refletir sobre estas propostas, se apropriando daquilo que realmente condiz com a sua realidade, adaptando as situações imediatas que frequentemente não constam nos manuais de ensino, acarretando fatos imprevistos que exigem improvisos.

A prática diária traz consigo a construção identitária da profissão, forjando habilidades pragmáticas que facilitam a ação docente, pois se tornam paradigmas para a solução de problemas imprevistos.

Devido à longa trajetória dos professores e as inúmeras experiências vividas na Educação Infantil, muitos eventos ocorridos possuem similaridades e conseqüentemente as repostas a eles são muito parecidas. A experiência gera saberes práticos que facilitam a solução de imprevistos, por melhor que seja elaborada a atividade, sempre é passível de ocorrências que não foram planejadas.

Quando o professor trabalha com crianças muito pequenas esta possibilidade aumenta consideravelmente, mas a experiência profissional cria certos atalhos e maneiras mais eficientes para contornar essas possíveis situações, estruturando um repertório que se configura como seu *habitus*.

De acordo com Bourdieu, podemos denominar *habitus* o conjunto de esquemas que uma pessoa dispõe em um determinado momento de sua vida. O *habitus* é definido como “um pequeno grupo de esquemas que permitem gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações que sempre se renovam sem nunca se constituir em princípios explícitos” (BOURDIEU 1972, p. 209 apud TARDIF, 2010, p.39)

Este *habitus* permite a criação de parâmetros para o professor nortear suas ações, pois de certa forma, os acontecimentos diários na Educação Infantil são automaticamente relacionados à suas experiências, sejam práticas ou acadêmicas, consolidando um padrão possível de ser transponível devido à semelhança do evento.

Bourdieu (1972, 1980), depois de Aristóteles e São Tomás (Héran, 1987; Rist, 1984), definiu *habitus* como a “gramática geradora” das práticas de um ator, isto é:

um sistema de disposições duradouras e transponíveis que, ao integrar todas as experiências passadas, funciona a cada momento como um matriz de percepções, de apreciações e de ações, tornando possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma. (BOURDIEU, 1972, p. 178-179 apud TARDIF, 2010, p. 147)

Os saberes docentes não são cartesianos e lineares, mas frutos de inúmeras instâncias vivenciadas pelos professores, um constructo biográfico, acadêmico, pragmático e social, que quando efetivado na prática cotidiana é impossível delimitar as fronteiras desses segmentos.

É um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificados e coerentes, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional. (TARDIF, 2010, p.108)

Embora o habitus permita ao professor um arcabouço de modelos transponíveis mediante analogia, não se configura como uma receita imutável e transferível *ipsis litteris*, afinal o professor trabalha com seres humanos e não máquinas. Portanto, é necessário rever constantemente sua prática reajustando-a segundo as necessidades do seu público alvo.

Na teoria, um profissional deve reunir competências de alguém que elabora conceitos e executa-os: ele identifica o problema, apresenta-o, imagina e aplica uma solução e, por fim, garante seu acompanhamento. Ele não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la constantemente *ao vivo*, às vezes com grande estresse, sem dispor de todos os dados de uma decisão mais clara. Isso não pode acontecer sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência. (TARDIF, 2010, p.11)

Por meio da prática docente é que efetivam e consolidam os saberes adquiridos, oriundos das mais diversas esferas que se amalgamam e se reconfigurando em função das necessidades vigentes, embora formem padrões ou esquemas, são extremamente fluidos e permeáveis, sempre em constante formação remodelando-se e integrando-se aos novos saberes adquiridos.

Portanto os saberes práticos podem ser definidos como:

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2002, p.49).

A proposta de análise foi baseada numa visão tridimensional, alicerçada em documentos oficiais que legislam e orientam as ações docentes; nas próprias práticas docentes, exemplificadas por suas vivências diárias; bem como nas representações que os profissionais têm de si e como a comunidade reconhece as ações realizadas por eles.

A abordagem interpretativa das práticas docentes não se fundamentou em utopias, mas num processo cultural histórico, marcado pela percepção e reconhecimento da alteridade, buscando a familiaridade do objeto a fim de reconhecê-lo sem estereótipos num procedimento dialético entre o estranhamento e a familiaridade, evitando a naturalização de estruturas historicamente construídas.

Não almejamos o encarceramento dos dados, pois nosso objetivo não dominá-los ou classificá-los de forma isolada, mas propusemos uma relação dialógica que visava transcender o objeto em si e inerte, embora o cuidar e educar sejam aparentemente distintos, percebemos que esses elementos se encontravam e se transformavam mutuamente mediante um entrelaçamento constante que estabeleciam entre si.

A Educação Infantil não se limita aos aspectos cognitivos, concebendo as atividades propostas como algo externo às crianças ou descolado de uma realidade na qual elas estão inseridas, tampouco são simples produtos a espera de serem assimilados, trata-se de uma relação dialética entre as crianças e a sociedade, formando um constructo social e cultural que possui uma relação íntima e de interdependência.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009)

As crianças são sujeitos de direitos que necessitam encontrar nessa esfera educacional processos de imersão criadora, não apenas reprodutiva, construindo saberes marcados por vínculos significativos para que possam compreender melhor a si, o outro e o mundo na sua plenitude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o CEI hoje seja um espaço educacional ainda traz consigo muitas reminiscências de seu passado não muito distante quando era atrelado à Secretaria da Assistência Social, uma instituição destinada exclusivamente às mães trabalhadoras, uma agência de amparo e proteção para as crianças pobres e desfavorecidas, um ambiente que não possuía propostas educacionais sistematizadas, somente garantia a guarda e proteção da criança, segundo moldes extremamente maternalistas, pois a função das creches iniciais era simplesmente preencher a lacuna deixada pelas mães que necessitavam trabalhar.

Em sua origem as creches não desempenhavam explicitamente um trabalho voltado às práticas educativas com metodologias pedagógicas intencionais, afinal sua proposta de atendimento não visava tais princípios, conseqüentemente as práticas profissionais orbitavam em torno das preocupações higiênico-sanitaristas.

As profissionais dessa área exerciam suas funções baseadas em suas experiências maternas e claramente faziam uma transposição da vida doméstica, particular e privada para o âmbito profissional, coletivo e público, criando a base dessa instituição, alicerçada em conceitos sanitaristas e maternas com objetivos simplesmente compensatórios.

Esse panorama evidencia uma forte tendência a valorizar as experiências empíricas e domésticas em detrimento a formação profissional do indivíduo, pois as funções das creches eram exatamente àquelas que geralmente eram atribuídas às mães, o que colaborou notoriamente para o desprestígio profissional da categoria.

As creches possuíam um duplo caráter, no qual por um lado, a instituição garantia a assistência, provendo meios para a sobrevivência das crianças; por outro, o amparo, uma vez que assegurava um local para resguardar os filhos das operárias, onde a integridade física e o bem-estar seriam zelados. Estas características justificam o motivo pelo qual estas instituições estarem atreladas a órgãos filantrópicos, destituídos de caráter educacional, objetivando a redução índices de mortalidade vigentes na época, ou seja, características oriundas de uma cultura totalmente assistencialista.

Como a inserção das creches na esfera educacional surgiram novas propostas que reestruturam os pilares desse segmento, marcadas pela formação dos profissionais que trabalham com essa faixa etária, exigindo nível superior para o exercício da

profissão. Consequentemente, altera-se o caráter assistencialista, substituído por concepções pedagógicas que não concebem a criança como carente de amparo e proteção, mas como sujeito de direitos que necessitam de formação integral em todos os campos do conhecimento.

Essa visão abrangente não negligencia os aspectos relacionados à esfera do cuidar, pois não se limita apenas ao desenvolvimento dessa necessidade infantil, mas propõe uma abordagem global das inúmeras potencialidades dessa faixa etária, criando condições para que a crianças possa explorar e experimentar as diversas possibilidades que suas interações (consigo mesma, com o outro ou com o mundo que a cerca) possam lhe proporcionar.

O CEI não se configura como uma instituição marcadamente instrucional, baseado na mera transposição de conhecimentos, ou em aspectos puramente cognitivos, segundo uma visão escolarizante e reducionista, mas é algo dinâmico é a própria vida em curso, portanto, não pode ser dissociado do universo social que ultrapassam seus muros.

Não podemos pensar nos professores dessa esfera educacional sem considerar as transformações históricas que a cercam, afinal ninguém é uma ilha, assim o trabalho docente realizado hoje nos Centros de Educação Infantil é tributários do contexto sócio-histórico que circunda todo esse processo de transição das creches de agência de amparo e proteção às crianças pobres, filhas de mães trabalhadoras, para um espaço educacional que se equipara, segundo a legislação, com as demais etapas da educação básica brasileira.

A educação é um elemento transformador da realidade, mas é uma mão de via dupla, que mediante sua relação dialética com o meio social se consolida como instituição pública educacional. Conscientes dessa premissa, os professores do CEI, necessitam implementar em suas práticas diárias atividades que possibilitem a criança construção de sua autonomia, com ações que oportunizem sua apropriação e (re)significação do mundo que nos cerca.

Consequentemente, o trabalho docente é uma construção histórica que se refaz constantemente, não é estático e tampouco regido por leis positivistas, mas é baseado numa relação dialética com o contexto histórico no qual está inserido, pois o meio social condiciona sua prática cotidiana, afinal a superestrutura rege o processo educativo, a ponto de estabelecer quais devem ser os parâmetros curriculares, ditando as diretrizes que devem ser exercidas pelo professor. A ação docente não é um mero reflexo das

políticas públicas, pois embora respaldada em orientações oficiais, é permeada pela subjetiva docente, trazendo constantes reconfigurações das propostas oficiais.

O trabalho docente no Centro de Educação Infantil apresenta relações híbridas entre o educar e o cuidar, pois o professor propõe atividades que visam à inserção criança no universo letrado que o precede, utilizando meios e ferramentas, mediante metodologias intencionais, com o intuito de desenvolver habilidades sócio-cognitivas, por meio de diversos campos do conhecimento; simultaneamente o mesmo professor exerce o papel de profissional assistencialista, zelando pela integridade física da criança e seu bem-estar, garantindo práticas saudáveis de higiene e saúde, criando uma relação baseado no amparo e proteção.

Portanto, há um estatuto ambíguo do trabalho docente, o qual perpassa suas práticas cotidianas e marca suas escolhas e projetos pedagógicos. Desta forma, o pedagógico e o assistencial convivem cotidianamente nesse contexto educacional, porém sem fronteiras claras e definidas, conseqüentemente não há ações “puras”, afinal cuidar e educar, são indissociáveis, elementos complementares, sem oposições ou níveis hierárquicos, mas simbióticos e interdependentes.

Nosso objetivo é trazer à tona as marcas do profissionalismo da ação docente, desvinculando-se definitivamente das concepções sacerdotais ou assistenciais que ainda persistem no imaginário coletivo sobre essa profissão. Para isso não assumimos a postura de sujeitos cognoscentes privilegiados, afinal nosso *status* se iguala aos das professoras observadas, nossas vozes são todas equiparadas, pois o que se representa não são sujeitos individuais e sim seus papéis profissionais.

A pesquisa demonstra que a esta esfera da educação infantil não é apenas um lugar onde as crianças estão protegidas e zeladas pelo seu bem-estar, há um trabalho pedagógico, no qual profissionais preparados e concursados realizam atividades segundo um projeto político pedagógico. Assim, esta etapa da educação não pode ser vista como destinada aos menos favorecidos, necessitados de assistência cujas mães trabalham e não têm com quem deixar seus filhos, apenas oferecendo guarda e alimentação, dando continuidade ao trabalho desenvolvido no ambiente doméstico.

Porém, esta instituição sofre uma desvalorização decorrente do fato de não desenvolver práticas socialmente aceita como as escolares, pois ainda são muito presentes no imaginário coletivo normas cristalizadas de uma escola que se limita a alfabetizar, portanto ao inserir as creches na esfera da educação traz uma quebra de paradigmas e a necessidade de repensar no papel das instituições educacionais.

O panorama histórico nos permitiu identificar aspectos que foram delineando as mudanças nas funções atribuídas à creche que conseqüentemente afetaram as práticas docentes, tornando a identidade da profissional CEI num verdadeiro processo de tessituras, fruto das constantes mudanças de seu papel profissional, tributário constante das políticas vigentes, uma teia de relações complexas que delimitaram sua função social.

Com esses princípios delimitados nossa intenção não é retratar holisticamente o trabalho docente no CEI, pois só é possível representar aspectos parciais, simples recortes de uma totalidade que foge a pretensão desse trabalho. O que buscamos no texto é transformar o pesquisador/autor em apenas um entre vários produtores de interpretação, transformando meus colaboradores em uma espécie de coautores, por meio da reprodução de suas vozes.

Desta forma, há muito a ser pesquisado nesse campo tão fértil que é o CEI inúmeras perguntas a serem respondidas, mas o grande antropólogo Geertz, nos conforma a esse respeito: “A análise cultural é intrinsecamente incompleta e quanto mais profunda, menos completa. Não há conclusões a serem apresentadas, apenas uma discussão a ser sustentada. (1978, p.39)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil: Creches: atividades para crianças de zero a seis anos. 2. Ed. rev. atual. São Paulo; Moderna, 1999. 112p.
- AEBY DAGHÉ, S. & DOLZ, J. (à paraitre). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & O. Dezutter (éd.). Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles: De Boeck, 2007.
- ARIÉS, Phillippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BAKHTIN, M. (Volochinov, V. N.). Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem [1929]. São Paulo: HUCITEC, 2004.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília. DF. V.1; il, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos a educação. Brasília: MEC, SEC, 2006.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.
- _____. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Política nacional de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994a.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994b.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

- _____. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Coordenação Geral de Educação Infantil, v. 1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998b.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Política nacional de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.
- BUENO, B. O. (2007). Entre a antropologia e a história: uma perspectiva para a etnografia educacional. *Perspectiva*, Florianópolis, 25 (2): 471-501.
- BRONCKART, J.-P. & PLAZAOLA GIGER, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, p. 35-58.
- BRONCKART, J.-P., BULEA, E. & POULIOT, M. (éds) (2005). *Repenser*
- CALDEIRA, T. P. (1988). A presença do autor e a pós-modernidade. *Novos Estudos Cebrap*, 21: 133-157.
- DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: *Educação Infantil: a creche, um bom começo*. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n.73. Brasília, 2001. p.11-28.
- EDUCAÇÃO e Sociedade. *Sociologia da Infância: pesquisas com crianças*. V.26, n.91. Campinas: CEDES, 2005.
- EDUCAÇÃO, Sociedade e Culturas. *Crescer e aparecer ou... para uma sociologia da infância*. N. 17. Porto: Afrontamento, 1994
- FREITAS, Marcos C. *História Social da Infância no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, Bragança Paulista: USF, 1997
- FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2000.
- FONSECA, C. (1999). Quando cada caso NÃO é um caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 10: 58-78.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

- GOMES-SANTOS, S. N. Das relações entre linguagem e ensino de língua: a produção acadêmica paraense em foco. In: Moara – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, nº 24, 2005.
- _____; ALMEIDA, P. S. Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2009, p. 133-149.
- HADDAD, Lenira. A creche em busca de identidade. São Paulo: Loyola, 1993.
- HANKS, W. F. Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.
- JULIA, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História de Educação, São Paulo, 1 (1): 9-43.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.
- KLEIMAN, A. B. (org.) Os significados do Letramento. Campinas: Mercado das Letras, 1995
- KRAMER, Sonia. A Política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce. 5.Ed. São Paulo: Cortez, 1995, -(Biblioteca da Educação. Serie 1; escola; v.3).
- KRAMER, Sonia (org.) *Profissionais da educação infantil: Gestão e Formação*. São Paulo: Ática, 2005.
- KUHLMANN JR., Moisés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.
- MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: MERISSE, A. et al. Lugares da Infância. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.
- MERISSE, A. (et all). Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.
- MORTATTI, M. R. Educação e letramento. São Paulo: UNESP, 2004.
- NORONHA, Rachel. O escolar da pré-escola: contribuição a sua trajetória o histórica. Revista de Educação. PUC-Campinas. N.2. 23p, Jun.1997.

- ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. A educadora de creche: construindo suas identidades. Tradução: Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2003.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. Revista da Faculdade de Educação/USP. São Paulo, v.14. n.1.43p. Jan-Jun.1988.
- OLIVEIRA, Z. M. R.; FERREIRA, M. C. R. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade – 1986. In: ROSEMBERG, F. (Org.) Creche. São Paulo: Cortez, 1989. p. 28-89.
- RIZZINI, Irene. O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997
- ROCHA, G. & VAL, M. G. (orgs). Reflexões sobre práticas escolares de produção de
- SÃO PAULO (ESTADO). Secretária do menor. Creche/pré-escola. 2. Ed. São Paulo: Secretária do menor, 1992. 144p.
- SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil, 2007
- _____. A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares. Org. ROSEMBERG, Fulvia et al. São Paulo 1992
- SCHNEUWLY, B. La tâche : outil de l’enseignant. Métaphore ou concept ? In : DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. et al (dir). Les tâches et leurs entours en classe de français. Actes du 8e. Colloque International de la DFLM – Neuchâtel 26-28 septembre, 2001.
- _____. Les outils de l’enseignant – un essai didactique. Université de Genève, Repères, no. 22, 2000.
- _____. DOLZ, J. (orgs). Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l’enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009.
- _____. DOLZ, J. & RONVEAUX, C. Le synopsis – un outil pour analyser les objets enseignés. In: PERRIN, M.J. e REUTER, Y. (orgs.). Les méthodes de recherche en didactique. Actes du Premier séminaire international de juin 2005. Villeneuve d’Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2005.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. Trad. José C Netto; Luis S. Menna-Barreto; Solange Castro. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987

ANEXOS

DIÁRIO DE CAMPO

Primeiro dia	
Data: 25/04/11 (22 crianças)	
Horário	Observações
13h50	<p>Algumas crianças vão de mãos dadas em direção ao banheiro sob a supervisão da professora Cidinha, enquanto a professora Valdenice fica com o restante da turma na sala.</p> <p>As crianças que estavam no banheiro, juntamente com as que ficaram em sala, se dirigem ao refeitório, onde se sentam com o auxílio das professoras, as quais lhes servem leite com chocolate e todos tomam sem a intervenção das professoras.</p> <p>Aluno1: diz: – Ô tia! (e aponta a caneca para professora) - É chocolate? A professora confirma dizendo que sim gesticulando a cabeça.</p> <p>A professora Cidinha arruma os cabelos de algumas crianças após elas terem terminado de tomar o leite. Conforme as crianças terminam, a professora Valdenice vai recolhendo as canecas.</p>
14h	<p>Professora Cidinha: – Gu você já acabou? Agora vamos para a sala fazer a roda de conversa, vamos Gu, toma seu leitinho logo.</p> <p>A professora Cidinha limpa a boca de algumas crianças, todos arrumam as cadeiras e vão devagar para sala acompanhando as professoras.</p>
14h10	<p>Ao chegarem à sala todos formam uma roda com o auxílio das professoras.</p> <p>Professora Cidinha: – No três vamos sentar no mesmo lugar, sentados com perninha de borboleta.</p> <p>Aluno 1: – Eu sei fazer borboleta.</p> <p>Professora Valdenice: – Micaela pega o papel higiênico e limpa o nariz, e joga o papel lá no lixo.</p> <p>A criança não se limpa adequadamente, então a professora Valdenice a limpa novamente.</p> <p>As professoras iniciam a roda de conversa sobre a Páscoa, perguntando às crianças quem havia comido ovo de Páscoa e quem havia dado.</p> <p>Aluno 2: – Ô tia eu comi, meu pai me deu ovo de Páscoa.</p> <p>Nesse momento muitas crianças falam ao mesmo tempo, e não é possível discernir com precisão o que elas falam. Algumas começam a cantar: – Jacaré passeando na lagoa...</p> <p>Professora Cidinha: – Hum então quer dizer que vocês querem cantar?</p> <p>Após terminam a música, a professora Cidinha propõe uma atividade:</p> <p>Professora Cidinha: – Agora que já conversamos e cantamos, vamos fazer exercício. Todos levantem os braços, vamos tentar segurar o teto! Agora vamos abaixar o tento bem devagar... relaxem as mãos... ai que sono que deu.</p> <p>Todos relaxam e as professoras começam a roda de música. Varias músicas infantis são cantadas e coreografadas pelas crianças, sendo enfatizada uma cantiga que será apresentada no dia das mães.</p>
14h20	<p>Professora Valdenice: – Pessoal, vamos cantar bem forte.</p> <p>Quando termina o ensaio da apresentação, as professoras conversam com as crianças sobre o próximo momento, o qual será destinado a brincadeiras livres. São lembrados alguns combinados para o uso dos brinquedos: não jogar, arrumar quando terminar a brincadeira,</p>

	não brigar pelos brinquedos.
14h30	<p>As crianças utilizam os brinquedos como faz de conta: casinha, carrinhos. A porta se mantém sempre aberta.</p> <p>Quando há uma disputa pelos brinquedos as professoras intervêm, lembrando os combinados, mas isso ocorreu poucas vezes.</p> <p>Durante esse momento uma criança limpa o nariz na própria camiseta, a professora Valdenice intervêm, pega o papel e conversa com ela sobre o uso do papel.</p> <p>Há meninos deitados no chão brincando de carrinho, assim se formam pequenos grupos de crianças brincando juntas, algumas se dirigem à porta olham o lado de fora e retornam.</p>
14h40	<p>A agente escolar vem retirar os lençóis utilizados pelas crianças na hora do sono.</p> <p>Algumas crianças jogam futebol na sala, mas a professora Cidinha os adverte, dizendo que não se pode jogar bola em luvas fechadas.</p> <p>Professora Cidinha: – Pessoal, vamos guardar os brinquedos, está na hora do jantar.</p> <p>As crianças organizam a sala sob as orientações das professoras, alguns estão ainda brincando, então a professora Cidinha pede para que eles também ajudem na organização.</p> <p>As professoras levam as crianças para o banheiro para o procedimento de higienização e esfínteres.</p>
14h50	Os meninos utilizavam o mesmo vaso ao mesmo tempo, a professora Valdenice ao perceber este fato, intervêm dizendo que cada criança devia usar um vaso individualmente, enquanto isso a professora Cidinha organizava aqueles que estavam usando os demais vasos.
15h	Todos foram convidados pelas professoras a se darem as mãos, assim se dirigiram ao refeitório para tomarem o jantar. Mas no meio desse percurso uma criança diz: “- Ô tia ele não quer pegar a minha mão!” A professora Cidinha intervêm dizendo que a criança pode simplesmente pegar na mão de outro colega, e não havia necessidade de ficar chateada.
15h10	Algumas crianças rejeitam a comida, a professora Cidinha as incentiva dando comida na boca. Conforme elas terminam sua refeição, os pratos são retirados, e a professora Cidinha pega papel para limpar algumas bocas e narizes sujos.
15h20	<p>A professora Valdenice serve a pera, mas nem todos conseguem comer.</p> <p>Criança 1: – Tá muito dura tia.</p> <p>Quase ninguém come, eles preferem brincar com a fruta e com a cumbuca, e são advertidos pelas professoras.</p> <p>Enquanto a professora Valdenice coloca água nas canecas, a professora Cidinha observa as crianças comendo a sobremesa. Quando as crianças recebem a caneca, a professora Cidinha recolhe as cumbucas e as peras.</p>
15h30	<p>Todos bebem com autonomia, as crianças saem e arrumam seus lugares e se dirigem à sala.</p> <p>Ao chegarem à sala, as professoras propõem que façam uma roda, pois é a hora da troca. A professora Cidinha disponibiliza alguns brinquedos para que as crianças brinquem enquanto as trocas sejam feitas.</p> <p>A professora Valdenice troca as crianças, colocando roupas de frio devido a ela mudança do tempo, enquanto isso a professora Cidinha observa as crianças que estão sentadas brincando ainda em roda.</p> <p>As crianças do transporte são as primeiras a serem trocadas, pois a partir das 15h40 elas vão embora.</p>
15h40	<p>Professora Cidinha: – Leoni pegue sua mochila e Vitinho pegue sua para eu por uma blusa.</p> <p>A condutora do transporte aparece na porta, 4 crianças saem, enquanto as demais aguardam a chegada dos pais, as professoras terminam as trocas e dão revistas para as crianças folhearem.</p>

15h50	As crianças continuam folheando as revistas e com o auxílio das professoras vão nomeando as imagens e estabelecem pequenos diálogos a respeito das figuras encontradas.
16h	Há 11 crianças na sala, está tudo bem tranquilo, as crianças conversam e brincam entre si. A professora Cidinha arruma o armário enquanto a professora Val folheia as revistas com as crianças.

Segundo dia	
Data: 27/04/11 (18 crianças)	
Horário	Observação
13h50	As crianças estavam acordando e colocando seus calçados, os quais foram guardados em um canto da sala. As crianças após se calçarem, com o auxílio das professoras, retiraram os lençóis dos colchonetes. Os lençóis foram dispostos no chão, a formar uma trouxa, que em breve seria retirada pela ATE (Agente Técnico Educacional) responsável por essa atividade. Durante esse momento de organização, a professora Valdenice chamava algumas crianças para trocarem as roupas e colocarem vestes mais arejáveis, pois o dia estava muito quente.
14h	Enquanto todos se organizavam sob a supervisão da professora Valdenice, a professora Cidinha se dirigia ao banheiro com algumas crianças. Ao retornarem à sala, a professora se deparou com inúmeras crianças trazidas de outra turma, aparentemente a ATE responsável por esse procedimento, se equivocou na quantidade de crianças que deviam ser reagrupadas naquela sala, houve certo alvoroço e o foco da atividade proposta foi totalmente perdido, a professora Cidinha recolheu os materiais que seriam utilizados, a fim de organizar aquela situação, pois havia cerca de 30 crianças, ultrapassando a capacidade máxima prevista em lei (24 crianças). O lanche é trazido para a sala (vitamina de abacate). As professoras servem a vitamina para as crianças, algumas estão sentadas nas cadeiras, enquanto as demais nos colchões no chão.
14h10	A professora da sala ao lado passou mal e a ATE trouxe as crianças que estavam no banheiro com ela, pois a outra professora foi socorrê-la. A companheira de sala da professora que passou mal entrou e reassumiu as crianças e explicou o que havia ocorrido. Atividade é retomada e a professora Cidinha apresenta novamente os materiais a serem utilizados. Antes do início da atividade proposta, a professora Valdenice explicou quais os procedimentos previstos para aquele momento: “ - Agora vou dar para vocês uma revista para que procurarem um presente bem bonito para a mamãe, quando vocês acharem me avisa que a tia recorta com a tesoura.
14h20	Enquanto a professora Cidinha coordena e recorta as imagens, a professora Valdenice recorta a cartolina onde as figuras serão coladas. Conforme elas escolhem os presentes a professora Val os chama. Eles, com ajuda a professora, colam na cartolina.
14h30	Todos escolhem seus presentes e colam na cartolina
14h40	O fim da atividade, todos estão sentados e a professora Valdenice apresenta a todos os presentes que eles selecionaram.
14h50	A professora Cidinha leva algumas crianças ao banheiro.
15h	Ao retornarem à sala, todos são encaminhados para o refeitório.
15h10	As crianças se sentam enquanto as professoras as servem e auxiliam para que todos comam bem.

15h20	Aqueles que não desejam a comida são incentivados a experimentarem a comida. Após a refeição as professoras providenciam a sobremesa e posteriormente as canecas com água.
15h30	Com o término da janta todos se dirigem à sala, aqueles que vão embora de transporte escolar são os primeiros a serem trocados. Os condutores chegam à sala e recolhem as crianças do transporte, enquanto as professoras trocam as demais crianças e distribuem brinquedos para aqueles que aguardam pela troca de roupa.
15h40	Depois de algumas crianças já terem ido embora, a turma fica mais tranquilas e as professoras interagem nas brincadeiras.
15h50	Poucas são as crianças que ficaram na sala, as professoras conversam com elas sobre os mais diversos assuntos.
16h	Já não há mais crianças na sala, as professoras aproveitam o momento para organizarem a sala e vão para o PEA.

Terceiro	
Data: 19/05/11 (16 crianças)	
Horário	Observação
14h	Cheguei à sala e fui recepcionado por algumas me chamando pelo nome. As professoras estavam organizando a sala, pois as crianças acordaram há pouco tempo. Algumas já fazem uma roda espontaneamente cantam músicas infantis. A professora Cidinha arruma as cadeiras e chama todas as crianças para o refeitório.
14h10	No caminho para a sala: Criança 1: - Ô tia eles estão na mesa! Havia crianças debaixo da mesa, as quais são advertidas para não fazerem mais isso, pois podem se machucar. A professora Cidinha propõe a formação de uma roda, as crianças fazem sem interferência direta das professoras. A professora Cidinha auxilia no ajuste da roda e pergunta se alguém passeou nesse fim de semana? Vários levantam a mão.
14h20	Todos falam ao mesmo tempo, professora organiza a ordem das falas. Inicia-se uma conversa sobre a festa junina, as professoras providenciam os materiais para o ensaio da apresentação.
14h30	As crianças cantam as músicas e vão fazendo as coreografias. As crianças em roda com a intervenção das professoras cantam e acompanham as músicas com gestos. As músicas são repetidas, alguns se dispersam, mas as professoras os incentivam a participar.
14h40	Todos batem palmas e dançam, as professoras incentivam a formação de duplas para dançar. Todos dançam espontaneamente, e as músicas se repetem.
14h50	Micaela estava absorta na atividade proposta e se esqueceu de pedir para ir ao banheiro e fez xixi na roupa. A professora Cidinha, após observar o fato, respirou fundo, se levantou da cadeira e foi em direção à criança, a qual estava aparentemente envergonhada pelo o

	que havia acontecido. A professora conversou sobre a importância de pedir para ir ao banheiro, mesmo durante as brincadeiras, pois as brincadeiras poderiam esperar, mas o xixi não. Após esse breve diálogo, a professora providenciou a troca das roupas de Micaela.
15h	O som é desligado as crianças são levadas ao banheiro para lavarem as mãos e fazerem o processo de higienização. Enquanto a professora Cidinha auxilia na lavagem das mãos, a professora Val as enxuga. As crianças ao fazerem esse procedimento cantam as músicas ensaiadas na sala. Quando a maioria já foi ao banheiro a professora Val os acompanha à mesa e a professora Cidinha termina a higienização.
15h10	Já havia crianças de outra turma sentadas onde eles geralmente sentam Algumas crianças ficaram desorientadas. Duas crianças ficaram numa mesa à parte, pois não comportava na mesa onde a maioria estava. As professoras servem a refeição (arroz com cenoura e carne) algumas crianças usam as mãos para pegarem a carne, as professoras intervêm para que usem a colher, e incentivam o consumo do alimento.
15h20	Quase todos terminaram de comer e as professoras recolhem os pratos e incentivam aqueles que ainda não comeram, enquanto a professora Val auxilia estes, a professora Cidinha pega a sobremesa (melão).
15h30	Após comeram a sobremesa lhes são servidos água. Todos saem e vão para debaixo de um quiosque próximo ao refeitório onde fazem uma roda de conversa sobre a refeição e comportamento à mesa.
15h40	Cantam músicas: bate bem forte, o sapo não lava o pé, sapo cururu, se eu fosse um peixinho, as crianças ouvem os ensaios da festa junina da EMEI e se dispersam um pouco.
15h50	As crianças retornam à sala, os condutores do transporte já estavam esperando. As crianças do transporte pegam suas mochilas se despedem e vão embora, as demais sentam nas cadeiras e lhes são entregues uma folha de sulfite e giz de cera.
16h	Elas continuam realizando a atividade e comentam os desenhos que fazem e conversam entre si sobre a produção feita.

Quarto dia	
Data: 26/05/11 (19 crianças)	
Horário	Observação
13h50	As professoras propõem leitura dos três porquinhos. Finalizada a leitura, providenciam uma mesa extra e mais cadeiras. As crianças se acomodam com o auxílio das professoras e são chamadas nominalmente para receberem uma folha de sulfite, onde já havia o nome escrito delas.
14h	Após a realização da roda de leitura, as professoras pediram para que as crianças se sentassem. Depois que todas estavam sentadas, as professoras explicaram a atividade proposta, a qual estava baseada no registro da história lida, cuja interpretação das crianças se efetivaria por de desenhos das partes que elas mais gostaram da história. Assim, foram distribuídos um recipiente de giz de cera para cada mesa, e uma folha de sulfite para cada criança. Mas antes do início da atividade, as professoras enfatizaram que as crianças não podiam pintar as mesas e tampouco pôr o giz na boca. As professoras incentivam a todas a segurarem no giz de forma adequada e preencherem a folha com desenhos. A escolha do giz era pessoal, portanto cada um podia utilizar o giz que quisesse, mas apenas um

	de cada vez.
14h10	Aqueles que estão sentados no sofá são chamados à mesa para realizarem a atividade proposta. A professora Val recolhe os desenhos, cada criança fala o que desenhou, ela registrando escrevendo ao lado do desenho, as que estão sentadas no sofá recebem livros infantis.
14h20	Enquanto os desenhos são recolhidos a professora questiona a respeito da produção feita, cores envolvidas e formas produzidas, são tecidos pequenos diálogos a fim de efetuar o registro do desenho feito com anotações da professora na folha de sulfite.
14h30	As crianças entregam os desenhos que são afixados na lousa, a professora faz recomendações no tocante à conservação dos desenhos, os quais estão ao alcance de todos. Os que se sentaram por último terminam a atividade, enquanto a professora Val recolhe as informações dos desenhos, os demais permanecem sentados conversando entre si.
14h40	A professora Val finaliza a atividade e a professora Cidinha leva algumas crianças ao banheiro. Após a atividade são distribuídos brinquedos para as crianças brincarem sentadas, em roda ou sobre a mesa.
14h50	Eu levo a mesa e as cadeiras para o refeitório.
15h	Todos são levados para ao banheiro, onde as professoras auxiliam no processo de higiene e esfínteres.
15h10	As crianças se sentam nas cadeiras, e são servidas pelas professoras (sopa), todas comem, algumas reclamam da temperatura do alimento. Professora Val: - Assopra que está quente! Criança 1: - Tia tô comendo tudo. As professoras incentivam a todos se alimentarem. Professora Cidinha: - Comam tudo para ficarem fortes.
15h20	Durante a refeição mesmo sendo sopa, um alimento muito volúvel, há pouca sujeira sobre a mesa, quando comparo com as demais mesas de outras turmas. Os pratos daqueles que terminam a refeição são retirados pelas professoras.
15h30	A sobremesa (vitamina de abacate), não tem uma aceitação não é muito boa, muitos não querem sequer experimentar apesar da insistência das professoras. A sobremesa é servida em corpo descartável o que dificulta o manuseio das crianças. Após a sobremesa, a professora Cidinha serve água em canecas para todos.
15h40	Enquanto a professora Cidinha observa as crianças sentadas, a professora Val leva algumas ao banheiro. Todos se levantam e arrumam seus respectivos lugares e se dirigem à sala. As crianças que fazem uso do transporte são trocadas e retiram suas mochilas do armário e aguardam a vinda dos condutores.
15h50	A professora Val organiza as roupas e calçados, enquanto a professora Cidinha pede para que eles se sentem e peguem um brinquedo e aguardem a chegada dos pais.
16h	A professora Cidinha distribui monta-tudo para aqueles que ainda não foram embora.

Quinto dia:	
Data: 02/06/11 (19 crianças)	
Horário	Observação
14h	14h: Ao chegar à sala a professora Cidinha me falou que vai ficar na cota (12 crianças) e os demais serão distribuídos, então me ofereci para manter a classe sem divisão, a inspetora chegou à sala e a professora Cidinha lhe informou que eu ficaria auxiliando-a.
14h10	Fui à minha sala ao lado, peguei meu violão e toquei algumas músicas infantis para as crianças.
14h20	Período em que canto para as crianças.
14h30	Vou cantando conforme elas vão solicitando as músicas.
14h40	Uma criança organiza a roda de conversa estimulada pela professora. “São cantadas as músicas: “boa tarde coleguinhas” e “ se eu fosse um peixinho.” As crianças chamadas se dirigem ao centro da roda (mar), com auxílio da professora as crianças vão saindo do fundo do mar. Todas saem e se forma uma nova roda para se cantar “caranguejo não é peixe”.
14h50	Ao terminar as cantigas, propus um momento para contação de histórias: Chapeuzinho Vermelho e Os Três Porquinhos. Enquanto leio as histórias, a professora Cidinha levava as meninas ao banheiro. Quando elas retornaram, fiz a contação de histórias para as meninas enquanto, enquanto os meninos foram fazer sua higiene pessoal.
15h	Horário do almoço, então eu auxilio a entrega dos pratos (sopa) e incentivo que todos comam.
15h10	Algumas crianças rejeitam a comida, a professora Cidinha as incentiva dando comida na boca. Conforme elas terminam sua refeição, os pratos são retirados, e a professora Cidinha pega papel para limpar algumas bocas e narizes sujos.
15h20	Servimos sobremesa maçã, eles têm dificuldade em morder, pois a maçã é servida inteira.
15h30	A professora Cidinha serve água para as crianças.
15h40	Todos são levados ao banheiro.
15h50	Na sala, as crianças do transporte são trocadas, enquanto as demais estão sentadas brincando no chão.
16h	Aqueles que estão com o rosto sujo eu limpo e a professora Cidinha arruma os cabelos dos demais.

Sexto dia	
Data: 06/06/11	
Horário	Observação
14h	Cheguei à sala e crianças já estavam no refeitório tomando o achocolatado, todas bebem tranquilamente, enquanto a professora Val recolhe as canecas daqueles que já terminaram.
14h10	Todos de volta à sala, a professora Cidinha pegou uma caixa de livros. Professora Cidinha: - Lembre bem, vamos pegar o livro e como no outro dia, devagarzinho e depois trocar com o amiguinho, depois vocês vão me contar o que vocês viram, entenderam? A crianças foram chamadas nominalmente para a entrega dos livros.
14h20	As professoras incentivam as práticas de leitura, dizendo os nomes das imagens, fazendo paralelos como histórias que as crianças conheciam.

14h30	<p>As professoras iniciam uma roda de conversa, perguntando às crianças quais as imagens que viram nos livros.</p> <p>Todos falam ao mesmo tempo e as professoras tentam organizar as falas.</p>
14h40	<p>As crianças participam ativamente da atividades, e recontam algumas cenas que viram nos livros folheados</p>
14h50	<p>A professora Val recolhe os livros restantes, organiza a sala, pede para que as crianças sentem nos colchões.</p> <p>Professora Cidinha: - Bola não, não é hora de brinquedo, eu falei que não era para correr, vão sentar para descascar, pode pegar um brinquedo e sentar - as cadeiras e mesas não comportam todos, a maior parte fica sentada nos colchões - por que tanta bagunça na roda de conversa? Hora de leitura é para conversar com o livro, não é para ficar gritando, daqui a pouco vamos para o jantar, não quero ninguém correndo no corredor, senão cai e machuca.</p>
15h	<p>As crianças são levadas ao banheiro, a professora Cidinha os auxilia.</p> <p>Aqueles que foram higienizados são levados à mesa, mas já havia crianças sentadas, portanto houve rearranjo.</p>
15h10	<p>Algumas crianças são servidas enquanto a professora Val organiza as que ficaram sem lugar</p> <p>Todos se alimentam sozinhos sem o auxílio das professoras.</p>
15h20	<p>Algumas pedem repetição, as outras que já terminaram aguardam as demais.</p> <p>A professora Val limpa aquelas que estão sujas de sopa, e incentiva aquelas que não aceitaram a comida, dando comida na boca.</p>
15h30	<p>A professora Cidinha serve uma maçã para cada criança em uma cumbuca.</p> <p>Por ser uma maçã inteira poucos comem tudo, havendo certo desperdício.</p>
15h40	<p>As professoras servem água em canecas para as crianças, as quais bebem rapidamente e depois entregam para as professoras, depois todos se dirigem para a sala, mas antes organizam as cadeiras.</p> <p>Na sala são trocadas e higienizadas, enquanto a professora Val limpa os rostos das crianças, a professora Cidinha penteia os cabelos delas.</p>
15h50	<p>Todos limpos e trocados, então alguns os brinquedos são distribuídos para as crianças brincam enquanto aguardam a vinda dos pais.</p>
16h	<p>As crianças permanecem brincando enquanto as professoras organizam a sala, há apenas 12 crianças na sala.</p>

Tabela: Evolução da rede de creches diretas e conveniadas quanto a equipamento e capacidade no período de 1970 A 1990.

Ano	Direta		Conveniada		Total	
	Equipamento	Capacidade	Equipamento	Capacidade	Equipamento	Capacidade
1970	1	180	28	660	29	840
1971	4	400	25	1517	29	1917
1972	4	400	47	4068	51	4468
1973	5	530	50	3258	55	3788
1974	5	609	50	3268	55	3877
1975	4	600	50	4801	54	5401
1976	4	600	72	5894	76	6494
1977	4	600	81	6888	85	7488
1978	4	600	90	7553	94	8153
1979	4	600	116	10021	120	10621
1980	18	1342	145	12950	163	14292
1981	75	7140	152	12810	227	19950
1982	124	13108	164	1440 2	288	27510
1983	194	21166	196	18668	390	39834
1984	200	22030	226	20821	426	42851
1985	237	28228	265	23975	502	52203
1986*	232	27637	275	26111	507	53748
1987	240	29540	279	26391	519	55931
1988	267	32278	282	26632	549	58910
1989**	270	32603	302	28808	572	61454
1990***	273	32929	323	30985	596	63998

* Os dados de 1986 tiveram origem em um relatório fornecido no mês de janeiro.

** Estimativa para 1989 (média calculada sobre os dados de 1988 e 90).

*** Os dados de 1990, referentes a capacidade, tem soma inferior a apresentada no total.

Fonte: PMSP. Secretaria do Bem-Estar Social.

ENTREVISTAS:

Professora Cidinha

Meu nome é Antônia Aparecida, mas todos me conhecem por Cidinha, nasci na cidade de Catatina- CE, na década de 60. Meu pai foi agricultor. E também alfabetizador de muitas crianças da região rural de nossa cidade, pois o mesmo estudou até o quarto ano. Minha mãe, hoje com 89 anos é do lar, nunca foi à escola, mas foi com ela que tive os primeiros contatos com a pedagogia de Emilia Ferreiro, é claro que só vim saber disso na idade adulta. Somos sete irmãos dos quais dois concluíram o ensino superior. Meus pais sempre incentivaram os filhos a estudarem, principalmente eu e minha Irma caçula que somos as mais novas. Minha infância foi marcada e ainda vive em mim a lembrança pelas histórias (fábulas) contadas pela minha mãe, e pelos “causos” de assombração narrados pelo meu pai, muitos dos quais ele dizia ter presenciado. Papai, como sempre o chamei, era leitor assíduo da literatura de cordel e era repentista, conversava por meio da poesia rimada no improviso, como vários amigos que gostavam e dominavam o gênero. Trago vivo na mente, nossa casa, na qual ele sentava para ler sua poesia de cordel, uma bíblia e tocar violão. Isso mesmo, lembro inclusive de uma música que ele tocava e cantava e que se chama balance o bebê. A arte de tocar foi herdada por dois dos meus irmãos que tocavam e cantavam muito bem o violão.

Eu e minha irmã brincávamos todos os dias, mas também tínhamos nossas tarefas. Na idade de cinco e seis anos sempre nos matinha perto dela para observar algumas das suas tarefas e permitia que ajudássemos e acrescentava sempre: “é fazendo que se aprende a fazer”.

Entrei no serviço público pelo sonho do “emprego garantido”, isso ocorreu em 1990 e já iniciei a trabalhar com crianças, as condições de trabalho eram precárias em todos os aspectos, e quem lidava diretamente com a criança, estavam submetidos àqueles que estavam no comando até a comunidade com a qual tínhamos contato diário se alguém me perguntar por que não “pulei fora” eu diria: o medo do desemprego e hoje continuo com muitas razões para pular fora, mas tenho também razões concretas para continuar.

No período de 1988 a 1997, participei de movimentos ligados a políticas por meio de grupos de jovens ligados à Igreja católica o que despertou em mim um senso crítico independente afastando-me dessa instituição.

Ainda nesse período fiz teatro amador, curso de redação, curso de numerologia, participei de movimentos grevistas, filiei-me a um partido político atuando diretamente no diretório desse partido na região do Itaim Paulista. Fiz dois anos do curso de História o que equivalia a licenciatura curta, a qual perdeu a validade pouco tempo depois. Somente em 1997 voltei à Universidade para cursar letras, pois a minha prática com as crianças deixava claro o meu desejo de ser parte da educação, inclusive no aspecto institucional e isso me fazia acreditar inclusive no reconhecimento do título e do valor que ele carrega. Em 2000 concluí o curso e me tornei mãe. Prestei concurso para a secretaria de educação do estado de São Paulo, em 2004 passei e fui chamada em 2005 (outubro) mas não assumi. Se me perguntarem por que, poderei citar várias razões, mas citarei apenas as que considero mais significativas para mim: nessa ocasião já era parte da SME (Secretaria Municipal da Cidade de São Paulo) e começavam a surgir novas possibilidades de crescer na carreira esse foi outro ponto. Outra situação, a descrença naqueles que estão no comando da educação desde o poder político que atua nas políticas públicas de educação, até aqueles colegas que ainda não sabem do seu compromisso.

Professora Valdenice

Meu nome é Valdenice, mas todos me chamam de Val, nasci em Recife (PE), meus pais vieram para São Paulo à procura de condições melhores de vida, afinal viver no sertão não é tarefa fácil.

Meus pais tiveram poucas possibilidades para estudar, tinham que trabalhar para sustentarem a família, mas sempre incentivaram seus filhos a seguirem um caminho diferente. Eu terminei apenas o colégio, mas meu sonho era ser professora e depois de casada e ser mãe eu entrei na prefeitura de São Paulo, depois de passar num concurso público.

Como eu sempre cuidei de crianças, quando era criança ajudei a cuidar dos meus irmãos, e depois de casada cuidei dos meus filhos, sempre tive muita facilidade e experiência em fazer isso, então tinha certeza que era nisso que eu queria trabalhar, entrei para nunca mais sair na área da Educação.

Na época de creche foi muito difícil, tudo era muito assistencialista, não tínhamos direito a nada, só dávamos banho e comida, tudo se resumia em cuidar e cuidar, depois de alguns anos a creche se tornou CEI (Centro de Educação Infantil). Foi quando a educação passou a reconhecer o CEI como espaço educativo, como a EMEI e a EMEF, a única diferença é que no CEI são crianças pequenas, mas temos vários tipos de atividades com elas.

Ainda vemos muito preconceito em relação ao CEI, muitos pais acham que somos babás das crianças, esquecem que somos professoras e trabalhamos duro todos os dias fazendo o nosso melhor, mas nem sempre isso é reconhecido.

Enfim com o trabalho que fazemos aqui no CEI, nossas crianças vão preparadas para a EMEI, por isso que é importante que a passagem feita pelo CEI seja marcada por um trabalho unificado entre o CEI e a EMEI, o que infelizmente ainda não vemos no nosso dia a dia.

O CEI mudou em tantos aspectos, hoje não só o cuidar da criança, como antigamente, trocando fralda e dando comida, mas também existe o educar em todos os momentos da vida da criança.

Com essas mudanças que o CEI sofreu, espero que os professores também mudem, e acompanhem as mudanças, trabalhando sempre para o desenvolvimento das crianças com amor e muita certeza do que querem em sua vida profissional.

Toda essa transformação foi uma luta vitoriosa e gratificante para nós professores de Educação Infantil.