

GEISE CRISTINA LUBAS RICARDI

**O CONTEXTO PEDAGÓGICO DE CEINFS DE CAMPO
GRANDE/MS: UM OLHAR SOBRE A ATUAÇÃO DAS
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE - MS
NOVEMBRO - 2008**

GEISE CRISTINA LUBAS RICARDI

**O CONTEXTO PEDAGÓGICO DE CEINFS DE CAMPO
GRANDE/MS: UM OLHAR SOBRE A ATUAÇÃO DAS
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Formação de Professores

Orientador: Prof^ª Dr^ª Leny Rodrigues Martins Teixeira



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE - MS
NOVEMBRO - 2008

Ficha catalográfica

Ricardi, Geise Cristina Lubas
R487a O contexto pedagógico de CEINFS de Campo Grande/MS: um olhar
sobre a atuação dos profissionais de educação infantil / Geise Cristina Lubas
Ricardi; orientação Leny Rodrigues Martins Teixeira. 2008
181 f. + anexos

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo.
Grande, Mestrado em educação, 2008.
Inclui bibliografia

1. Professores - Formação 2. Educação infantil. I. Teixeira, Leny
Rodrigues Martins II. Título

CDD-370.71

Bibliotecária responsável: Clélia T. Nakahata Bezerra CRB 1/757

**O CONTEXTO PEDAGÓGICO DE CEINFS DE CAMPO
GRANDE/MS: UM OLHAR SOBRE A ATUAÇÃO DAS
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

GEISE CRISTINA LUBAS RICARDI

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Leny Rodrigues Martins Teixeira - UCDB
Orientadora

Profª Drª Jucimara Rojas - UFMS

Prof. Dr. Marcos Freisleben Zorzal - UCDB

CAMPO GRANDE, 4 DE NOVEMBRO DE 2008

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

DEDICATÓRIA

Memória é tudo aquilo que uma pessoa lembra... e a minha será usada para mencionar as pessoas fundamentalmente importantes no percurso da minha produção.

Ao Francisco Carlos Grilo, esposo cúmplice e incentivador de meus estudos. Homem que cotidianamente me estimulou a prosseguir, marido que se resignou com minhas ausências, entendendo a necessidade de eu ficar infindáveis horas em frente ao computador.

A minha mãe Iomar e a minha avó Etelvina, mães especiais que Deus me deu, sempre presentes em minha vida.

A DEUS, que me sustentou e consentiu que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Produzir uma dissertação, apesar da difícil tarefa de se deparar frente a frente com a produção escrita de forma solitária, é apenas o momento de concretização de um percurso intelectual e profissional que envolve tantos outros interlocutores: professores, familiares, amigos, colegas, livros, revistas, visitas, relatórios de observação, e fotos. Enfim, muitas situações que foram sendo constituídas durante alguns anos.

Apesar de toda dificuldade em conciliar trabalho, família, pesquisa, leituras, congressos, jornadas e colóquios, encontrei no meu convívio diário o estímulo, a solidariedade e o apoio necessário de muitos que estão ao meu redor para seguir em frente, pessoas estas, das quais faço questão de mencionar os nomes de algumas de forma especial, externando o meu sincero agradecimento.

Primeiramente, o agradecimento incontestável a toda minha família, especialmente à minha mãe, que cuidou de mim cotidianamente como se eu estivesse iniciando as aulas na Educação Infantil, preocupando-se com meu sono, minha alimentação e com meu cansaço físico. *Obrigada mamãe!* A minha amada vovó, que compreendeu, mesmo sem muito entender por que estudar tanto, por que tantas horas na frente de um computador. À tia Nina, que mesmo de longe compartilhou comigo vários momentos desta produção. À prima/irmã Ariadne, por ter tido paciência ao saber que nossas batidas de perna e os passeios deixariam de ter uma regularidade entre nós por um longo tempo. Ao meu esposo, homem compreensivo, que me retroalimentava com uma injeção de ânimo freqüente, mesmo quando eu não achava mais ser capaz de prosseguir. *Obrigada, meu AMOR!*

Agradeço às colegas de trabalho da Escola CNEC Oliva Enciso, em especial à Diretora Regina Maris, por possibilitar-me a redução de minha carga horária, quando no

período dos créditos e da pesquisa isso se fez necessário. Às amigas que nunca deixaram de auxiliar-me e de colaborar para que eu conseguisse estudar, pesquisar e escrever. Silvana, Janice, Edilene e Célia, aqui o meu sincero OBRIGADA. A todas as professoras que compreenderam minha ausência, exercendo o trabalho diário muitas vezes sem o acompanhamento da coordenação.

Às colegas de trabalho da UNIDERP, em especial a Tanea, Gislene, Celi, Vivina, Carla Centeno, Milene e Renata, por todas as contribuições e interlocuções que muitas vezes foram estruturantes para que eu pudesse prosseguir, saibam que muitas das palavras de cada uma de vocês foram fundamentais para a reflexão crítica acerca das questões da referida pesquisa.

Inegavelmente, para que esta pesquisa se materializasse foram muito importantes as disciplinas do Programa de Mestrado, as leituras e atividades propostas, as apresentações e trocas com os colegas e todas as discussões teóricas desenvolvidas em sala de aula no período dos créditos. Agradeço em especial aos amigos e colegas da Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, que colaboraram para que eu compreendesse a complexidade do estudo e da pesquisa. Sem falar da minha querida colega Célia, por compartilhar sabiamente seu aprendizado sobre a descrição dos dados coletados.

Quero agradecer a presença impaciente e agitada da Georgea, colega muito especial do Mestrado que, aos poucos, foi saindo do lugar de colega para ocupar o de amiga, confidente, quase irmã.

À professora Dra Leny Teixeira, minha querida orientadora, que aceitou o desafio de orientar-me neste estudo, demonstrando imenso comprometimento, carinho, dedicação e muita paciência na tarefa de orientar, ensinar e, sobretudo, de fazer-me perceber as coisas com outros olhos e me sentir capaz. Obrigada por em momento nenhum me deixar abandonada e, quando eu queria esquivar-me de algum encontro...logo me ligava.

As conversas com as demais professoras do Programa também foram valiosas, principalmente com a professora Dra Ruth Pavan, a qual com frequência me apoiava nas discussões sobre o tema, e pelas sugestões bibliográficas. À professora Dra Josefa Grigoli pela minha primeira nota B, que muito contribuiu para que eu efetivamente compreendesse que fazer pesquisa, coletar e analisar dados era muito mais complexo do que eu podia imaginar...

Não posso deixar de agradecer à chefe da Divisão de Infância da SAS/ Ana Cristina e toda sua equipe que me possibilitou o acesso aos Centros de Educação Infantil da rede municipal de Campo Grande/MS.

Preciso agradecer às diretoras das creches pesquisadas; D. Darcy e Nahlú por permitirem o meu ingresso em seus espaços de trabalho para poder realizar as observações. Sem dúvida nenhuma, o convívio com a realidade dos Centros de Educação Infantil (CEINFs) ampliou minha visão sobre a Educação Infantil e sobre o modo de ser e de viver das crianças pequenas. Agradeço ainda todas as profissionais entrevistadas por compartilharem comigo suas experiências e concepções.

Gostaria de agradecer, de modo especial, a minha segunda família: Ivan, por cada livro novo emprestado; Liliana, por cada conversa, cada orientação assinalada com muita delicadeza, e a Bazinha, por cada dica prática..., enfim, pela experiência deliciosa que é ter a amizade de vocês.

Às minhas fiéis escudeiras para todas as horas: Fabiane e Alessandra, grandes amigas, companheiras de trabalho e parceiras de conversas intermináveis, que em todos os momentos estiveram e estão presentes demonstrando uma grande cumplicidade em muitos momentos da minha vida. Obrigada, AMIGAS!

Agradeço ainda à amiga Flauzina, por todos os livros encomendados; à amiga Marta, sempre me estimulando; à querida Marcella, pela sua determinação e luta pela vida, pela troca constante de grandes ansiedades no período da produção escrita; à fiel e cúmplice amiga Claudinha, que compreendeu e resignou-se com meu afastamento em função do excesso de trabalho e estudos. Enfim, obrigada pela amizade e carinho de vocês! Com certeza, vocês também foram partícipes importantes neste processo.

Destaco os agradecimentos ainda à Prof^a Dr^a Jucimara Rojas/UFMS e ao Prof Dr. Marcos Zorzal/UCDB, pelas contribuições e inferências na banca de qualificação de forma pontual e delicada.

Por fim, o meu imenso agradecimento mais que especial a cada criança de olhar brilhante e inquietante em querer descobrir o que eu estava fazendo ali no CEINF no período da pesquisa. Obrigada, por me aceitarem no espaço de vocês.

Agradeço, sobretudo, a Deus por ter colocado todos vocês em minha vida. Saibam que cada pessoa aqui citada e até aquelas mais ocultas que não nomeio aqui, são e foram fundamentalmente importantes para a conclusão desta produção. *Muito obrigada!*

RICARDI, Geise Cristina Lubas. **O contexto pedagógico de CEINFS de Campo Grande/MS: um olhar sobre a atuação das profissionais de educação infantil.** Campo Grande, 2008. 190p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Nesta dissertação, são analisados os dados coletados a partir de uma pesquisa que buscou identificar a qualificação profissional das professoras e recreadoras que trabalham com crianças de 2-6 anos nos Centros de Educação Infantil/CEINF da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Objetivou-se, por meio deste estudo, caracterizar as concepções e o fazer pedagógico dessas profissionais, analisando assim, as teorias que lhes sustentam a prática pedagógica no cotidiano dos CEINFs, com as crianças. Para a realização da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, na modalidade descritiva/explicativa. O estudo realizado foi feito com quatorze recreadoras e oito professoras de duas creches distintas. A coleta de dados da referida pesquisa deu-se mediante a observação da prática dessas profissionais que forneceu dados preliminares para a elaboração do roteiro das entrevistas. Com base na pesquisa desenvolvida, foi possível perceber que a concepção de infância e de Educação Infantil dessas profissionais é muito semelhante, embora as mesmas tenham formação diferenciada. Em síntese, foi possível perceber que, embora a Educação Infantil tenha sido inserida como primeira etapa da escolarização básica, ainda ocorre grande diferenciação no trabalho pedagógico com as crianças. Parece haver uma fragmentação entre o que é cuidar e educar, por parte das profissionais das duas creches pesquisadas, o que provoca uma dissociação desse binômio no contexto da creche, que conseqüentemente impossibilita que a Educação Infantil seja compreendida como um espaço assegurado para que a criança possa ser efetivamente cuidada e educada de forma complementar e dissociada.

Palavras-chave: Formação de professoras. Infância. Educação Infantil.

RICARDI, Geise Cristina Lubas. **O contexto pedagógico de CEINFS de Campo Grande/MS: um olhar sobre a atuação das profissionais de educação infantil.** Campo Grande, 2008. 190p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

In this dissertation are analyzed data collected from a survey that sought to identify the professional qualification of teachers and recreadoras who work with children of 2-6 years in the Centers for Children's Education / CEINF Municipal Education Network of Campo Grande / MS. The objective is, through this study, and to characterize the conceptions of teaching professionals, analyzing well, the theories underpinning pedagogical practice them in everyday life of CEINFs with children. To carry out the search, opted for the qualitative approach, in the descriptive / explanatory. The study was done with fourteen recreadoras and eight teachers from two different kindergartens. The data collection of that search took place through the observation of the practice of professionals who provide preliminary data for drawing up the roadmap for interviews. Based on research carried, it was possible to see that the design of childhood and Child Education of professionals is very similar, although they have different training. In short it was possible to realize that although Child's Education has been inserted as the first stage of basic education is still great distinction in pedagogical work with children. There seems to be a fragmentation between what is care and education on the part of both professionals, causing a decoupling of the binomial in the nursery, which therefore impossible that the Children's Education is understood as a space provided for the child to be effectively maintained and educated in a complementary and divorced.

Keywords: Training of teachers. Children. Child Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Como as crianças devem ser tratadas, conforme as professoras e recreadoras.....	92
Tabela 2 - Necessidades das crianças na opinião das professoras e recreadoras	96
Tabela 3 - Os responsáveis devem colocar ou não a criança no CEINF?.....	98
Tabela 4 - Quando uma criança deixa de ser criança?.....	101
Tabela 5 - O que as crianças devem fazer no CEINF?	105
Tabela 6 - O que as crianças devem aprender?	108
Tabela 7 - Atividades realizadas no CEINF que as crianças aprendem mais	110
Tabela 8 - Funções do CEINF.....	112
Tabela 9 - O CEINF onde trabalha cumpre com todas as suas funções?.....	115
Tabela 10- O que mudaria no CEINF em que trabalha?.....	116
Tabela 11 - Existe diferença entre trabalho da professora e da recreadora?.....	121
Tabela 12- Qual a formação que você teve?	125
Tabela 13- O que você acha que uma recreadora ou professora precisa saber para trabalhar com crianças?.....	127
Tabela 14- Que formação você considera importante para quem trabalha com crianças de Educação Infantil?	129
Tabela 15- O que você considera que faz falta na sua formação para realizar bem seu trabalho?.....	132
Tabela 16- O que mais lhe chama a atenção no trabalho com as crianças?.....	136
Tabela 17- O que mais as crianças gostam de fazer?.....	138
Tabela 18- De que as crianças mais precisam?.....	140
Tabela 19- Quais atividades lúdicas acontecem no CEINF?	142
Tabela 20- As crianças precisam ir ao parque? Com que frequência elas vão?	144
Tabela 21 - Como são as atividades de rotina com as crianças (refeições e banho)?.....	146
Tabela 22- Como você planeja as atividades que realiza com as crianças?.....	150
Tabela 23- Em que material se baseia ou que material consulta para planejar?	152
Tabela 24- Das atividades que você realiza, de qual você mais gosta e por quê?	154
Tabela 25- O que você considera que é fazer um bom trabalho com crianças da Educação Infantil?	158

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - UM OLHAR PARA A COMPREENSÃO DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	16
1.1 INFÂNCIA: TRAJETÓRIA E CONCEPÇÕES	17
1.2 A CRIANÇA DETENTORA DE DIREITOS	29
1.3 O ESPAÇO INSTITUCIONAL DA INFÂNCIA NO BRASIL: CONSTITUIÇÃO E LEGITIMIDADE	33
1.4 NOVOS RUMOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	37
1.5 EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE ESPAÇO É ESTE?	41
1.6 CRECHE-ESPAÇO QUE DÊ ESPAÇO	45
CAPÍTULO 2 - O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA	51
2.1 PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE	52
2.2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: ENTRE A SALA DE AULA E O MUNDO	58
2.3 FORMAÇÃO DAS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: ATUAÇÃO E PERSPECTIVAS.....	61
2.4 O PERFIL DAS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	64
2.5 SABERES NECESSÁRIOS PARA AS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	68
CAPÍTULO 3 - CAMINHOS DA PESQUISA-OBJETIVOS E METODOLOGIA	72
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	73

CAPÍTULO 4 - A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PESQUISADOS	78
4.1 SITUANDO O SURGIMENTO DAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS EM CAMPO GRANDE E OS CEINFS PESQUISADOS	78
4.2 A ROTINA DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PESQUISADOS	81
4.2.1 A organização do tempo e do espaço da creche	82
4.3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DAS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL .	91
4.3.1 Concepção de infância das entrevistadas.....	92
4.3.2 Concepção de educação infantil das professoras e recreadoras	103
4.3.3 Formação das educadoras.....	120
4.3.4. Identificação da prática.....	134
ALGUMAS CONCLUSÕES	163
REFERÊNCIAS.....	175
APÊNDICES	182
ANEXOS.....	186

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é fruto da minha trajetória na Educação Infantil, pois desde o início de minha formação no magistério iniciei meu percurso profissional neste segmento e até hoje continuo trabalhando, pesquisando e buscando aprofundar meus conhecimentos acerca dessa etapa de escolarização que considero fundamentalmente importante na vida das crianças pequenas.

Todavia, mesmo eu já tendo um elo com a Educação Infantil, o Programa de Mestrado, as leituras, as interlocuções, as dúvidas e, sobretudo, a fase da pesquisa colocaram-me diante a uma realidade do cotidiano da Educação Infantil do qual eu não tinha a mínima noção, pois toda minha trajetória tinha sido, desde o Magistério e na Graduação, com instituições de Educação Infantil da rede privada, o que denota uma realidade muito distinta.

Sabemos que historicamente muitos são os segmentos da sociedade que debatem as propostas de assistência e educação à infância. Contudo, um aspecto importante é a qualidade, o compromisso, e a garantia ao direito das crianças ao espaço educativo da Educação Infantil, seja em creches ou pré-escolas². Consideramos que um elemento fundamentalmente necessário para a consolidação de um espaço de Educação Infantil comprometido com os preceitos de qualidade e seriedade com o trabalho desenvolvido é, sobretudo, o investimento na formação inicial das profissionais envolvidas nesse processo.

Sendo assim, o papel atribuído ao espaço de Educação Infantil, traz consigo não apenas uma concepção de criança, mas, sobretudo, uma concepção de um profissional que possa efetivamente contribuir para o desenvolvimento dessa criança. As expectativas em

² 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 quatro a seis anos de idade.

relação a essas profissionais não são poucas. Silva (2003) argumenta que a formação deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente as expressivas, e para interagir com crianças pequenas. Trata-se de delinear um profissional com formação específica e que parta de sua atuação pedagógica, enxergando-a como objeto permanente de reflexão e reconstrução.

No entanto, reconhecemos que grande parte das profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil não possui habilitação no magistério e em alguns casos não têm nem mesmo a escolaridade fundamental, sendo leigas, o que é o caso das recreadoras³ que também atuam diretamente com as crianças, sem habilitação em Magistério e tampouco em Pedagogia.

Diante desse quadro, é emergente a necessidade de uma formação adequada para as profissionais que cuidam das crianças de 0 a 6 anos e as educam. Este trabalho objetiva identificar e analisar as concepções e práticas das professoras e recreadoras dos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Campo Grande/MS, tendo vista discutir a formação dessas profissionais, sustentando a necessidade de incluir as mudanças e transformações históricas e estruturais que esses espaços vêm sofrendo nos últimos anos, cuja interferência das educadoras poderá contribuir para a construção de uma Educação Infantil de qualidade e com maior seriedade.

Importante considerar que todas as leituras realizadas ao longo da minha formação e os acontecimentos observados no cotidiano dos Centros de Educação Infantil por meio da pesquisa estão contempladas neste trabalho que foi estruturado em quatro capítulos:

No capítulo I, por meio de uma retomada teórica, realizo um breve resgate da concepção de infância e de como a mesma foi se constituindo até que a criança tornasse detentora de direitos e encontrasse na Educação Infantil um espaço intencionalmente reservado para *cuidados e educação*.

No capítulo II, a perspectiva é apontar para necessidade de uma profissional com formação em Magistério e Pedagogia para que a mesma possa trabalhar com crianças de 0-6 anos, de modo a contemplar de forma indissociável o cuidar e educar em sua prática pedagógica.

³ Embora ambas tenham apenas formação em Ensino Médio o foco de investigação desta pesquisa está relacionado a atuação pedagógica das profissionais que trabalham com crianças de 3-6 anos nos Centros de Educação Infantil.

O capítulo III demonstra como a pesquisa foi estruturada, incluindo os preceitos da pesquisa assim como os sujeitos envolvidos.

O capítulo IV refere-se à prática pedagógica dos Centros de Educação Infantil pesquisados, evidenciando como se dá a organização do tempo e do espaço no cotidiano deste espaço. Apresento também a abordagem das categorias que utilizei como foco para empreender as análises acerca da formação e prática pedagógica das profissionais de Educação Infantil. Neles são apresentados os instrumentos de coleta de dados dos eventos observados no período de trabalho de campo, assim como apresento os sujeitos da pesquisa em seus contextos de atuação, descrevendo os aspectos observados nos Centros de Educação Infantil pesquisados, apontando por meio da categorização das entrevistas realizadas as concepções que sustentam a prática pedagógica das professoras e recreadoras que se entrecruzam nas reflexões desenvolvidas nos capítulos anteriores.

Enfim, as observações realizadas apontaram maior interesse ainda em aprofundar meus estudos e conseqüentemente pensar e (re)pensar no perfil das pessoas que trabalham com crianças de 0-6 anos. A realidade apresentada possibilitou-me identificar o quanto nós educadores ainda temos um caminho longo e complexo a ser percorrido até que a Educação Infantil saia e transcenda as políticas prescritas nos papéis e aponte na direção de ser efetivamente tratada como a primeira etapa da escolarização básica.

Diante de algumas surpresas e descobertas, findo as considerações finais que apontam os resultados alcançados ao longo do meu percurso como pesquisadora iniciante.

Espero que as idéias trazidas por meio deste estudo possam servir de mote para novas discussões e para uma possível preocupação com a urgência de nos imbuirmos na luta por uma formação inicial para todas as profissionais que trabalham com crianças pequenas.

CAPÍTULO 1

UM OLHAR PARA A COMPREENSÃO DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Durante muito tempo a Educação Infantil foi delegada às famílias e ao grupo social, sendo na relação com esse grupo que a criança adquiria seus conhecimentos, padrões e valores.

Sendo assim, a Educação Infantil brasileira, como nós conhecemos atualmente, realizada de forma complementar à família, que busca assegurar o desenvolvimento da criança de forma integral, é algo muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo como é hoje, portanto tem uma trajetória histórica, a qual tentaremos apresentar ao longo deste capítulo.

Para conhecer o percurso da história da Educação Infantil como um direito da criança, é necessário, sobretudo, interpretar a totalidade do desenvolvimento histórico da humanidade, pois é a partir da análise dialética dos movimentos que ocorreram na sociedade que podemos compreender a consolidação desse segmento.

A expansão da Educação Infantil tem ocorrido de forma crescente, em decorrência do detrimento da inserção da mulher no mercado de trabalho e das mudanças pelas quais a sociedade vem passando. Bujes (2001, p. 21) afirma que:

As instituições de Educação Infantil são hoje indispensáveis na sociedade, pois elas, tanto constituem o resultado de uma forma moderna de ver o sujeito infantil, quanto uma solução para um problema de administração social, criado a partir de novas formas de organização da família e da participação das mulheres na sociedade e no mundo de trabalho.

Todavia, foi somente após a LDB 9394/96 que a Educação Infantil mudou sua conotação, acima de tudo, no que diz respeito às questões legais, conforme explicitado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

A conjunção desses fatores ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. A partir de então, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao mesmo tempo do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). O estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento (BRASIL, 1998a, p. 11).

Portanto, precisamos considerar que durante muitos séculos a criança era vista como um adulto em miniatura e compreender os determinantes históricos e sociais que a levaram a ser cidadã com direitos. É nesse sentido, que pretendemos detalhar um pouco como a infância era pensada na sociedade até os dias atuais.

1.1 INFÂNCIA: TRAJETÓRIA E CONCEPÇÕES

Sabemos que no decorrer da história da humanidade a criança teve pouco valor, sendo tratada com negligência, inclusive do ponto de vista das condições de higiene e saúde, as quais, dada a sua precariedade, eram responsáveis por altos índices de mortalidade.

Historicamente, a concepção de infância é algo em permanente construção e pauta-se prioritariamente na diferenciação frente ao universo adulto e está atrelada à tomada de consciência, por parte do adulto, dessa diferenciação. Toda essa construção ocorreu de modo articulado a todos os determinantes que consolidam a época moderna, assim como aos modos de produção capitalista. Na sociedade capitalista, onde a vida dos indivíduos é conduzida pela lógica do trabalho, a escola acaba assumindo uma importância significativa na socialização das crianças, na medida em que compartilha com a família a socialização e a inserção destes sujeitos no mundo cultural. De acordo com Alves (2001, p. 147-148):

Pode ser tomada como ponto de partida para a fundamentação histórica a discussão, realizada por Marx em O Capital, acerca da Revolução Industrial. Nela, ao expor as conseqüências sociais decorrentes do emprego da maquinaria moderna, ficou evidenciada, entre outras coisas, a quebra da resistência do trabalhador masculino frente ao capital. Deveu-se esse fato ao processo de divisão do trabalho imposto pela máquina, que fez culminar, igualmente, o conjunto das tendências indissolúveis de objetivação e de simplificação do trabalho. [...] Por força da simplificação do trabalho, ocorreu a incorporação maciça de mulheres e crianças à produção. [...] A fase histórica que se sucedeu foi marcada pelo processo de reação dos trabalhadores,

cujas lutas amadureceram paralelamente ao recrudescimento das disputas internas, travadas entre diferentes frações da burguesia. A legislação social inglesa do século XIX, em grande parte, foi o produto da ascendente luta dos trabalhadores e dos combates internos da burguesia. Contudo, o capital, na fase competitiva do capitalismo, sempre se moveu pela necessidade de reproduzir predominantemente a riqueza social, isto é, pela necessidade de reproduzir o próprio capital. Essa motivação dá sentido às burlas dos capitalistas na aplicação dos dispositivos da legislação social, que ia sendo produzida em meio às lutas. [...] Num primeiro momento, a maior beneficiária dessa legislação foi a criança. As denúncias e as pregações de ordem moral contra a exploração desenfreada dessa modalidade de força de trabalho, pela indústria, colaboraram no sentido de ser produzido um conjunto de normas que reduzia, progressivamente, a jornada de trabalho infantil e tornava obrigatória a escolarização das crianças trabalhadoras⁴

Nesse contexto, a escola na nossa sociedade tornou-se um contexto privilegiado para a infância. Contudo, para podermos compreender a instauração do processo de *ressignificação da infância*, sua condição histórica e cultural, torna-se importante descrever como este conceito foi se constituindo no decorrer do tempo. O modo de pensar como a criança deve ser tratada e como deve ser sua educação, expressa concepções subjacentes de infância, educação e sociedade.

Estudos históricos mostram que, até o início dos tempos modernos, a criança não era vista como sendo diferente do adulto, sempre calada e tampouco merecendo ser ouvida, mas vivenciando e assistindo ao mundo. Conforme Kramer (2001, p. 19):

A idéia 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.

O conceito de infância tomou forma, portanto, testemunhando amplas e profundas transformações e, nesse contexto, o olhar lançado para a criança surge como metáfora de uma investigação que os homens faziam sobre si mesmos.

Se a concepção de infância remete a uma construção histórica, cabe enfatizar que os próprios conceitos são também historicamente produzidos. De acordo com Oliveira (2002 p. 44):

⁴ Alves refere-se às considerações de Marx, constantes em MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 12.ed. Trad. Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. T.1, v.1, p. 423-579.

O termo 'infância' (in-fans) tem o sentido de 'não fala'. Pode-se, com base nisso, perguntar: a que período da vida humana ele se referia? Caso seja aos primeiros meses de vida, quando a criança ainda não adquiriu a língua de seu grupo cultural, é preciso lembrar que, desde o nascimento, já começam a ser construídos sistemas de comunicação entre o bebê e seu entorno social por meio de choros, sorrisos, gestos, etc. Vale dizer que a tentativa de comunicar-se, ou seja, de falar, é muito precoce. 'Infância' refere-se, então, aos primeiros anos de vida.

Em face da multiplicidade de variáveis que envolvem a infância, a presente pesquisa descreverá a construção social e histórica fundamentada na obra clássica de Philippe Ariès (1981) e de outros autores que nos servirão de guia para desenvolvermos algumas idéias acerca da história e de uma breve trajetória da infância.

Dessa maneira, precisamos compreender como a infância era pensada em diferentes períodos, a começar pela educação grega. Nesse período, a "infância" referia-se a seres com tendências selvagens a serem dominadas pela razão e pelo bem ético e político. Já o pensamento medieval entendia a infância como evidência da natureza pecadora do homem, pois nela a razão, reflexo da luz divina, não se manifestaria. Os filósofos do Renascimento e da Idade Moderna não percebiam a infância como um período no qual a razão emerge, embora sem poder lidar plenamente com as informações recebidas em seu contexto social.

O francês Philippe Áries (1981), em sua obra *História Social da Criança e da Família*, aponta que o conceito ou idéia que se tem da infância foi sendo historicamente construído e que a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, já que a mesma era inserida no meio social dos adultos muito precocemente.

O referido autor, muito conhecido entre os estudiosos da infância, mostra que a visão que se tem da infância, como distinta da vida adulta, é uma idéia recente, pois antes do século XVI, a criança não era diferenciada do adulto e participava igualmente de todas as festividades e eventos sociais. Em sua obra o autor chama a atenção para o fato de que, se atualmente se observasse a situação vivida pelas crianças naquele período, a palavra ideal seria promiscuidade.

Por meio de um estudo historiográfico Áries (1981.) realizou uma pesquisa, utilizando como fonte a iconografia religiosa e leiga da Idade Média. Seu estudo indica o surgimento da noção de infância apenas no século XVII, junto com as transformações e mudanças que ocorreram na transição para a sociedade moderna. Aponta ainda que, desde a

sociedade medieval, o conceito de infância foi evoluindo, saiu do anonimato na sociedade moderna e passou a ser visto como um período da vida humana no qual se faziam necessários cuidados, a presença dos adultos, liberdade, enfim, satisfação das necessidades infantis, coisas não previstas, anteriormente, quando a criança ainda fundia-se à imagem do adulto em miniatura. Nesses estudos, o autor demonstra que, até o século XVII, a adolescência foi confundida com a infância, e que ninguém teria a idéia de limitar a infância pela puberdade.

Na história da construção do sentimento de infância, retratada pelo autor, constata-se que a trajetória da criança é marcada pela marginalização, indiferença e exploração. O autor também analisou como era representada a criança nesse período, constatando que ela aparecia muito pouco nas representações cotidianas e que quando apareciam era como um adulto em escala menor.

Ariès é considerado o precursor da história da infância, pois a partir dos estudos realizados por ele, como a iconografia religiosa e leiga, dossiês familiares, cartas, registros de batismo e inscrições em túmulos, é que surgem os primeiros trabalhos na área de história, apontando para o lugar e a representação da criança na sociedade dos séculos XII ao XVII.

Na sociedade medieval o sentimento de infância não existia. Isto não quer dizer que as crianças fossem abandonadas. Devido a esta não consciência, assim que a criança não mais exigia os cuidados constantes de sua mãe ou ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes, convivendo com os mesmos como se fosse também adulto.

No século XVI, há o início a um novo sentimento de infância. A criança por sua ingenuidade e inocência passa a ser fonte de distração para o adulto. Esse sentimento é a “paparicação”, e se originou no seio da família. Na fase da paparicação, a criança era vista como um ser inocente e divertido, servindo como meio de entretenimento para os demais adultos.

De acordo com Oliveira (2002, p. 59), nos séculos XV e XVI, novos modelos educacionais foram criados para responder aos desafios estabelecidos pela maneira como a sociedade européia então se desenvolvia. O desenvolvimento científico, a expansão comercial

e as atividades artísticas ocorridas no período do Renascimento⁵ estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada.

É no século XVII que as perspectivas e ações em relação à infância começam a se deslocar para o campo moral e psicológico. Sendo assim, é preciso conhecê-la e não paparicá-la para corrigir suas imperfeições. É entre os educadores do século XVII que vemos formar-se este outro conceito de infância que inspirou toda a educação até o século XX.

Aos sete anos de idade marcava-se uma transformação na vida das crianças, pois mudavam-se os trajes, diferenciavam-se os gêneros, atribuíam-se-lhes responsabilidades. Ampliavam-se as relações sociais pela entrada no mundo do trabalho ou do estudo, muitas vezes com a saída de casa, ou seja, pelo maior convívio com os grupos de pares, que iriam rivalizar com a família nas influências sobre a socialização das crianças.

Cabe enfatizar que num período de grandes transformações históricas, a infância tomou diferentes conotações dentro do imaginário do homem em todos os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, de acordo com cada período histórico.

A criança era vista como um ser produtivo que tinha uma função utilitária para seu grupo social, pois já a partir dos sete anos de idade era inserida na vida adulta e passava a realizar tarefas, repetindo o comportamento de familiares, acompanhado-os em seus ofícios, desempenhando, assim, um papel atuante perante a coletividade. Áries (1981, p. 156) descreve:

Assim, o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, como uma forma muito comum de educação. A criança aprendia pela prática, e essa prática não parava nos limites de uma profissão, ainda mais porque na época não havia (e por muito tempo ainda não haveria) limites entre a profissão e a vida particular; a participação na vida profissional - expressão bastante anacrônica, aliás - acarretava a participação na vida privada, com a qual se confundia aquela. Era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não ao seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir.

⁵ O termo Renascimento é comumente aplicado à civilização européia que se desenvolveu entre 1300 e 1650. Além de reviver a antiga cultura greco-romana, ocorreram nesse período muitos progressos e incontáveis realizações no campo das artes, da literatura e das ciências, que superaram a herança clássica. O ideal do humanismo foi sem dúvida o móvel desse progresso e tornou-se o próprio espírito do Renascimento. Trata-se de uma volta deliberada, que propunha a ressurreição consciente (o re-nascimento) do passado, considerado agora como fonte de inspiração e modelo de civilização. Num sentido amplo, esse ideal pode ser entendido como a valorização do homem (Humanismo) e da natureza, em oposição ao divino e ao sobrenatural, conceitos que haviam impregnado a cultura da Idade Média.

Para Heywood (2004), em sua obra “Uma História da Infância” o autor considera que, apesar dos exemplos cruéis de exploração do trabalho infantil, grande parte do trabalho feito pelas crianças no passado seria casual e de pouco esforço, relacionado a tarefas de ajudar os adultos nos seus afazeres. Há exemplos de ambas as formas de tratamento, das suaves às extenuantes, no campo e na cidade, antes e após a industrialização. As fábricas intensificaram os abusos sobre as crianças e se isso levou à discussão e formulação de leis, embora, porém, a legislação não tenha chegado a proibir, mas a regulamentar o trabalho infantil.

Portanto, foram autores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori, entre outros, que estabeleceram as bases para um sistema de ensino centrado na criança. Os autores, embora tivessem algumas diferenças em suas propostas, reconheciam, sobretudo, que as crianças tinham necessidades próprias e distintas das do adulto e, portanto, necessitavam de um olhar diferenciado.

Educar crianças pequenas de diferentes condições sociais já era uma questão tratada por Comenius (1592-1670). O referido educador e bispo protestante publica em 1628, o livro “A Escola da Infância”, e afirmava que o colo da mãe era o primeiro nível de ensino, devendo ocorrer dentro dos lares.

De acordo com Comenius (2002, p. 325):

Os ramos principais de uma árvore, por mais numerosos que sejam, despontam do tronco logo nos primeiros anos; depois disso, apenas crescem. Do mesmo modo, tudo aquilo em que o homem deve ser instruído, e que lhe será útil durante toda vida, deverá ser semeado e plantado desde a escola materna.

No ano de 1637, o bispo checo elaborou um plano de escola maternal que preconizava o uso de materiais audiovisuais, como livros de imagens, para colaborar com a educação das crianças, pois defendia a idéia de que o cultivo dos sentidos e da imaginação precedia o desenvolvimento do lado racional da criança. Outro ponto importante era que para Comenius, a exploração do mundo por meio do brincar era considerada uma forma de educação pelos sentidos.

Portanto, foi Jean Jacques Rousseau (1712-1778) quem “descobriu” a infância, fazendo com que se passasse a pensar na criança como ser com idéias próprias, diferentes das do adulto. Suas concepções de educação junto à natureza, de atividade do aluno, de liberdade, são conceitos que perduram até hoje entre muitos educadores de Educação Infantil.

Oliveira (2002, p. 64), ressalta que Rousseau criou uma proposta educacional em que combatia preconceitos, autoritarismos e todas as instituições sociais que violentassem a liberdade característica da natureza. Ele se opunha à prática familiar vigente de delegar a educação dos filhos a preceptores, para que estes os tratassem com severidade, e destacava o papel da mãe como educadora natural da criança.

Rousseau revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância não era apenas uma via de acesso, ou um período de preparação para vida adulta; ao contrário, tinha um valor em si mesma, sendo este pensador um dos pioneiros no assunto. Em *Emílio ou Da Educação* (1995), uma das suas principais obras em Educação, Rousseau apresenta como deveria ser a educação, apontando que a infância é tida por ele como a fase na qual a intimidade guarda a pureza da natureza, se contrapondo às normas da sociedade adulta. Para ele a criança nasce boa e é corrompida pela sociedade. Esse pensador influenciou consideravelmente o modo de educar das elites francesas, que passaram a adotar uma educação mais individualizada, afastando-se de uma educação coletiva.

Cabe enfatizar a importante contribuição de Rousseau, uma vez que somente com ele é que surge a concepção de que a mente infantil opera diferentemente da do adulto. Com ele nasce uma filosofia da educação, ou da formação do homem, que rompe com o ensino cumulativo e a pregação de preceitos, na qual simultaneamente aparece um forte afeto pela criança. Usa a palavra *infância* com o significado de criança e utiliza o termo até a fase em que esta inicia a puberdade. A infância e seu desenvolvimento são definidos por Rousseau (1995, p. 64) da seguinte forma:

Os primeiros desenvolvimentos da infância dão-se quase todos ao mesmo tempo. A criança aprende a falar, a comer e a andar aproximadamente ao mesmo tempo. Esta é propriamente a primeira fase de sua vida. Antes, não é nada mais do que aquilo que era no ventre da mãe; não tem nenhum sentimento, nenhuma idéia; mal tem sensações e nem mesmo percebe a sua própria existência. [...] Eis a Segunda fase da vida, aquela onde acaba propriamente a infância, pois as palavras *infans* e *puer* não são sinônimas. A primeira está contida na segunda e significa quem não pode falar, daí em Valério Máximo encontramos *puerum infantem*. Mas continuo a me servir dessa palavra segundo o costume de nossa língua, até a idade para a qual ela possui outros nomes.

Rousseau em sua trajetória procurou mostrar que a educação é um processo pelo qual a criança passa a adquirir conhecimentos, hábitos e atitudes armazenados pela civilização, sem qualquer modificação. Cada fase de vida: infância, adolescência, juventude e maturidade foram concebidas com suas próprias características, respeitando a individualidade

de cada uma dessas etapas. Todavia Rousseau limitou-se a estudar a infância, a noção de adolescência surgiu com Granville Stanley Hall, psicólogo norte-americano de fins do século XIX e início do XX.

Outro autor que contribuiu com suas idéias, colocando a criança diferente do adulto, foi o suíço Pestalozzi (1746-1827). Para ele, a força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família, e sustentava que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças.

Pestalozzi ressalta o papel primordial da família na educação das crianças, família esta organizada dentro dos modelos cristãos e tendo a mãe como guia. O autor considerava que a influência exercida pelo ambiente familiar na criança é muito grande e que, com a ajuda da família, a educação na escola pode ocorrer melhor.

Segundo Arce (2002, p. 113) para Pestalozzi a escola deve ser uma continuidade do lar, portanto a alma feminina, que é o centro da família, não pode se ausentar também da escola. A maior contribuição educacional de Pestalozzi, foi a criação do primeiro jardim de infância. Dedicou-se à formação de professores, elaboração de métodos e criação de aparelhagens. Porém, infelizmente, faleceu sem ver os jardins de infância em funcionamento, pois esses foram proibidos por serem considerados como politicamente radicais.

As idéias de Friedrich Froebel (1728-1852) ocupam um lugar de destaque na pedagogia da infância, reunindo as proposições de Rousseau e Pestalozzi. Froebel preconizava a auto-educação da criança pelo jogo e defendia a espontaneidade infantil. De acordo com Oliveira (2002, p. 68), Froebel:

Elaborou canções e jogos para educar sensações e emoções, enfatizou o valor educativo da atividade manual, confeccionou brinquedos para a aprendizagem da aritmética e da geometria, além de propor que as atividades educativas incluíssem conversas e poesias e o cultivo da horta pelas crianças. O manuseio de objetos e a participação em atividades diversas de livre expressão por meio da música, de gestos, de construções com papel, argila e blocos ou da linguagem possibilitariam que o mundo interno da criança se exteriorizasse, a fim de que pudesse, então, ver-se objetivamente e modificar-se, observando, descobrindo e encontrando soluções.

A pedagogia da infância postulada por Froebel concebe a criança como um ser criativo, propondo uma educação pelo jogo. Na pedagogia preconizada por este pensador, a Educação Infantil não visa à aquisição de conhecimento, mas, sobretudo, à promoção do desenvolvimento infantil.

Kishimoto, Pinazza e Oliveira-Formosinho (2007, p. 60), apontam que Froebel foi um reformador pedagógico de seu tempo, valorizando a expressão espontânea da criança e, como psicólogo da infância, transporta à prática pedagógica os princípios psicológicos, reconhecendo o poder natural da criança em simbolizar e estabelecer relações entre os objetos.

Froebel foi o criador dos jardins de infância, que denominou kindergarten (nome que vem da idéia de que as crianças são pequenas plantas criadas num jardim, sob os cuidados da professora). As idéias de atividade, de liberdade, importância do jogo, linguagem como primeira forma de expressão, brinquedo como auto-expressão, desenho, ritmo e atividades em maturação, são pioneiras e mudaram para sempre a formação da pedagogia infantil. Além de escrever sua pedagogia, Froebel também criou os brinquedos que deveriam ser usados no ensino às crianças. Conforme relata Manacorda (2004, p. 284):

Mas o trabalho, a atividade autônoma, na criança, é o jogo; e é necessário apresentar materiais para ajudá-la e favorecê-la. Estes materiais são os famosos presentes ou dons: a esfera, o cubo variamente subdividido, os pauzinhos, os mosaicos, que se tornaram, a base didática do seu “jardim de infância”. Seu sucesso mundial foi rápido e duradouro (o nome alemão *Kindergarten* passou para várias línguas, do inglês até o espanhol) e estes materiais e métodos assumiram valor didático autônomo, independentemente das místicas intenções de seu inventor.

No contexto social, com a Revolução Industrial⁶ em curso, teve início um processo de expropriação de antigos saberes dos trabalhadores, o que modificou as condições e exigências educacionais das gerações futuras. Nesse contexto, enfatizou-se em vários países europeus entre os séculos XVIII e XIX, a importância da educação para o desenvolvimento da sociedade.

E, é em meio a essas mudanças sociais que a criança ganha a atenção dos adultos e passa a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados. Conseqüentemente a escola passou a ser um aparato fundamental, mesmo que para uma minoria que podia ter acesso a ela. Porém, conforme Oliveira (2002, p. 62):

⁶ A Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra, integra o conjunto das “Revoluções Burguesas” do século XVIII, responsáveis pela crise do Antigo Regime, na passagem do capitalismo comercial para o industrial. Os outros dois movimentos que a acompanham são a Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa, que sob influência dos princípios iluministas, assinalam a transição da Idade Moderna para Contemporânea. Em seu sentido mais pragmático, a Revolução Industrial significou a substituição da ferramenta pela máquina, e contribuiu para consolidar o capitalismo como modo de produção dominante. Esse momento revolucionário, de passagem da energia humana para motriz, é o ponto culminante de uma evolução tecnológica, social, e econômica, que vinha se processando na Europa desde a Baixa Idade Média.

O mesmo não acontecia em relação às crianças dos estratos sociais mais pobres. Os objetivos de sua educação e as formas de efetivá-los não eram consensuais. Alguns setores das elites políticas dos países europeus sustentavam que não seria correto para a sociedade como um todo que educassem as crianças pobres, para as quais era proposto apenas aprendizado de uma ocupação e da piedade.

Podemos constatar que em diferentes momentos históricos, os ideais de uma educação renovada tiveram seus representantes: na educação grega, os métodos de Sócrates; na educação romana, as idéias de Cícero e Quintiliano contrárias à educação clássica; no período do Renascimento, os humanistas Feltre, Erasmo, Vives, Rabelais e Montaigne, contra a educação dogmática e autoritária da Idade Média; no século XVII, Ratke e Comenius; no século XVIII, Rousseau e Pestalozzi e, no século XIX, Froebel (LUZURIAGA *apud* PINAZZA, 2007, p. 73).

Em meados da segunda metade do século XX, ocorreram mudanças significativas nas práticas sociais voltadas às crianças, em função da crescente afirmação da família nuclear urbana, da participação feminina no mercado de trabalho, e o aumento de lares monoparentais, nos quais a mulher assume o papel de provedora da casa.

Nesse contexto começam a surgir infundáveis preocupações e estudos sobre a criança, até porque esse período esteve marcado pela crença no progresso da ciência, resultando em muitas investigações e pesquisas. Seria possível ainda citar vários autores que pensaram a educação e a infância durante esse século e que de alguma forma contribuíram para as concepções que hoje temos, como: John Dewey, Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, entre tantos outros.

De acordo com Pinazza (2007, p. 71) a Dewey atribuiu-se o mérito de ter sido o filósofo do século XX que dedicou maior atenção às questões educacionais. Na história das idéias dos tempos modernos, é unanimemente apontado como um dos mais expressivos representantes da filosofia de sua época, o maior pedagogo contemporâneo e, como sugerem alguns, o principal pensador filosófico que o Novo Mundo produziu.

Importante considerar que John Dewey (1859-1952) não esteve preocupado, especificamente, com a criança pequena e com a Educação Infantil, porém é certo afirmar que muito de suas produções estiveram focadas na escola elementar. John Dewey fala de processos educativos e refere-se à criança, nos planos individual e social, antes de considerá-

la como aluna. Desse modo, certamente os pressupostos de Dewey podem servir para aclarar os caminhos para uma pedagogia centrada na criança e na infância.

Jean Piaget (1896-1980), preocupado com os processos de construção do conhecimento, trouxe infinitas contribuições para a educação. No entanto convém destacar que Piaget nunca foi, nem pretendeu ser pedagogo. Piaget foi um epistemólogo que procurou explicar como se constrói o conhecimento e a inteligência humana. Escreveu algumas obras relacionadas com a educação, mas suas contribuições mais relevantes para essa área estão relacionadas com o vasto trabalho que desenvolveu em torno da inteligência.

De acordo com Vieira e Lino (2007, p. 207) para Piaget a criança progride através de uma seqüência invariante e universal de estádios de desenvolvimento, sendo cada um marcado por uma forma característica de organizar pensamentos e atividades. Cada uma dessas etapas caracteriza-se por uma estrutura cognitiva particular que determina o tipo de aproximação intelectual que o sujeito realiza com o meio que o rodeia⁷.

Muito embora os jogos e brincadeiras tenham hoje em dia o seu valor pedagógico, os estudos sobre o tema foram em sua grande parte influenciados por Piaget em sua obra nos anos 70. Piaget considerava que o jogo é essencial na vida da criança. De início, tem-se o jogo de exercício que é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos. Em torno dos 2-3 e 5-6 anos nota-se a ocorrência dos jogos simbólicos, que satisfazem a necessidade da criança de não somente relembrar mentalmente o acontecido, mas de executar a representação.

Outro nome importante é o do russo Vygotsky (1896-1934) que, seguindo as premissas do método dialético, foi procurando identificar as mudanças qualitativas observadas no desenvolvimento humano e a relação com seu em torno social. É importante destacar que a preocupação de Vygotsky não era a de elaborar uma teoria do desenvolvimento infantil. Ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano no geral, pois por meio do estudo sobre ela é possível compreender a formação da consciência e demais atributos intrinsecamente humanos.

⁷ No âmbito deste capítulo, consideramos que não é relevante uma análise detalhada de cada um dos estádios de desenvolvimento apresentados por Jean Piaget. A noção de estágio, com características diferenciadas, parece nos ser a contribuição que não pode ser ignorada no terreno da pedagogia da infância, principalmente a partir da década de 1960, quando Piaget foi muito divulgado, nos Estados Unidos.

Em sua teoria, Vygotsky também faz referência à imitação da realidade, porém o mais importante é a imaginação da criança. Para Vygotsky, quando brinca, a criança cria uma situação imaginária, com regras próprias. Vygotsky considera que toda brincadeira ou jogo tem símbolo (imaginário) e regra. Inicialmente as regras podem não estar explícitas, mas com a evolução da brincadeira estas passam a ser claras.

Para Pimentel (2007, p. 222) no ideal vygotskyano, a educação tem um papel transformador do homem e da humanidade. Na primeira infância, isso significa dimensionar quais bases efetivamente propiciam o desenvolvimento na sua multiplicidade cognitiva, afetiva, social, psicomotora e moral, divisões estas que, na acepção histórico-cultural, não são tratadas separadamente, mas de forma integrada.

Teixeira (2003, p. 106) aponta que é interessante salientar que as influências dessas teorias, principalmente no caso de Piaget, encontraram na educação infantil um campo propício para aplicação pedagógica. Muito provavelmente, esse fato não se deve tanto ao interesse da criança - objeto de estudo e de trabalho das teorias e da ação pedagógica - quanto à flexibilidade da organização curricular da educação infantil.

De tudo que apontamos até aqui, constatamos que a concepção de infância foi sendo construída histórica e gradativamente em função das mudanças pelas quais a sociedade passou. Foi a partir da contribuição de muitos estudiosos que a criança passou a ter o seu desenvolvimento e suas potencialidades reconhecidas.

Assim, conhecer as particularidades de cada criança e compreender suas necessidades, reconhecendo sua existência concreta, é o grande desafio que nós, educadores, temos que enfrentar. Faz-se necessário promover a transformação da vida da infância, pois a história está aí para ser construída por todos os envolvidos e por aqueles que acreditam que a criança foi, e sempre será agente de mudanças, não sendo passiva, mas um indivíduo curioso, investigativo e ativo.

Vimos até aqui, que a infância é uma categoria histórica e social, pois se houve sempre crianças, nem sempre houve infância. De acordo com Sarmiento (2001, p. 14) as formas de organização da sociedade e as condições de existência e de inserção da criança em cada contexto social, econômico, político e cultural é que vão delineando as diferentes concepções de infância e as diferentes formas de ser criança.

Enfim, um longo período foi percorrido, para que a vida da criança fosse efetivamente considerada um mistério, como nos aponta Cecília Meireles, possibilitando assim que essa criança se tornasse cidadã de direitos e assumida como sendo um sujeito social e histórico.

1.2 A CRIANÇA DETENTORA DE DIREITOS

A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.
 Cem, sempre, cem modos de escutar, de maravilhar-se e de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir.
 Cem mundos para inventar.
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe de pensar sem as mãos, de escutar e de falar, de compreender sem alegria, de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe de descobrir o mundo que já existe.
 E de cem, roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
 Dizem-lhe enfim que o cem não existe.
 A criança diz:
 Ao contrário, o cem existe!⁸

Para iniciar essa abordagem elegemos o texto de Malaguzzi (1920), que denota a importância de considerarmos a criança como um sujeito singular, um ser que pensa por meio de muitas linguagens. Inspirados em Malaguzzi, queremos potencializar as “Cem Linguagens” que permeiam a vida da criança e que precisam ser consideradas por nós adultos/educadores.

Loris Malaguzzi nasceu em 1920. Nessa época, Walter Benjamin, Vygotsky e Mario de Andrade já estavam construindo e publicando uma nova concepção de criança inventiva, imaginativa, portadora de história, produtora de culturas e sujeito de direitos (FARIA, 2007, p. 277). Promotor de uma filosofia da educação inovadora, criativa, capaz de

⁸ Poema de Loris Malaguzzi. Revista Bambini, Bergamo, ano X, n.2, fev., 1994. Tradução do original italiano de Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Carmem Barbosa e Patrícia Piozzi. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios. 5.ed. Rio de Janeiro. Autores Associados, 2005.

valorizar o patrimônio de potencialidades e recursos que emergem das diferentes *Cem Linguagens* da criança, Malaguzzi denunciou os preconceitos que existem em relação à criança, problematizando as ciências em confronto com a realidade, com a nova condição da mulher enquanto coloca as crianças como protagonistas em um mundo extremamente adultocêntrico.

Assim, tratar a criança como cidadã implica o reconhecimento de seus direitos. Foi no ano de 1959 que, pela primeira vez na história, a criança passou a ser reconhecida legalmente como um ser humano com necessidades específicas e com direitos próprios, enfim como cidadã, por meio da Declaração Universal dos Direitos da Criança pela Organização das Nações Unidas.

No Brasil, foi a Constituição Democrática de 1988 que apontou novos rumos para as políticas de atendimento à infância, o que representou um marco histórico e muito significativo na redefinição dos direitos de cidadania tanto do ponto de vista dos direitos políticos como dos direitos sociais. Foi também por meio dessa Constituição que, pela primeira vez na história brasileira, afirmou-se a cidadania da criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos, como apontado nos princípios expressos na Constituição Federal de 1988, que afirma:

Art. 208:

IV - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos.

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Craidy (2001, p. 24) alerta que assim, nem pais, nem as instituições de atendimento, nem qualquer setor da sociedade ou do governo poderão fazer com as crianças o que bem entenderem ou o que considerarem válido. Todos são obrigados a respeitar os direitos definidos na Constituição do país, que reconheceu a criança como um cidadão em desenvolvimento.

Figura 1 - A criança tem voz e vez.



Fonte: Tonucci (2005, p. 15).

Por meio da imagem de Tonucci (2005, p. 150) reconhecemos que a criança, agora com seus direitos assegurados, mais do que nunca, precisa ter voz e vez, sobretudo é preciso dar a elas condições e oportunidades para que possam se expressar (Figura 1).

Foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que explicitou melhor cada um dos direitos das crianças e do adolescente bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é composto de dois livros, sendo que o primeiro constitui a Parte Geral, organizada em 85 artigos, onde se pode observar a prevalência dos direitos à infância e à adolescência. No segundo livro denominado Parte Especial, encontram-se os artigos 86 a 258. Nele, são abordados desde a Política de Atendimento à Infância, passando pelas Medidas de Proteção e a Prática dos Atos Infracionais, até os Procedimentos Jurídicos, tanto com relação às crianças e jovens, como no tocante à sociedade, instituições e família.

Sendo assim, se as crianças são consideradas cidadãs, seu desenvolvimento requer proteção integral e prioridade absoluta. Na perspectiva de se efetivar o cumprimento da proteção e atenção específica à criança e ao adolescente, nasceu o ECA, na forma da Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990, representando uma conquista brasileira na luta pelos direitos da infância e determinou-se ainda a Criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares. Sendo que os primeiros devem traçar as diretrizes políticas e os

segundos devem zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, entre os quais os direitos à educação, que para as crianças incluirá o direito a creches e pré-escolas.

Cabe salientar, que o ECA foi o documento que oficializou a criança como cidadã, garantindo-lhe o direito de ser criança, afirmando e assegurando a identidade própria de cada criança, como um ser único, que tem seu ritmo singular de desenvolvimento e o direito de viver sua infância.

Apesar de todas as transformações pelas quais o sentimento de infância passou, até a criança vir a ser cidadã de direitos, não podemos mais falar da existência de um único conceito de infância, pois pensar a criança implica necessariamente analisar uma multiplicidade de diferenças como as de classe social, etnia e gênero.

Compartilhamos a idéia de Kohan e Kennedy (2003, p. 244) quando apontam que a infância é condição da experiência, da linguagem e da historicidade humana. É a criança que busca a linguagem para afirmar a si mesma, quando ainda não a possui. Na medida em que a criança aprende a falar-se e ser falada, aí se funda, também, a historicidade. O autor acrescenta: “Quando a criança é amiga da experiência, longe de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a idade da experiência”.

A infância é, portanto, uma experiência imprevisível e única, passível de mudanças e transformações, de modo que se faz necessário levar em conta as condições reais de vida das crianças, sua origem social e sua cultura.

Para tanto, cabe a nós educadores nos conscientizarmos dessa questão tão importante e redirecionarmos nossa atuação pedagógica dentro de um espaço de Educação Infantil que assegure o reconhecimento da criança como sujeito participante e atuante das práticas sociais, sem reduzir este espaço a um aceleração da infância e uma preparação para vida escolar. Corazza (2004, p. 270) aponta que:

A idéia de uma infância que vem perdendo-se, que vem sendo roubada, negada, vitimada, deformada pela volúpia narcísica dos/as adultos/as inquietos/as em fazer deste outro um Si-Mesmo/a – onde as crianças não conseguem mais ser crianças porque são cada vez mais pensadas e tratadas como se fossem adultos/as, tornou-se objeto de cuidados e da inquietação, elemento para reflexão de debates, questão e problema social de ordem moral, tratados em pânico e urgência, e também matéria de estilização. As sociedades ditas pós-industriais, entre suas violências, estariam cometendo mais esta: a de retirar da infância a possibilidade de ser infantil; e nossas lutas emancipatórias deveriam voltar-se, com prioridade, no mínimo absoluta, contra

essa modalidade de perversão em direção à libertação da infância, ao direito de ser criança, ao direito de ter preservado os direitos infantis.

Em face das discussões acerca da criança, assegurando-a como cidadã de direitos, vemos nascer uma nova idéia de criança, com uma nova identidade, sobre a qual comungamos com Oliveira (2002, p. 45) quando diz que:

Crianças são aquelas “figurinhas” curiosas e ativas, com direitos e necessidades, que precisam de um espaço diferente tanto do ambiente familiar, onde são objeto do afeto de adultos (em geral, adultos muito confusos), quanto do ambiente escolar tradicional, freqüentemente orientado para padronização de condutas e ritmos e para avaliações segundo parâmetros externos à criança.

Em síntese, a idéia que defendemos até aqui é a de que as crianças possam efetivamente viver sua infância e que, para tal, possam ter no espaço de Educação Infantil um lugar para brincar e desenvolver suas *Cem linguagens*.

1.3 O ESPAÇO INSTITUCIONAL DA INFÂNCIA NO BRASIL: CONSTITUIÇÃO E LEGITIMIDADE

O segmento de Educação Infantil é marcado também por uma trajetória histórica assim como o sentimento de infância. Desse modo, discutir as questões da infância e da história da criança brasileira é como nos aponta Del Priore (2006):

[...] dar de cara com um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessaram a vida de milhares de meninos e meninas. O abandono de bebês, a venda de crianças escravas que eram separadas de seus pais, a vida em instituições que no melhor dos casos significavam mera sobrevivência, as violências cotidianas que não excluem os abusos sexuais, as doenças, queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo ou operário foram situações que empurraram por mais de três séculos a história da infância no Brasil.

De qualquer forma é necessário compreender o percurso da história da infância e da Educação Infantil em nosso país o qual tem, de certa forma, acompanhado a história desse segmento no contexto mundial.

A história das crianças e da Educação Infantil no Brasil trouxe elementos importantes para sua análise e esse novo tratamento refere-se a uma alteração conceitual no campo da historiografia, a partir das novas significações dadas às fontes documentais, que

passam a considerar a criança como um sujeito com necessidades e vontades específicas. Cerisara (2002a, p. 328) contribui com essa idéia destacando que:

Essa compreensão da especificidade do caráter educativo das instituições de educação infantil não é natural, mas historicamente construída uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho.

Em nosso país, o atendimento a crianças de 0 a 6 anos tem início com a Lei do Ventre Livre, no século XVIII, que encheu as ruas das grandes cidades de crianças escravas e mestiças abandonadas .

De acordo com Kramer (2001), as primeiras iniciativas de atendimento à criança, em nosso país, partiram de higienistas buscando diminuir os altos índices de mortalidade infantil, de modo especial, entre os nascimentos ilegítimos.

Já no meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Ao mesmo tempo em que na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “Rodas de Expostos”⁹ existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII (OLIVEIRA, 2002, p. 91).

Sabemos que o sistema da Rodas dos Expostos teve origem na Idade Média, na Itália e foi trazido para o Brasil, no século XVIII, pelos portugueses. A primeira “Roda”, no Brasil, foi aberta em 1726 em Salvador-BA; a segunda, no Rio de Janeiro, em 1738 e a terceira, em 1789, em Recife-PE. Posteriormente criou-se em São Paulo, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Santa Catarina e Mato Grosso. Essas instituições, criadas para abrigar “almas inocentes” que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas, só foram desativadas a partir de 1938, sendo que algumas sobreviveram até a década de 1950, apesar de no século XIX, iniciar-se o seu processo de substituição, com o aparecimento dos primeiros internatos.

As Rodas dos Expostos constituam-se de casas onde as crianças permaneciam, com uma porta, no formato cilíndrico, para que as crianças fossem ali depositadas do lado de

⁹ Tonéis de madeira giratórios, importados de Portugal para serem instalados em igrejas e hospitais, presos no meio da parede, unindo a rua ao interior do imóvel, e preparados para acolher recém-nascidos abandonados.

fora e num movimento giratório, recolhidas para dentro da instituição. De acordo com Del Priore (2006, p. 99):

Durante os séculos XVIII e XIX, a Roda recebeu 42.200 enjeitados, entre eles, filhos, de pessoas pobres, de mulheres de elite, que não podiam assumir seus filhos ilegítimos e filhos abandonados de escravas, pois suas mães haviam sido vendidas para amamentação de crianças brancas. Salientamos aqui as que a maioria das crianças atendidas na Roda eram negras.

O abandono das crianças nas Rodas dos Expostos eram fatos que revelavam as dificuldades de muitas famílias para garantir a sobrevivência de seus filhos, pois viam na misericórdia cristã, uma possibilidade de sobrevivência e esperavam que a sorte trouxesse soluções para um futuro menos desesperador. Acreditavam assim, nas instituições religiosas como se as mesmas pudessem auxiliar a contornar a pobreza que se intensificava cotidianamente.

De acordo com Kishimoto (1999, p. 23) somente no início da República¹⁰ foram instaladas as primeiras creches em São Paulo, confundindo-se muito com os asilos infantis. As primeiras creches atendiam filhos de miseráveis, fazendo apenas a sua guarda sem as mínimas condições de funcionamento. Somente nos anos vinte, diferindo muito dessas creches já existentes é que surgem as chamadas “creches modelares”, que pretendiam atender aos filhos dos operários.

O primeiro Jardim de Infância foi instalado na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1875. Os Jardins de Infância sempre estiveram a serviço da população mais abastada, e já as creches eram destinadas prioritariamente aos filhos dos operários. Os Jardins de Infância tinham a função educativa, enquanto que as creches e os asilos tinham a tarefa de guardar a infância desvalida. De acordo com Kramer (1992, p. 53):

A idéia de proteger a infância começava a despertar, mas o atendimento se restringia a iniciativas isoladas e que tinham, portanto, um caráter localizado. Assim, mesmo aquelas instituições dirigidas às classes desfavorecidas, como, por exemplo, o Asilo De Meninos Desvalidos, fundado no Rio de Janeiro em 1875 (Instituto João Alfredo), os três Institutos de Menores Artífices, fundados em Minas em 1876, ou os colégios e associações de amparo à infância (como o 1º Jardim de Infância do Brasil, Menezes Vieira, criado 1875), eram insuficientes e quase inexpressivos frente à situação de saúde e educação da população.

¹⁰ O período que vai de 1889 a 1930 é conhecido como a República Velha. Este período da História do Brasil é marcado pelo domínio político das elites agrárias mineiras, paulistas e cariocas. O Brasil firmou-se como um país exportador de café, e a indústria deu um significativo salto. Na área social, várias revoltas e problemas sociais aconteceram nos quatro cantos do território brasileiro. Em 15 de novembro de 1889, aconteceu a Proclamação da República, liderada pelo Marechal Deodoro da Fonseca.

No ano de 1896, por decreto, instalou-se a primeira unidade de pré-escola com recursos governamentais, destinada a formar crianças de 3 a 7 anos, segundo a metodologia de Froebel, que tinha o intento de funcionar como centro de estágio para a formação e preparo de professores, instalado como anexo à Escola Normal de São Caetano de Campos/SP, instituição esta construída para a formação da intelectualidade da época (KISHIMOTO, 1999, p. 48).

Importante ressaltar que foi no ano de 1922, no Rio de Janeiro, que ocorreu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no qual surgiram as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infância e onde foram debatidos temas como a educação moral e higiênica e também o papel da mulher como cuidadora.

A idéia de infância só passa a ter sentido, se percebida de acordo com as relações de produção da sociedade. Foram muitas as mudanças que ocorreram no contexto social, de maneira que interferiram no modo olhar a criança e contribuíram para que a Educação Infantil se tornasse um espaço destinado a cuidar e educar das crianças pequenas. Bujes (2001, p. 13) esclarece que essa idéia destacando que:

As creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas também, por razões que se identificam com um conjunto de idéias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social.

Todavia, no Brasil, até a década de 30, as autoridades ignoraram a infância. Apenas os jesuítas mantiveram o seu processo de catequização e domesticação de crianças. No que tange ao atendimento à criança foi somente a partir da década de 70 que a educação de crianças de 0 a 6 anos adquiriu um novo estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais.

Finalmente, a histórica luta por creches e pré-escolas, engendrada por diferentes movimentos sociais, tomou grandes proporções, e os governos, principalmente aqueles que se instalaram pós-abertura política, realizaram investimentos para a ampliação do direito à educação das crianças dessa faixa etária (BARBOSA, 2006, p. 15).

1.4 NOVOS RUMOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Situar a Educação Infantil no Brasil implica fazer uma retomada desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, pois foi a partir das deliberações encaminhadas por meio dessas leis que as perspectivas para novos rumos na Educação Infantil têm sido colocadas.

Além da Constituição e do Estatuto da Criança e do Adolescente, as crianças pequenas estão contempladas no Plano Nacional de Educação e na nova Lei de Diretrizes e Bases/LDB. Neste documento, a Educação Infantil está presente no capítulo da educação básica, isto é, juntamente com os ensinamentos fundamental e médio, o que aponta para a necessidade de articulação, e não subordinação entre eles. De acordo com a Lei nº 9.394/96, em consonância com a Constituição Federal de 1988, preconiza que:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

As disposições legais definem a Educação Infantil em creches e pré-escolas¹¹ como a primeira etapa da educação básica. Nessa etapa, não há obrigatoriedade por parte da família, mas responsabilidade do poder público em relação ao direito das crianças que demandam atendimento em creches e pré-escolas. A vinculação de creches e pré-escolas ao nosso sistema educacional representa uma conquista do ponto de vista da superação de uma situação administrativa que mantinha um segmento de instituições educacionais específico para os pobres, segregados do ensino regular.

Outra conquista da Educação Infantil é o projeto do FUNDEB em substituição ao FUNDEF. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério/FUNDEF visa a garantir a aplicação de recursos públicos na

¹¹ Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2003, apenas 7,7% do total de crianças com idade entre 0 e 6 anos frequentam uma instituição de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental. Quando considerada a população de 4 a 6 anos, a taxa de frequência à instituição é de 68,4%; e, quanto à população de 0 a 3 anos, esse percentual é de apenas 11,7%. Setenta e dois por cento desse atendimento encontra-se na rede pública, concentrando-se de maneira relevante no sistema municipal (66,97%), em função da maior pressão da demanda sobre a esfera que está mais próxima das famílias e em decorrência da responsabilidade constitucional dos municípios com relação a esse nível educacional. O Plano Nacional de Educação (PNE) define a ampliação da oferta “de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e a 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos” (Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação, 2006, p. 32).

educação, especialmente no Ensino Fundamental, criado pela Emenda Constitucional nº14, em 1996, e regulamentado no mesmo ano. Sua implantação, em nível nacional, ocorreu em janeiro de 1998.

O FUNDEF preconiza uma política pública que buscou corrigir a má distribuição de recursos entre estado e municípios assegurando valor mínimo a ser investido por aluno ao longo do ano. Objetiva-se por meio dessa política contribuir para reduzir as desigualdades entre as diversas regiões e diminuir as desigualdades presentes na rede pública de ensino. O Fundo contribuiu para um maior equilíbrio entre as atribuições e os recursos das esferas municipais e estaduais em relação à educação, consolidando a descentralização e a maior autonomia desses governos.

O FUNDEF é composto, basicamente, por recursos dos próprios estados e municípios, complementado pela União quando os recursos disponíveis no Fundo do estado não permitem atingir o valor mínimo por aluno, definido nacionalmente. Sua vigência constitucional expirou em 2006 e para substituí-lo, a educação básica deverá contar com um fundo de financiamento mais abrangente, que contemple também o atendimento para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio, a partir da aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação que é o FUNDEB.

Foi no ano de 2004, que estados, municípios, entidades de classe, pesquisadores, instituições de ensino e organizações sociais discutiram amplamente o conteúdo da Proposta de Emenda Constitucional para a criação do FUNDEB; atualmente, essa proposta encontra-se em análise no Congresso Nacional.

De acordo com o MEC, o FUNDEB será constituído por 20% de uma cesta de impostos e transferências constitucionais de estados e municípios e de uma parcela de complementação da União e vai atender 47,2 milhões de alunos da educação básica (infantil, fundamental, média, de jovens e adultos em especial). Importante frisar que a emenda que cria o FUNDEB prevê a sua vigência durante 14 anos. Nesse contexto, ressaltamos a importância da inclusão das creches, porque atualmente a demanda no Brasil é de dez milhões de crianças até três anos e o poder público atende somente 10% delas.

No bojo dessa discussão consideramos necessário destacar a importância crescente que vem sendo atribuída à Educação Infantil, que vem ganhando força e deixando de ser interpretada apenas com caráter assistencial.

De acordo com Guimarães (2005, p. 44), cresce a consciência no mundo inteiro, sobre a importância da educação das crianças de 0 a 6 anos, em estabelecimentos específicos com orientações e práticas pedagógicas apropriadas, como decorrência das transformações socioeconômicas verificadas nas últimas décadas, e também apoiada em fortes argumentos consistentes advindos das ciências que investigaram o processo de desenvolvimento da criança.

Assim, diante de tudo que vimos até aqui, além de ser direito da criança, a Educação Infantil é um direito da família e uma exigência da vida atual, em que a mulher trabalha e participa da vida social em igualdade de direito com os homens, o que é reconhecido pela Constituição no capítulo que trata dos direitos sociais (CAMPOS, 1994).

Reconhecido como integrante do sistema educacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais no ano de 2004, que orientam a organização das instituições que se dedicam ao atendimento de crianças dessa faixa etária. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais, de forma clara, apresentam as diretrizes obrigatórias a serem seguidas por todas as instituições de Educação Infantil e definem os fundamentos norteadores que as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar, as quais Cerisara (2002a, p. 339) aponta:

- A. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- B. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- C. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Essas Diretrizes, de caráter mandatório, estabelecem novas exigências para as instituições de educação infantil, particularmente quanto às orientações curriculares e processos de elaboração de seus projetos pedagógicos. Estabelecem, entre outros, os princípios éticos, políticos e estéticos que devem fundamentar as práticas pedagógicas de Educação Infantil.

Outro documento gestado mesmo antes das Diretrizes Curriculares de Educação Infantil é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O RCNEI é um documento que se constitui a partir das concepções de criança, infância e educação, propondo-se a guiar e fundamentar a prática pedagógica de todos profissionais que trabalham na Educação Infantil no Brasil.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil tem como finalidade subsidiar a elaboração de Políticas Públicas de Educação Infantil com vistas à melhoria da qualidade e equalização do atendimento na Educação Infantil. O referido documento é composto de três partes: Documento Introdutório ao Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (volume 1); Formação Pessoal e Social Identidade e Autonomia (volume 2); Conhecimento de Mundo (volume 3).

Neste documento, o MEC reconhece:

Polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento tem constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil.

A elaboração de propostas educacionais veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita (BRASIL, 1998a).

Assim, é importante compreender o RCNEI não como um documento isolado, mas sim como constituinte de um conjunto de documentos elaborados pelo MEC que dão a base para as reformas implementadas na educação. Cabe reforçar que essa reforma é condicionada por ajustes estruturais deliberados pelos organismos internacionais, em especial pela UNESCO e Banco Mundial.

Por outro lado, é preciso tomar cuidado para que o RCNEI não venha a tornar-se documento com a finalidade de promover um enquadramento aos profissionais de Educação Infantil, pois, se o mesmo for lido e interpretado como um ideal inatingível, torna-se um retrocesso, e certamente levaria ao “engessamento” de práticas pedagógicas, desprovidas de reflexão.

Nesse contexto é possível observar os desencontros entre o RCNEI e muitos pesquisadores da Educação Infantil, que não vêem a Educação Infantil como passível de padronização por meio de um documento. Para elucidação dessa questão, e desse desafeto com a forma pela qual o RCNEI foi posto, recorreremos à Cerisara (2002a, p. 338):

[...] a Educação Infantil pela sua especificidade ainda não estava madura para produzir um referencial único para as instituições de educação infantil no país. Os pesquisadores e pesquisadoras da área revelam nestes pareceres que o fato de a educação infantil não possuir um documento como este não era ausência ou falta, mas sim especificidade da área que ainda precisa refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas.

Para finalizar, suponho ser necessário antes de julgar se a implantação do RCNEI, como sendo mais um pacote do governo do ex-presidente da República Fernando Henrique Cardoso, avaliar até que ponto ele efetivamente garante a especificidade defendida pelos educadores desse segmento para o trabalho a ser realizado com crianças de Educação Infantil. Em suma, se é preciso verificar efetivamente até que ponto ele contempla o que anuncia, não temos como objetivo desvelá-lo nesta pesquisa.

1.5 EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE ESPAÇO É ESTE?

Afinal, qual a finalidade educativa da Educação Infantil? Como caracterizá-la? Qual a sua especificidade? O que fazer com as crianças na Educação Infantil?

Figura 2 - Creche não é cabideiro.



Fonte: Tonucci (2003, p. 38).

Responder a essas questões não parece tarefa fácil, portanto precisamos começar situando que, historicamente, o atendimento às crianças menores de sete anos possuía várias denominações entre as quais: Creche, Maternal, Jardim de Infância, Pré-Primário e Pré-escolar. Porém a definição do termo “Educação Infantil” (Creche para crianças de 0 a 3 anos e Pré-escolar para crianças de 4 a 6 anos de idade) é adotada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, em Brasília (Seção II Da Educação Infantil Art. 30).

Se a Educação Infantil é um espaço assegurado legalmente, não cabe a ela ser apenas um espaço para cuidados, ou mesmo um cabideiro de crianças, como nos mostra a imagem de Tonucci (2003, p. 38). Esse espaço precisa ter uma intencionalidade, pois sabemos que a Educação Infantil é a primeira fase escolar da criança e é nela que estão presentes momentos relevantes para a vida futura (Figura 2).

O surgimento das instituições de educação infantil esteve de certa forma relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser localizado entre os séculos XVI e XVII. A escola, muito parecida com a que conhecemos hoje, organizou-se porque ocorreu um conjunto de possibilidades: a sociedade na Europa mudou muito com a descoberta de novas terras, com o surgimento de novos mercados e com o desenvolvimento científico, mas também com a invenção da imprensa, que permitiu que muitos tivessem acesso à leitura. É preciso lembrar que, com a implantação da sociedade industrial, também passaram a ser feitas novas exigências educativas para dar conta das novas ocupações no mundo do trabalho (BUJES, 2001, p. 14).

As creches e pré-escolas surgiram depois das escolas e o seu aparecimento tem sido associado a mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade, em especial, com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial.

Do ponto de vista da interpretação histórica, vem-se tentando superar a fragilidade da corriqueira e já tradicional polarização entre assistência e educação. Porém, sabemos que o surgimento da Educação Infantil nos remete ao fato de que ela surge com caráter apenas assistencialista e compensatório, serve por muito tempo para escamotear a solução de problemas que não são de sua competência, abrindo precedentes para que sejam negligenciadas as reais necessidades da infância, tornando-se muitas vezes apenas um cabideiro de crianças.

Atualmente, corremos no sentido de superar essa discussão de “educação e guarda”, partindo do pressuposto de que a criança precisa de um atendimento em creches e pré-escolas, que venha suprir suas necessidades básicas de alimentação e higiene, pelas características próprias de sua idade e não porque seja um atendimento oferecido pela assistência ou educação¹².

Assim, a Educação Infantil redimensiona seu caráter que antes era apenas assistencialista (principalmente no trabalho em creches, área de inúmeras pessoas leigas e predominantemente femininas), passando pela necessidade de cuidar das crianças pequenas e educá-las, pois sabemos que a educação e cuidado na primeira infância indicam, necessariamente, uma abordagem integrada e coerente de uma política e serviços que incluem todas as crianças e seus familiares, independentemente do *status* profissional ou econômico.

Bujes (2001, p. 10) faz um alerta para a falsa dicotomia da função assistencial x função educacional da educação infantil, enfatizando o caráter de regulação social das chamadas “práticas pedagógicas” e seu caráter ativo na produção dos sujeitos infantis. A autora analisa três propostas representativas da vertente crítica da Educação Infantil, e que identificam o “pedagógico” como via para a efetivação de propósitos cuja marca seja a equidade, ressaltando o caráter de regulação social das chamadas “práticas pedagógicas”. Desta forma, a pedagogia é vista como tecnologia para individualizar e normatizar sujeitos. Para ela, cuidar e educar sempre estiveram associados, e a cisão entre tais processos não está na sua pretensa desarticulação, mas de que maneira são vistos os sujeitos infantis, como contribuintes de redes de socialização com propósitos diferenciados. A autora ressalta que:

[...] advogar pela introdução do ‘pedagógico’ como solução, no sentido de superar o caráter discriminatório, pejorativo e moralizador de muitas das iniciativas classificadas como “assistenciais”, supõe uma interpretação limitada e unívoca do que se toma como “pedagógico”, impossibilitando que outras vozes e outros entendimentos da questão possam vir à discussão (BUJES, 1998, p. 1).

Inúmeras pesquisas apontam que a Educação Infantil faz diferença na vida da criança pela possibilidade de garantia dos direitos à proteção contra maus-tratos, violência e discriminações; à provisão de alimentação, habitação, saúde, educação etc. e à participação social, acesso a produções culturais, expressão dos significados construídos nas relações que estabelece, partilha nas decisões que lhe afetam. Apontam ainda os benefícios da Educação Infantil tanto pessoais, quanto educacionais, econômicos e sociais. Por sua vez, as novas

¹² Sobre o assunto ver HADDAD, Lenira. Políticas integradas de cuidado e educação infantil: o exemplo da Escandinávia. In: **Revista Pro-Posições**, São Paulo: FE-UNICAMP, v. 7, n. 3, ano 21, nov., 1996, p. 36-50.

configurações da família e do trabalho, no mundo contemporâneo, têm tornado a frequência das crianças à Educação Infantil uma necessidade do grupo familiar e da própria criança de diferentes contextos e classes sociais.

De acordo com Kramer (1987) a pré-escola tem o papel social de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir-lhes a aquisição de novos conhecimentos. A pré-escola com função pedagógica é aquela que tem consciência de seu papel social, busca trabalhar a realidade sócio-cultural da criança, suas necessidades e interesses manifestados nessa etapa da vida.

Não, o espaço de Educação Infantil não é um cabideiro onde se penduram crianças. As instituições de Educação Infantil são ao contrário, indispensáveis à sociedade, pois como nos aponta Bujes (2001, p. 21), elas tanto constituem o resultado de uma forma moderna de ver o sujeito infantil quanto a solução para um problema de administração social, criado a partir de novas formas de organização da família e de participação da mulher no mercado de trabalho.

Assim, o ato de cuidar precisa deixar de ter essa conotação assistencialista tão presente na história do atendimento à infância, principalmente do atendimento oferecido às crianças menos favorecidas, e adquirir um caráter educativo, fundamentado numa concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo e participativo da construção de seu conhecimento.

Defendemos que o espaço de Educação Infantil deve ter o comprometimento pedagógico que assegure o direito da criança a viver sua infância, e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças, sejam elas: meninos ou meninas, pobres ou ricas, brancas, negras ou indígenas, portadoras de necessidades especiais ou não. Esse espaço precisa considerar nossa diversidade cultural e, portanto, contemplar a gama de interesses da sociedade e das famílias a fim de possibilitar identidade cultural, sobretudo, de suas crianças.

Figura 3 - Uma creche para estar juntos.



Fonte: Tonucci (2003, p. 39).

1.6 CRECHE-ESPAÇO QUE DÊ ESPAÇO

Até aqui buscamos apresentar como se constituiu a construção social do conceito de infância assim como a constituição de políticas voltadas para garantir à criança seu espaço em creches e pré-escolas. Mas cabe nos perguntar: A creche é um espaço apenas para que as crianças possam estar juntas? (Figura 3).

Falaremos quais as particularidades desse espaço denominado creche que objetiva atender às especificidades da criança que não é mais vista como um adulto em miniatura, mas ao contrário, que possamos questionar e nos inquietarmos com o nosso olhar em relação à criança, que passemos a encará-la na sua inteireza e em suas singularidades historicamente construída.

Todavia precisamos considerar que a vinculação de creches e pré-escolas ao sistema educacional representa uma conquista do ponto de vista da superação de uma situação sócio-organizativa que mantinha um segmento de instituições educacionais específico para os pobres, segregado do ensino regular, com todo o peso dos preconceitos relacionados a isso.

Embora a Educação Infantil tenha sido definida como um direito da criança brasileira desde a Constituição de 1988, ela ainda é marcada pela dicotomia que diferencia o atendimento das crianças por faixa etária, sendo que a creche é destinada às crianças de 0-3 anos, e a pré-escola às crianças com idade de 4-6 anos.

De acordo com Cerisara (1995, p. 3):

A pré-escola tem tido diferentes concepções educativas que orientaram, e talvez deva-se dizer orientam, as práticas pedagógicas, sendo possível delinear três grandes tendências: a que pretende compensar as carências supostamente existentes nas crianças; a de caráter antecipatório que pretende preparar para o 1º grau; e, a que deseja “recrear” as crianças para que ‘espontaneamente – naturalmente’ aprendam pelo convívio social e lúdico com outras crianças.

Nesse bojo, a creche aparece historicamente como refúgio assistencial para a população infantil desprovida de cuidados familiares. A creche surge muitas vezes, como mera substituta da família, limitando-se apenas a desenvolver atividades que se restringem a uma esfera muito imediata, visando apenas o cuidar. Conseqüentemente, tem construído um retrato da infância descolado de sua sociedade e de sua cultura.

De acordo com Ostetto (2006, p. 16) o reconhecimento do direito que têm as crianças brasileiras de zero a seis anos, ao atendimento em creches e pré-escolas como instituições de Educação Infantil colocou em cena, nos anos 90, o questionamento da qualidade desse atendimento. A qualidade dos serviços, como necessidade e condição de concretização desse direito proclamado, no âmbito de uma instituição que vai assumindo novas feições e incorporando concepções renovadas de criança, de desenvolvimento infantil, de atividade, de tempo, de espaço na definição de seus objetivos e funções, passa pelo cumprimento do que tem sido definido como seu “duplo objetivo”: educar e cuidar.

Pensar na educação da criança envolve simultaneamente dois aspectos complementares e indissociáveis que é cuidar e educar. Reconhecemos que as crianças pequenas necessitam de cuidados, atenção, carinho, segurança, sem os quais é impossível sua sobrevivência. Porém, simultaneamente, nesta etapa, como nos aponta Bujes (2001, p. 16), as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, por meio de experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes.

O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita. Mas, o que é cuidar e o que é educar no contexto das Instituições de Educação Infantil? Para clarear estes conceitos, recorreremos ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a, p. 23) onde educar aparece explicitado da seguinte forma:

[...] 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.

E o cuidar pode ser compreendido como:

[...] a base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio, que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, 1998a, p. 24).

Contudo, se considerarmos que a Educação Infantil envolve o cuidar e o educar de forma indissociável, vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter conseqüências no modo de organização e funcionamento das creches. Assim, acreditamos ser importante garantir nesse espaço a diversidade e a igualdade de oportunidades no sentido de garantir os direitos e o bem-estar das crianças. Para elucidação dessa idéia, comungamos com Ostetto (2006, p. 16), quando ressalta que:

Cumprir tais objetivos significa organizar e encaminhar um trabalho no cotidiano de creches e pré-escolas que respeite a criança, compreendida como sujeito, na sua positividade. Mais do que simples retórica, o respeito à criança ganha concreticidade na medida em que, nas práticas efetivadas no interior da instituição de educação infantil, estejam previstos: brincadeira; atenção individual; ambiente aconchegante, seguro e estimulante; contato com a natureza; higiene e saúde; alimentação sadia; desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; movimento em espaços amplos; proteção, afeto e amizade; expressão de sentimentos; especial atenção durante o período de adaptação; desenvolvimento da identidade cultural, racial e religiosa.

Desse modo, a creche deve organizar condições para que as crianças interajam com adultos e com outras crianças em situações diversas, enquanto desenvolvem formas mais complexas de sentir, pensar e solucionar problemas. Portanto, acreditamos que a creche possa ser efetivamente um espaço que dê espaço para o brincar e para o aprendizado, que as creches sejam consideradas como equipamentos educacionais e não apenas assistenciais, nem tampouco um espaço apenas para que as mesmas possam estar juntas, mas, sobretudo, com a imprescindível integração das funções primordiais da Educação Infantil de cuidados e educação.

Vimos que a instituição pode ser educacional e adotar práticas e cuidados que ocorrem no interior da família, sem precisar escorar-se em uma divisão disciplinar que compartimenta a criança. A instituição pode ser escolar e compreender que para uma criança pequena, a vida é algo que se experimenta por inteiro, sem divisões em âmbitos hierarquizados. Que para ela, a ampliação do seu universo cultural, o conhecimento do mundo, ocorre na constituição de sua identidade e autonomia, no interior do seu desenvolvimento pessoal e social, diferentemente da segmentação proposta (KUHLMANN JR, 2003, p. 52-53).

Vislumbramos um espaço onde ocorra a valorização das crianças e de sua identidade pessoal, o que envolve também um aprendizado dos seus direitos e dos deveres. Nessa perspectiva, as crianças são e precisam ser consideradas como personagens de sua vida social e da vida daqueles que a rodeiam. Outro aspecto importante diz respeito à organização do espaço físico da creche que precisa levar em conta todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o social e o cognitivo, visando propostas de atividades que venham ao encontro de desenvolver a criança de forma integral.

A creche deve ser entendida como um espaço com ações planejadas e elaboradas de compreensão da realidade, evidenciando o equilíbrio entre o CUIDAR e EDUCAR como forma de acolher, de modo que não venha a institucionalizá-la em excesso, nem tampouco ceder à espontaneidade. Cabe às creches, portanto, uma função complementar à família e não de substituição como muitas vezes foi interpretada. Assim, as creches precisam integrar-se com a família e com a comunidade para que juntas possam atender às necessidades da criança.

Em suma, o binômio cuidar e educar deve ser compreendido como um processo único, em que as ações dos profissionais estejam profundamente articuladas, visando que a Educação Infantil seja um espaço que promova aprendizagens e cuidados. Que a creche possa vir a constituir-se em um espaço em que o educar esteja intimamente ligado ao cuidar. De acordo com Faria (2005, p. 75):

Será necessário garantir: a) o direito à infância sem antecipar a escolaridade do ensino fundamental (no entanto, sem esquecer da necessidade de levar em conta a continuidade destes segmentos de educação das crianças principalmente daquelas de 0 a 10 anos); b) um ambiente educativo que contemple a indissociabilidade do cuidado/educação das crianças pequenas; c) o respeito aos direitos fundamentais das crianças; d) otimização das condições e dos recursos materiais e humanos para que

se possam implantar no país redes de qualidade com todos os aspectos que o referido documento propõe. [...] *Ambientes de vida em contexto educativo*, onde as crianças pequenas possam expressar nas mais diferentes intensidades suas *cem linguagens*, conviver com todas as diferenças (de gênero, de idade, de classe, de religiões, de etnias e culturas etc.), a solidariedade, a cooperação de todos os comportamentos e valores de caráter coletivo, concomitantemente, com a construção da sua identidade e autonomia, sentido de pertencimento à comunidade local, enquanto especificidade infantil, e, ao mesmo tempo, preparando-se para as outras fases da vida que também são tão provisórias quanto a infância, aprendendo desta forma a arbitrariedade e provisoriedade da hierarquia social existente na sociedade atual.

Defendemos aqui a idéia de que a creche se torne parte do processo de conhecimento rico e intensivo vivido pela criança em interação com a realidade, uma vez que ela está construindo conhecimentos e esta construção é essencialmente coletiva; pois nesse espaço, se reúnem crianças diversas, com informações, realidades e curiosidades diferentes, onde interagem entre si e com a professora, que também traz suas experiências e conhecimentos.

Gostaria de salientar que mesmo preconizado pelos documentos oficiais que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e deverá integrar o cuidar e o educar, em alguns municípios, como é o caso de Campo Grande/MS, município foco dessa pesquisa, a infância continua sendo atendida pela SAS, Secretaria Municipal de Assistência, reforçando a centralidade ao assistencialismo. A autora Cerisara (1995, p. 4) nos chama atenção para o fato de que:

Quando se falava em educação de qualidade pensava-se em projeto pedagógico, cuja essência vinha atrelada à idéia de intencionalidade e sistematicidade do trabalho desenvolvido dentro da instituição pré-escola, desde que garantidas às especificidades da faixa etária. Na verdade, quando da elaboração da LDB ao ser incluída a faixa de 0 a 6 anos no capítulo da educação básica, foi reforçada esta idéia do não espontaneísmo no trabalho com a cç de 0 a 6 anos, do não assistencialismo, assim como foram questionados os programas que se baseavam apenas nos aspectos cognitivos do desenvolvimento infantil. Além disso, foi reforçado o vínculo da instituição pré-escola com as secretarias de educação e não mais com o bem-estar social.

Findo o primeiro capítulo, consideramos que ficou situada a trajetória da Educação Infantil Brasileira, a qual ressaltou que a compreensão do percurso do conceito de infância tornou-se fundamental para entender tanto a infância como os paradoxos presentes entre os discursos e as ações voltadas para as crianças. Como categoria social e cultural, a infância tem sido vista de forma diferenciada em cada época e local, portanto, o trabalho continuará a desvelar como ocorrem as práticas pedagógicas dentro desse espaço tão mágico e inusitado que é a Educação Infantil.

Diante do exposto até aqui, fica evidente que para assegurar que a creche cumpra e respeite a criança como cidadã de direitos, que seja um espaço de educação e cuidados, é preciso proclamar uma prática pedagógica comprometida com a qualidade do serviço; portanto, que a mesma venha a se preocupar com as crianças pertencentes a este espaço. Queremos enfatizar a importância da formação profissional de quem irá educar essa criança nas instituições de educação infantil, pois, se a Educação Infantil integra a educação básica, por lei, a Educação Infantil é também um nível de ensino e conseqüentemente isto traz conseqüências para o perfil do profissional que atua neste campo.

Desse modo, é necessário pensar quem é, e qual o papel das profissionais que cuidam das crianças que estão nas creches e as educam? Quem são essas pessoas? É a babá? A atendente? A recreadora? A professora? Qual a formação dessas profissionais? Que saberes deverão ter para cuidar das crianças com idade de zero a seis anos e ao mesmo tempo educá-las? Essas são algumas das questões que tentaremos desvelar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

A questão da formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação conseqüente da necessidade de docentes, a formação destes não logrou, pelos estudos e avaliações disponíveis, prover o ensino com profissionais com qualificação adequada (GATTI 2000, p. 1).

Muitos países vêm desenvolvendo políticas agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, que são personagens centrais e fundamentalmente importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. Portanto, em nosso país, constatamos que ainda é muito incipiente a consciência política em relação à importância social dos professores no quadro do desenvolvimento do país e de seu enquadramento na conjuntura mundial.

Como aponta Hypolito (1999, p. 85), a profissão docente no Brasil é resultado de uma luta histórica do movimento docente, caracterizada por inclusões e exclusões, promessas, negações, avanços e retrocessos, nos fazendo refletir sobre nossa profissão, não como algo dado, estanque, mas como produção constante de novos conflitos, alguns consensos e novos avanços. O autor complementa:

A luta por profissionalização têm se confundido com a busca de fortalecimento e ampliação das práticas de autonomia docente e, simultaneamente, tem num sentido mais amplo, embasado as práticas de resistência aos processos de proletarização do trabalho docente (HYPOLITO, 1995).

Desse modo, a formação inicial deve ser considerada como o ponto de partida de um longo percurso de aprendizagem profissional que não pode encerrar-se ao término do curso de graduação, deve estender-se por uma longa trajetória de intenso estudo. É nesse sentido que pretendemos encaminhar esse capítulo.

2.1 PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE

Vimos no capítulo anterior que a concepção de infância foi se construindo historicamente e que conseqüentemente o espaço institucionalizado para infância foi também ganhando uma nova conotação. No que se refere à questão da formação de profissionais de Educação Infantil cabe ressaltar que, até muito recentemente, praticamente inexistia em nível nacional uma política que regulamentasse a formação de pessoas para trabalhar com crianças de zero a seis anos.

Foi somente a partir da década de 90, a partir de debates, pesquisas e ações que buscavam a melhoria do atendimento em creches e pré-escolas, mais especificamente no ano de 1993 a Coordenação de Educação Infantil (COEDI) do MEC apresentou um documento cujo conteúdo é uma síntese das discussões realizadas na área por educadores e pesquisadores, propondo, enfim, uma Política para a Educação Infantil. O referido documento, tendo como base a Constituição de 1988, lança as novas diretrizes para a área, entre elas uma que afirma a necessidade de construir a profissionalização das trabalhadoras que atuam no segmento da Educação Infantil.

Em conseqüência, aparece a necessidade de pensar quais os saberes necessários para as pessoas que trabalham com as crianças nas creches¹³, pois em nosso país, as profissionais¹⁴ responsáveis pela educação das crianças de zero a seis anos apresentam, em

¹³ De acordo com dados do MEC/INEP, em 2006, a oferta de vagas em creche encontra-se, basicamente, em escolas públicas municipais. Em 2006, o sistema municipal de ensino respondeu por 62,9% das matrículas e o sistema privado por 35,8%, enquanto que em 2005 esses percentuais eram de 60,9% e 37,8%, respectivamente. A matrícula total nas creches cresceu 1% (13.599 crianças), enquanto que nos estabelecimentos municipais ela aumentou em 37.985 (4,4%).

¹⁴ Optamos pela denominação profissionais e professoras ao longo do texto, por termos em maioria mulheres atuando na Educação Infantil. A opção de usá-lo no gênero feminino se fez com base nas considerações de Oliveira-Formosinho (2002, p. 133): “utiliza-se predominantemente o gênero feminino não porque se pretenda conceptualizar a profissão apenas no feminino, mas atendendo a que, sendo a feminização da profissão a realidade largamente majoritária, é artificial usar constantemente o gênero masculino”.

sua grande maioria, qualificação profissional não satisfatória. O próprio Ministério da Educação (MEC) informa:

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, 1998b, p. 18).

O documento preconiza que o adulto que atua na creche e na pré-escola deve ser reconhecido como profissional e, portanto, a ele devem ser garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada, condizentes com o papel que exerce junto às crianças pequenas.

Sabemos que a precariedade da formação da profissional de Educação Infantil é uma questão antiga, ligada à própria indefinição de papéis dessa profissional na sua atuação com crianças pequenas. De acordo com Kishimoto (2002), desde tempos passados, acumulam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam a especificidade da Educação Infantil (KISHIMOTO, 2005, p. 107).

Reconhecemos que a formação de professoras da educação básica, aqui incluída Educação Infantil, deixa muito a desejar em nosso país, pois muitos profissionais que trabalham com essas crianças não têm formação adequada, recebem baixa remuneração e trabalham sob condições bastante precárias. De acordo com Campos (1999, p. 34), educadores leigos, mal pagos, muitas vezes estão presentes na maioria das creches, tanto públicas como conveniadas e nas escolas rurais.

Em relação ao nível de formação, a proposta do MEC indica que as profissionais de Educação Infantil devem ser formadas em cursos de nível médio ou superior que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação. Tal orientação incorpora a compreensão, defendida por pesquisadores da área, de que a qualificação profissional é um elemento fundamental para a melhoria da qualidade do serviço oferecido em creches e pré-escolas. Tal recomendação parte do entendimento de que uma formação mais elevada vai subsidiar a atuação dessa profissional para melhor enfrentar o trabalho com as crianças, levando em conta as particularidades desta etapa de desenvolvimento, as quais

exigem que a Educação Infantil cumpra duas funções complementares e indissociáveis que é cuidar e educar.

De acordo com Campos (1999, p. 127), talvez pela primeira vez em nosso país, começamos a pensar um perfil de educador adequado às características e necessidades de alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento. Ou seja, começamos a pensar na criança, no adolescente, no jovem, no adulto que se encontra escondido atrás da palavra “aluno”. Ao fazer isso, fica mais fácil também pensar no menino e na menina, na criança de diferentes origens sociais, étnicas, regionais, na criança do campo e na criança da cidade, e assim por diante. Podemos pensar nos alunos em sua diversidade e em suas contínuas mudanças, as quais refletem as transformações nas condições de vida da população e nos valores que informam a socialização das novas gerações nos diversos espaços fora da escola: na família, na cidade, nos meios de comunicação, nos grupos de pares, no trabalho.

Defendemos a concepção da criança como um sujeito histórico e, portanto, o educador responsável por ela precisa ser alguém com formação específica que compreenda a criança em sua totalidade, considerando os constituintes que a tornaram cidadã de direitos e que precisa ganhar voz e vez por meio de uma intervenção pedagógica coerente. Assim, os educadores que atuam com crianças de Educação Infantil são aqui considerados construtores de saberes e conseqüentemente necessitam de uma formação profissional específica como os cursos de graduação de Pedagogia, pois o referido curso de licenciatura está de acordo com a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 do MEC/Conselho Nacional de Educação:

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006b).

Lutar por uma formação profissional para quem atua com crianças é de fundamental importância, uma vez que se o segmento da Educação Infantil foi inserido na Educação Básica, as profissionais requerem o mesmo tratamento dos outros que nela atuam. Kishimoto (1999, p. 61) enfatiza que:

É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de zero a seis anos.

De acordo com Oliveira (2005) é em decorrência dessa valorização da criança e da inserção da Educação Infantil na educação básica que se estabelece na LDB uma nova exigência de formação para os educadores, levando, principalmente, no caso das creches, a não limitar sua experiência apenas com a guarda e o cuidado de crianças, como historicamente foi tratada a formação dos profissionais de educação infantil.

A LDB dispõe, no título VI, art. 62 que:

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 (BRASIL, 1996).

A proposta de currículo do Ministério da Educação, propõe exatamente a mesma formação para professores de Educação Infantil. Para complementar essa idéia recorreremos à Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação, documento produzido pelo MEC no, no qual destacamos:

No capítulo sobre a Educação Básica, essa lei define a finalidade da Educação Infantil como 'o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade'. Esse tratamento dos vários aspectos como dimensões do desenvolvimento e não como coisas distintas ou áreas separadas é fundamental, pois evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública. Essa nova dimensão da Educação Infantil articula-se com a valorização do papel do profissional que atua com a criança de 0 a 6 anos, com exigência de um patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele. Dessa maneira, a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, segundo o art. 62 da LDB, deverá ser realizada em 'nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal' (BRASIL, 2006a, p. 10-11).

Percebemos que as legislações preconizam a necessidade de uma formação inicial específica para as profissionais da Educação Infantil. De fato não podemos comungar com a idéia de que apenas gostar de crianças é condição para exercer a atividade docente com crianças nas creches.

Diante desta discussão Cerisara (2002b, p. 26) nos chama atenção para o fato de que:

Em relação à formação das profissionais que hoje atuam com as crianças pequenas em creches e pré-escolas, vê-se uma avalanche de cursos chamados emergenciais, em sua grande maioria pagos, e que são justificados pelo prazo estabelecido pela LDB, de dez anos desde a sua publicação, para que todas tenham formação

específica em nível superior, podendo ser aceito magistério, em nível médio. Mais uma vez o governo delega a essas professoras a responsabilidade por sua formação, sem assumir como sua a tarefa de fornecer as condições objetivas para que elas se profissionalizem.

Desse modo vislumbramos profissionais que possam assumir a criança em sua completude, não apenas cuidando, ou apenas educando, mas de forma indissociável em que o cuidar e o educar estejam imbricados e intencionalmente planejados nas ações pedagógicas do cotidiano da creche:

Pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. Novas temáticas provenientes do convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, profissionais distintos da família, apontam para outras áreas de investigação. Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja atuação complementa o papel da família. A prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada à pesquisa, vem construindo um conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida (BRASIL, 2006a, p. 7).

Porém, lamentavelmente, sabemos que a maioria das profissionais que trabalham em creches e pré-escolas no país dispõe em de formação somente no Ensino Fundamental e Médio. Fica claro que, com essa formação lacunada e insuficiente não se pode contemplar as especificidades da Educação Infantil e das crianças que são as principais personagens desse processo.

Para tanto, as instituições de ensino precisam adequar-se de maneira sistemática na formação dessas profissionais que trabalham com crianças. Entendemos, aqui, que os desafios apontados são muitos, porém a formação inicial das profissionais que irão atuar com crianças de zero a seis é imprescindível, uma vez que vislumbramos, como nos fala Zabalza (1998, p. 13) “alcançar uma nova cultura dos professores (as), ampliando o seu espaço de conhecimento e intervenção”.

Nesse contexto é preciso considerar que a formação das professoras que trabalham com crianças pequenas é um processo cultural que depende fundamentalmente da função atribuída à creche e pré-escola. Coloca-se em questão a formação inicial da professora, pois sabemos que os mecanismos atuais dessa sociedade não contemplam uma formação

inicial adequada em cursos de graduação pedagógica para essas profissionais. De acordo com o PNE/MEC:

A formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de 0 a 6 anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente (BRASIL, 2001a).

Porém, as mudanças pelas quais a sociedade contemporânea vem passando, possibilita conseqüentemente pensar em outra postura de profissional para atender e trabalhar com essas crianças. O que se esperava dele há algumas décadas, hoje não corresponde aos anseios da atualidade. Nesse sentido, urge a necessidade de uma formação inicial sólida para as profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos, possibilitando um embasamento teórico consistente para seu percurso que se dá, sobretudo e inicialmente nos cursos de Pedagogia e, posteriormente nos cursos de formação continuada.

Contudo, para as profissionais sem formação, que já estão exercendo atividade docente com as crianças, e considerando a urgência em integrar o cuidado e a educação, o MEC instaura o curso de Normal Superior que, conforme bem expressa Kishimoto (1999):

A lei 9394/96, em seus artigos 62 e 63, propõe a figura do Instituto Superior de Educação, contendo o curso normal superior destinado a formar professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. A regulamentação desse curso pelo Conselho Nacional de Educação ocorreu em 10/8/99 e sua homologação em 10/9/99. Duas razões são apontadas como justificativas para sua criação: a necessidade de elevar a qualificação dos profissionais dedicados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, e a dissociação entre teoria e prática.

Cresce a importância da qualificação dos profissionais que já estão em exercício em creches e pré-escolas, que dispõem de uma formação precária. Vislumbrando uma melhora na profissionalização do magistério para essas profissionais e o estabelecimento de alguns preceitos fundamentais para a promoção da qualidade nas instituições de Educação Infantil, o MEC lança em 2005, o Programa de Formação Inicial para Professores.

O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) é um curso, em nível médio, na modalidade Normal, que proporcionará aos professores sem a habilitação mínima exigida pela legislação vigente e que atuam como docentes nas instituições de educação infantil, o domínio dos conteúdos do

Ensino Médio e a formação pedagógica necessários para a melhoria da qualidade de sua prática profissional (BRASIL, 2005).

O PROINFANTIL é um curso a distância, de formação para o Magistério, em Nível Médio, na modalidade Normal, oferecido para professores em exercício nos sistemas municipais e estaduais de educação. O curso conferirá diploma para o exercício da docência na Educação Infantil. Todavia, para o ingresso no Programa de Formação, alguns pré-requisitos são necessários, os quais seriam:

- Ter idade mínima de 18 anos completos até o final do módulo I do curso;
- Estar atuando há pelo menos seis meses como docente de Educação Infantil;
- Permanecer em exercício durante os 2 anos do curso, tendo vínculo estabelecido com a instituição de Educação Infantil (BRASIL, 2005).

Embora o Programa tenha uma intencionalidade de colaborar com a profissionalização daquelas recreatoras e atendentes que exercem atividades docentes e que são na maioria das vezes leigas, cabe destacar que este é um tipo de formação que poderá favorecer o processo ensino e aprendizagem das profissionais infantis, porém, jamais substituirá uma formação de forma realizada durante quatro anos em curso de licenciatura em Pedagogia. A idéia parece até ser plausível, porém insuficiente achar que a mesma dará conta das lacunas que existem na concepção e prática pedagógica dessas profissionais, pois defendemos uma formação inicial e continuada sólida para todos educadores que atuam com crianças pequenas.

2.2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: ENTRE A SALA DE AULA E O MUNDO

De acordo com Pacheco e Flores (1999, p. 45):

Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re) construção permanente de estruturas complexas de um leque diversificado de variáveis.

Há quem pense que a formação de um professor termina quando ele conclui o curso de graduação. Isso é um equívoco, pois embora a formação inicial seja fundamentalmente importante, a formação continuada é estruturante para que o educador possa acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade, de modo a pensar e considerar a

educação como prática social. O professor precisa ser um curioso, entender como seus alunos aprendem, e como atuar para favorecer a aprendizagem, pois é ele quem constrói e organiza o conhecimento didático. Sendo assim é importante considerar que o processo educativo é uma prática social e que requer busca constante pela pesquisa e pelo conhecimento. Como diz Freire (2005, p. 29):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Em decorrência das mudanças sociais, econômicas e culturais, o mundo todo tem prestado mais atenção à educação, especialmente à que se desenvolve nos sistemas escolares. No bojo dessas discussões emergem as questões relativas à atuação e à formação docente.

Compartilhamos com Kramer (2005) quando a autora postula que a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A autora defende a formação como direito de todos os professores: formação como conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade.

A formação do profissional é o outro ponto de relevância na política de Educação Infantil do Ministério da Educação. Com a nova dimensão dada, a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, gerou uma valorização do papel do profissional que se dedica à criança de 0 a 6 anos, com um novo patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele.

Todavia sabemos que, embora o nível de formação dos profissionais que atuam nas pré-escolas venha aumentando, ainda temos um percentual significativo de profissionais (recreadoras e atendentes) que têm apenas o 2º grau completo.

Oliveira (2005) ressalta que o Ministério da Educação vem buscando mobilizar os sistemas de ensino e as instituições formadoras, no sentido de oferecer condições para o desenvolvimento e valorização do profissional, por meio de cursos de habilitação e formação continuada que levem em conta sua realidade, e conseqüente revisão dos seus planos de cargos e salários.

Sabemos que a aprendizagem não pode ser decretada, imposta, e que não podemos obrigar, exigir ou impor que alguém aprenda. No entanto, essa constatação não nos

exime da responsabilidade de ensinar. É por meio desse compromisso com a educação que nos dignificamos como educadores e que, conseqüentemente, é dado sentido, rigor e credibilidade a nossa profissão.

Se lidamos com educação, como esquecermos da nossa educação como professoras? Nessa perspectiva, as escolas não podem ser instituições fossilizadas e para isso é necessário imbuir-se de novas redes de significação e da busca constante de conhecimentos, inclusive a renovação do conhecimento do educador e não só do educando, pois consideramos que todo educador deve apropriar-se de um instrumental teórico-metodológico que permita avaliar as possibilidades de sua ação e construção pedagógica diária com as crianças. Para Kramer (1992, p. 125):

A educação não envolve apenas a construção de conhecimento, mas também a afetividade, a criatividade, a paixão de conhecer, os aspectos éticos e estéticos. Isso significa perceber os atores da prática educativa (professores e alunos) imersos na cultura, autores, produtores, criadores de linguagem.

Neste contexto, a conquista de novos espaços e tempos de formação continuada das professoras torna-se fundamental para propiciar a estas profissionais condições de maior participação em projetos escolares de formação continuada de professoras em serviço, para que, como sujeitos de seu conhecimento, construam novas concepções e práticas, mediante processos coletivos, reflexivos, e dialógicos que contemplem suas necessidades e expectativas pedagógicas, cognitivas, sociais e afetivas, de maneira a promover transformações reais no contexto cotidiano em que atuam. Principalmente para as profissionais que trabalham com crianças e que têm apenas a formação de Ensino Médio-sem habilitação no Magistério.

Giroux (1997) ressalta que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. Para ele:

A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em constante definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (GIROUX, 1997, p. 161).

Devemos pensar a escola como um espaço de transformação social, espaço este formado por docentes capazes de agir com autonomia, de modo que os mesmos não aceitem uma postura de passividade e neutralidade.

Giroux (1997, p. 162) aponta ainda para o fato de que:

Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Com esta perspectiva em mente, gostaria de concluir que os professores deveriam tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos.

Daí a necessidade da formação inicial crítica, contextualizada e significativa para o contexto em que está inserida a Educação Infantil e para as profissionais que atuam com as crianças. É necessário garantir uma educação de qualidade, pois as crianças devem ser compreendidas como criadoras de cultura; assim, cabe aos profissionais reconhecer que é papel do adulto frente ao desenvolvimento infantil, possibilitar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam desenvolver suas potencialidades.

Destacamos que, com ou sem projetos do MEC ou de secretarias municipais, as profissionais designadas para essa tarefa, as que atuam com crianças, precisam assumir a reflexão sobre a sua prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender a sua ação pedagógica, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais. Portanto cabe à profissional de Educação Infantil reconhecer que:

O desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto. O desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento das necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos de aprendizagem (formação centrada na escola), a aprendizagem de processos (metacognição), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001, p. 27).

2.3 FORMAÇÃO DAS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: ATUAÇÃO E PERSPECTIVAS

Acreditamos que as profissionais que trabalham com crianças pequenas constroem e (re) constroem no cotidiano das instituições onde atuam, uma prática que se fundamenta em alguns saberes. Saberes estes que podem ser advindos dos cursos de formação e aqueles advindos da prática, ou mesmo da interação com outras profissionais mais experientes no âmbito das creches. No tocante a essa percepção encontramos respaldo nas

publicações de autores como Tardif (2000), entre outros, que têm incorporado os saberes docentes como objeto de pesquisa.

Para Tardif (2000) os professores ocupam, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares, pois em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Argumenta que é sobre os ombros deles que repousa a missão educativa da escola e que, ao nos interessarmos pelos seus saberes e pela sua subjetividade, será possível penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização.

Em seus estudos sobre a formação profissional para a Educação Infantil, Machado (1999) ressalta que no desenvolvimento de competências específicas para o cuidado/educação da criança pequena devem ser contemplados saberes sob as diferentes formas que ela – a criança – utiliza para a apropriação e construção de conhecimentos.

Podemos perceber que a identidade da profissional de Educação Infantil é uma verdadeira colcha de retalhos expressando a indefinição presente na própria área, que é resultado tanto das diferentes políticas públicas implementadas para a infância quanto dos modismos pedagógicos que ao invés de incrementarem o debate e contribuírem para a melhoria da qualidade do trabalho em uma perspectiva de continuidade, acabam por cristalizar posturas e negar o que já foi construído.

Segundo Oliveira (2002, p. 28), a formação de educadores, no nível superior, para trabalhar em creches e pré-escolas tem sido cada vez mais destacada na discussão da melhoria da qualidade do trabalho pedagógico nelas realizado, mas não há, ainda, consenso. Enquanto alguns sustentam que apenas um nível mais elevado de exigências e de trabalho acadêmico pode possibilitar uma modificação do desempenho docente verificado na área, outros argumentam que tal elevação do nível de escolaridade requerido tornaria muito oneroso o atendimento, por redes municipais, às crianças até seis anos em creches e pré-escolas.

Toda essa fragmentação do trabalho em Educação Infantil entre profissionais com formação (professoras) e outras sem formação (recreadoras, atendentes) possibilita uma prática pedagógica calcada em pouca autonomia e criticidade. A formação dessas profissionais deve trabalhar as concepções dos educadores sobre as potencialidades da criança e o modo como as mesmas constroem conhecimentos, programando assim atividades que sejam necessárias e determinantes para o aprendizado das crianças de zero a seis anos.

Comungamos com Canário (1998, p. 9) quando o mesmo nos aponta que a “escola é habitualmente pensada como sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma idéia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão”.

Não rejeitamos aqui o princípio de que as profissionais se formam também no contexto de suas experiências, mas seria errôneo desconsiderar outros contextos de formação. Aqui reafirmamos que a formação em magistério e pedagogia são sim estruturantes para uma base sólida de saberes necessários a essas profissionais. Saberes esses que lhes possibilitarão a compreensão do significado da infância, assim como a importância de assegurar uma prática pedagógica no cotidiano da Educação Infantil que não venha a escolarizá-la precocemente, mas que, ao contrário, possibilite e assegure que as crianças possam viver sua infância em um espaço educativo permeado de cuidados e também de educação.

Para Bittar, Silva e Motta (2003, p. 41) a idéia fundamental que deve permear as propostas de Educação Infantil é a de que se ofereçam condições materiais, pedagógicas, culturais, sociais, humanas, alimentares e espaciais para que a criança viva como sujeito de direito; portanto, que ela seja tratada como cidadã. Para tanto, se faz necessário um processo de formação inicial que evidencie saberes que contribuam para que a Educação Infantil seja efetivamente infantil.

Conforme o Referencial Pedagógico-Curricular para Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2001b, p. 7), a formação inicial corresponde ao período de aprendizado dos futuros professores nas escolas de habilitação, devendo responder a questões da prática da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de crianças, jovens e adultos e estar articulada com as práticas de formação continuada.

No entanto, na prática, sabemos que até hoje não conseguiram incorporar todas estas propostas, uma vez que a forma como tem sido viabilizada a Educação Infantil guarda grande distância das leis proclamadas, além de haver controvérsias a respeito do que seja efetivamente o caráter educativo do Espaço de Educação Infantil e conseqüentemente da atuação e intencionalidade educacional das profissionais nesse espaço.

Com relação ao grande número de profissionais que não dispõem sequer da formação mínima exigida por lei (apenas com o Ensino Médio) e que atuam nas instituições

que atendem à criança pequena e, a despeito das lacunas que existem pela falta de formação inicial (Magistério ou Pedagogia), seja na formação continuada ou em serviço, a Educação Infantil tem uma trajetória longa a ser restaurada.

Para Meirieu (1998 apud TEIXEIRA, 2003, p. 110) a tarefa do professor é fazer aprender, ou seja, cabe a ele a função reguladora da aprendizagem. Assumir essa maneira de pensar o ensino exige um profissional com autonomia, que possa transitar pelas teorias, tomando como referência a sua prática pedagógica, e não se resumindo apenas em um “aplicador” de idéias.

Assim, a formação da educadora infantil deve se dar de tal forma que a humana docência das profissionais que atuam com crianças da Educação Infantil possa efetivamente estar ancorada em teorias que sustentem o seu fazer pedagógico, sem perder-se na experiência.

2.4 O PERFIL DAS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para ser uma profissional de Educação Infantil a mesma deve ser uma professora com formação específica ou pode ser qualquer pessoa que gosta de estar e brincar com crianças? Qual o papel que a educadora deve ter neste espaço institucional?

A relação da criança com o adulto na escola é uma relação específica. A profissional que trabalha com crianças pequenas não é simplesmente mais um adulto com quem a criança interage - ele é uma pessoa que deve cumprir uma tarefa específica e intencionalmente planejada e de propiciar situações num ambiente socializador, permitindo às crianças aprendizagens diversificadas, para que possam desenvolver uma identidade própria.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil o item que fala sobre o perfil profissional daqueles que atuam neste segmento aponta que 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. Esse 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 avaliação (BRASIL, 1998a, p. 41).

Podemos constatar uma grande expectativa do perfil da profissional que atua com crianças da Educação Infantil nos documentos oficiais. Outro documento ilustrativo no que se refere a este assunto é a Política Nacional que define que já que a Educação Infantil integra as funções de educar e cuidar em instituições educativas complementares à família exige-se, portanto, que o adulto que atua na área seja reconhecido como profissional. Isto implica que lhe devem ser assegurados: condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação inicial e continuada.

Compartilhamos esta idéia e reconhecemos que os educadores ocupam, na instituição escolar, uma posição fundamental, pois em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais mediadores da cultura e dos saberes escolares. Para Alves (2001, p. 250):

Nessa ótica, o educador, entendido como o trabalhador especializado em atividades ligadas ao exercício do magistério, deverá ver valorizados os fundamentos de educação em seu processo de formação. Eles serão colocados numa posição formativa central, pois, afinal, são pontes que ligam a formação profissional à educação geral. É essa ligação com a educação geral que lhes dá preponderância. Logo, o pólo técnico-profissional, que vem sendo priorizado na formação do educador e resulta em tecnicismo estreito e rudimentar centrado no “*como ensinar*”, deve ceder lugar ao próprio domínio do conhecimento. É impossível pensar um especialista em transmissão do conhecimento à margem desse domínio. As formas de transmissão tendem a subordinar-se às especificidades das formas de produção do conhecimento correspondentes a cada área do saber. Conclui-se, portanto, que no caso da formação dos trabalhadores da educação, é muito pouco colocar em questão tão somente os recursos técnico-pedagógicos que o especialista deveria dominar; há que se perseguir, sobretudo, a intenção de *tornar o educador cidadão, sujeito das transformações da educação e da sociedade*.

Ressaltamos que a passagem da criança pela creche e pré-escola é uma fase muito importante para o bom desenvolvimento infantil. É nos primeiros anos de vida que se definem o potencial de aprendizado, a estabilidade emocional, valores e diversas habilidades. Vários estudos mostram que quanto mais cedo a criança começa a freqüentar a escola, maior a possibilidade de que tenha um bom futuro. Porém, para que este espaço se constitua em um espaço onde a criança possa vivenciar sua infância e receber cuidados e estímulos, necessitamos olhar com outros olhos as profissionais que estarão cotidianamente atuando com ela.

Assim, esta nova forma de compreender o espaço das creches e pré-escolas pressupõe uma reorganização do conceito de formação das profissionais de Educação Infantil, opondo-se a uma formação que se restrinja ao domínio de técnicas e habilidades, e apontando para a necessidade de qualificar essas profissionais de modo que elas possam efetivamente contribuir pedagogicamente e intencionalmente, educando essas crianças que estão nos Centros de Educação Infantil e cuidando delas. Para ilustrar:

O êxito de qualquer empreendimento está diretamente subordinado à qualidade de sua equipe, que, no caso de uma creche, deve contar com pessoal de formação técnica especializada, desde a função de direção até as de nível de execução, como os educadores, que devem ser especializados em educação pré-escolar. O melhor equipamento e as instalações mais sofisticadas nada poderão fazer sem as pessoas adequadamente qualificadas para o trabalho dentro da creche (RIZZO, 2003, p. 169).

Para Sanches (2004, p. 38) a profissional de Educação Infantil deverá ser capaz de tomar decisões, elaborar currículo, diagnosticar o potencial das crianças e suas dificuldades, ensinar e aconselhar as crianças. Assim, a ação pedagógica implica, portanto, uma relação especial em que o conhecimento é construído. Para tanto, exige-se da profissional que trabalha com crianças uma ação pedagógica adequada às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças que estão na Educação Infantil.

A formação profissional poderá também promover a compreensão de atitudes da criança pequena nas atividades pedagógicas que exigem imobilidade do corpo, ou iniciativa; agilidade na movimentação e/ou expressividade gestual. Assim, por mais eficiente que possa ser a formação por meio da comunicação oral e escrita, é fundamental vivenciar práticas que além de levarem ao reconhecimento do valor pedagógico do movimento do corpo na educação da criança pequena, levem também a reconhecê-lo como uma linguagem presente na pequena infância.

Conforme Oliveira (2002, p. 102), a educação é uma prática, mas uma prática intencionada pela teoria. É por isso que todo profissional que atua com crianças de zero a seis anos necessita de conhecimentos que possam ir além de sua experiência prática e de sua boa vontade.

Todavia, é preciso considerar que estudos diversos apontam que a formação inicial de professores é fator decisivo para definição de princípios qualitativos para a Educação Infantil e, além disso, que professores de crianças pequenas são responsáveis por imprimir uma base sólida a trajetória escolar das crianças. Assim, consideramos

necessariamente que esses princípios sejam alicerçados por uma fundamentação teórica que dê suporte para ação prática das profissionais desse segmento, principalmente das atendentes e recreadoras¹⁵ dos Centros de Educação Infantil que, como sabemos, são em maioria leigas de formação que as fundamente para a ação pedagógica.

Na educação infantil, não se propõe os mesmos objetivos em todas as linguagens: em algumas, o objetivo será incentivar e otimizar aprendizagens já iniciadas; em outras, poder-se-á iniciar pela primeira vez ou de uma maneira diferente da que a criança já estava acostumada. É, portanto, imprescindível fazer um esforço na creche e na pré-escola para trabalhar tudo o que ajude a criança a dispor de ferramentas que lhe permitam começar a tornar-se um indivíduo da sociedade (BASSEDAS, HUGUET; SOLE, 1999, p. 75).

Santos (2004, p. 13) destaca que a formação do educador não é um quebra-cabeça com recortes definidos, depende da concepção que cada profissional tem sobre a criança, homem, sociedade, educação, escola, conteúdo e currículo. Neste contexto, as peças do quebra-cabeça se diferenciam, possibilitando diversos encaixes. Ao entender a educação como um processo historicamente produzido e o papel do educador como agente desse processo, que não se limita a informar, mas a ajudar as pessoas a encontrarem sua própria identidade de forma a contribuir positivamente na sociedade.

Contudo, para que esteja presente na educação da pequena infância o conhecimento e desenvolvimento de diferentes linguagens¹⁶, faz-se necessário atentar-se para o fazer pedagógico da Educação Infantil que deverá contemplar ações pedagógicas que privilegiem diversas formas de interação e comunicação da criança com o meio e com o seu grupo. Sendo assim, esta condição está diretamente atrelada à formação da educadora da pequena infância.

Conforme Almeida (2003), por se tratar de uma temática bastante polêmica e controvertida, a formação de professores tem sido objeto de pesquisa e discussão nos mais diversos países. Há de se considerar esses aspectos para que possamos desenvolver propostas efetivas de formação de professores. Desse modo, é tarefa urgente repensar a formação profissional de todos que atuam com crianças de zero a seis anos (professoras e atendentes) e analisar as bases que sustentam suas ações no cotidiano de creches e pré-escolas.

¹⁵ Nesta pesquisa são denominadas atendentes as profissionais de Educação Infantil que têm apenas Ensino Médio e atendem crianças do berçário de 0-2 anos. As recreadoras atendem as crianças de 3-5 anos, sendo que as mesmas têm a formação de Ensino Médio (2º Grau, mas não Magistério)

¹⁶ Há uma obra que discute sobre as diferentes linguagens da criança. EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, 1999.

2.5 SABERES NECESSÁRIOS PARA AS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Que saberes sobre a criança e sobre a infância recorre à educadora da pequena infância? Quais os saberes dessas profissionais que atuam diretamente e cotidianamente de quatro a oito horas com as crianças?

Os saberes dessas profissionais precisam focar a dimensão cultural da vida das crianças, apontando para a possibilidade das crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, e dos adultos conceberem a criança como sujeito histórico, social e cultural. Deve-se reconhecer as especificidades da infância — sua capacidade de criação e imaginação.

Paulo Freire (2005) também faz referência aos saberes docentes, defendendo princípios da dialogicidade e politicidade, ou seja, da conscientização e formação política dos indivíduos. O autor cita em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, nove saberes: o primeiro saber refere-se à atividade de ensinar como ação que exige rigorosidade metódica; nessa perspectiva, o professor é agente criativo, instigante, inquieto, rigorosamente curioso, humilde e persistente. O segundo saber refere-se ao ensino com pesquisa; não há ensino que parta apenas do senso comum, assim, o professor necessita do conhecimento científico para organizar o ensino, e o veículo dessa organização é a pesquisa. O terceiro saber refere-se ao desenvolvimento do ensino a partir do respeito aos saberes dos educandos; nessa direção, o professor precisa valorizar os saberes dos alunos, mesmo que estes sejam saberes das classes populares, procurando trabalhar com eles as necessidades comunitárias, ao mesmo tempo em que sistematiza conhecimentos para que esses alunos possam evoluir nos seus níveis de aprendizado. O quarto saber refere-se ao ensino que se volta ao desenvolvimento da criticidade; nesse aspecto, o professor precisa construir conhecimentos em que os educandos possam aprender a se defender das ideologias existentes na sociedade que manipulam interesses e compreensões. O quinto saber refere-se ao ensino com estética e ética, o que envolve o investimento em aprendizados das subjetividades e do homem como pessoa e das implicações sociais das opções que fazemos ao longo da trajetória pessoal e profissional. O sexto saber exige ensino que se volta para a educação pelo exemplo, dessa forma, o professor educa pelo exemplo. O sétimo saber envolve o risco, a aceitação do novo e a rejeição de qualquer tipo de discriminação; assim, o professor não pode aceitar tudo o que é novidade, sem refletir sobre isso, tampouco pode abandonar o velho somente porque é velho; deve, sim, refletir sobre o velho e o novo, construindo uma prática fundamentada e consciente dos

implicantes sociais que lhe são inerentes. Dessa forma, o oitavo saber exige que o professor aprenda a refletir criticamente sobre a prática docente, buscando analisar o que faz com qualidade e aquilo que ainda precisa ser melhorado; esse processo envolve exercício constante e contínuo de ação-reflexão-ação. O nono saber exige o aprendizado e o reconhecimento de que o ser humano é um ser social, histórico e cultural.

Dentro desse contexto de saberes, comungamos ainda com Kramer (2005) que destaca que:

A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância. Observar as particularidades infantis, promovendo a construção coletiva de espaços e de discussão da prática pedagógica exercida.

Todavia, além do acesso aos saberes provenientes de teorias do desenvolvimento e da aprendizagem infantil, que valorizem o movimento do corpo, bem como as diferentes linhas metodológicas de educação da movimentação do corpo (aspectos que caracterizam a forma, ao teórico-pedagógico), a orientação e a formação de professores também poderão oportunizar à educadora, o conhecimento e a consciência de seu próprio corpo e movimentação; o desenvolvimento de uma disponibilidade corporal frente ao trabalho docente com as crianças pequenas; o reconhecimento de suas possibilidades e limitações corporais na docência e, principalmente, a utilização de sua expressividade corporal como estratégia na prática pedagógica da Educação Infantil (aspectos que caracterizam uma formação pessoal).

Os saberes específicos da docência, que dão a sustentação ao trabalho dos professores, resultam da estreita articulação entre formação, profissão e as condições materiais em que estas se realizam. O professor passa a ser visto como sujeito das transformações que precisam se processar continuamente na escola e na sociedade.

De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218), o saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Podemos então constatar que para os autores, os saberes da formação profissional são um conjunto de saberes profissionais advindos das ciências da educação, transmitidos por meio da formação docente de uma dada instituição de ensino.

As profissionais que estão nas creches atuando com crianças pequenas, constroem e (re) constroem cotidianamente saberes necessários ao educar as crianças e cuidar delas, e acabam aprendendo por meio de suas necessidades muitas vezes, como devem interferir, mediar e orientar as crianças nesse espaço permeado de desafios que é o cotidiano educativo.

Em seu estudo sobre as profissionais de Educação Infantil, Cerisara (2002a, p. 206) identifica saberes invisíveis adquiridos ao longo da vida, os quais acentuam a desvalorização social dessas profissionais. Essas mulheres desenvolvem habilidades, saberes e práticas que possibilitam o exercício da função sem que tenham formalizado suas competências. Há, portanto, uma indivisibilidade de saberes e práticas que acabam por colaborar com a idéia ainda vigente no senso comum de que, por serem saberes e práticas naturais da mulher, são caracterizados como complementares, de ajuda ou acessórios. Essa concepção contribui para a desvalorização das recriadoras e das demais funcionárias que trabalham com crianças nos espaços de Educação Infantil sem uma formação pedagógica adequada.

Esse é um grande desafio para Educação Infantil – estruturar um fazer pedagógico que contemple tanto os saberes necessários ao desenvolvimento da criança quanto os conhecimentos a serem por ela apropriados. Cabe lembrar que as profissionais da Educação Infantil ainda estão enfrentando o desafio de organizar um trabalho docente que não separe as atividades de cuidado das atividades consideradas pedagógicas e, ao mesmo tempo, mostre a intencionalidade educativa delas.

As profissionais de Educação Infantil, percebidas como sujeitos, precisam estar inseridas em um processo coletivo e participativo de pesquisa do seu “fazer” cotidiano para, junto com seus pares, estudar, conhecer, discutir, analisar, refletir, compreender e transformar sua realidade, a partir dos saberes de sua experiência. Para Freire (2005, p. 39) “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Pimenta (1999, p. 30), tem repensado a formação dos professores a partir da análise da prática pedagógica. A autora identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Parte da premissa de que essa identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem

significativas. Práticas que resistem a inovações porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade; do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

A profissional da Educação Infantil vem, ao longo da sua trajetória, experimentando diferentes exigências em relação à sua atuação. Tais exigências vêm sendo feitas em função da origem e determinação social das instituições de atendimento infantil e das transformações históricas nas sociedades que, por sua vez, provocaram mudanças nas concepções de infância e conseqüentemente do papel da profissional de Educação Infantil.

Diante do exposto até aqui, fica evidente que acreditamos que para trabalhar com as crianças não pode ser qualquer adulto que simplesmente goste de estar com elas. É imprescindível que o profissional tenha uma formação inicial adequada com habilitação no Magistério e especialmente graduação em Pedagogia, pois de acordo com o CNE/MEC:

§ 1º- Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º- O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I- o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II- a ampliação do campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006b).

Consideramos de suma importância um processo de formação contínuo, pautado em teorias do conhecimento e da aprendizagem da infância para trabalhar (cuidar e educar) com crianças nas creches. Em suma, precisamos de pedagogas graduadas e licenciadas em Pedagogia para trabalhar, intervir e favorecer a aprendizagem das crianças que estão na Educação Infantil.

Na tentativa de conhecer a formação das profissionais que cuidam/educam crianças de Educação Infantil, observamos as práticas cotidianas das profissionais de dois Centros de Educação Infantil de Campo Grande/MS, objetivando identificar quais saberes norteiam as ações pedagógicas acerca da criança que se encontra na idade de três a seis anos. Portanto, o próximo capítulo irá desvelar um pouco dos saberes dessas profissionais e das concepções das mesmas sobre infância e Educação Infantil.

CAPÍTULO 3

CAMINHOS DA PESQUISA-OBJETIVOS E METODOLOGIA

O objetivo geral desta pesquisa é identificar e analisar as concepções e práticas das professoras e recreatoras dos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Campo Grande/MS, tendo em vista discutir a formação dessas profissionais, sendo quatro professoras e seis recreatoras do CEINF A e quatro professoras e oito recreatoras do CEINF B que atuam com crianças de dois a seis anos em dois Centros de Educação Infantil do município de Campo Grande/MS.

Acreditamos que, tanto a atuação na creche como na pré-escola exige profissionais qualificadas, uma vez que ambos os espaços passam a ser reconhecidos como educativos e passaram a integrar o sistema de ensino. Assim:

[...] o profissional que poderia dar conta desta função pedagógica apregoada era sem dúvida o professor, pois além de já possuir um estatuto legitimado de profissional da educação, sua presença crescia em instituições de atendimento à faixa de quatro a seis anos. Por que não trazê-lo para trabalhar com crianças de zero a três anos? Se tanto creche como pré-escola eram consideradas, na prática, espaços pedagógicos, nada mais natural que o professor fosse seu agente (OSTETTO, 2006, p. 14).

Desse modo, vislumbrando compreender e analisar como as professoras e recreatoras atuam no cotidiano do Centro de Educação Infantil com as crianças, foram nossos objetivos específicos caracterizar a formação profissional de professoras e recreatoras, verificar as teorias que sustentam a prática pedagógica dessas profissionais e sua aplicabilidade no cotidiano com as crianças, bem como comparar a atuação docente de professoras e das recreatoras, bem como os fatores que determinam suas práticas.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançarmos os objetivos propostos pela presente pesquisa, optou-se pela realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa de modalidade descritiva-explicativa.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 11):

Um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem de Investigação Qualitativa.

Sendo assim, a observação não deve se limitar à pura descrição de fatos singulares, já que o seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outros fatos imersos no mesmo contexto. Trata-se, pois, de focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações, pois consideramos que por meio da observação podemos captar a realidade empírica, uma vez que esta propicia a apreensão, pelo observador, das práticas vivenciadas por adultos e crianças em situações reais de seu cotidiano.

Para que a análise descritiva dos dados coletados, bem como as observações realizadas em dois Centros de Educação Infantil possam contribuir para maior clareza e entendimento mais preciso dos fatos, convém que primeiro façamos um detalhamento dos caminhos percorridos até as entrevistas com as professoras e recreadoras.

Nosso primeiro passo ao iniciar o trabalho de pesquisa, foi procurar a Secretaria de Assistência Social (SAS), que é responsável pelo atendimento dos CEINFs da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS. Embora saibamos que a Educação Infantil faça parte da escolarização básica e esta seja de responsabilidade da Secretaria de Educação de cada município, em Campo Grande/MS a Educação Infantil dos Centros de Educação Infantil ainda está sob a responsabilidade da SAS.

Em contato com a chefe da divisão da infância, apresentamos a carta de solicitação para a pesquisa (Anexo A) e um questionário (Anexo B) para ser respondido pela chefe da divisão da infância, para que pudéssemos ter uma melhor compreensão do funcionamento da SAS e do trabalho desenvolvido por este órgão nos CEINFs.

A chefe da divisão da infância da SAS nos informou muito atenciosamente que o acompanhamento dos CEINFs da rede municipal era de responsabilidade pedagógica e administrativa daquele órgão, sem maiores explicações que justificassem o referido fato. No que se refere ao questionário, ela solicitou que eu entrasse em contato com a chefe de divisão anterior que estava de licença maternidade, pois a atual a estava apenas substituindo. Assim, entramos em contato via e-mail para o envio do questionário, uma vez que a mesma estava impossibilitada de receber visitas. Cabe ressaltar que o questionário foi rapidamente respondido e enviado.

Com relação ao fato da Educação Infantil estar sob a responsabilidade da SAS no município de Campo Grande, ela apenas comentou que a SEMED estabelece uma parceria, mas que a responsabilidade da Educação Infantil é, sobretudo, da SAS. De acordo com a mesma:

A Educação Infantil tem sua Gestão sob a política de assistência social através de gestão compartilhada com a Secretaria de Educação, através de capacitações, lotação de professores, dotação orçamentária (Chefa da Divisão de Infância/SAS).

Na SAS, iniciamos um levantamento de dados demográficos que elucidassem o número de centros existentes na rede, e por meio de uma relação de CEINFs atendidos pela SAS (Anexo B) foi possível compreender o total de creches, bem como o total de crianças previstas para freqüentar a Educação Infantil. Em face destes dados, passamos a compreender o funcionamento e organização destes Centros no município de Campo Grande e optamos pela escolha dos centros que seriam o foco da pesquisa.

O critério para a escolha das instituições observadas ocorreu juntamente com a atual chefe de divisão da SAS. Optamos pelos espaços que a SAS consideram representativas do sistema de Educação Infantil, dentre os 55 Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS que são de responsabilidade exclusivamente da SAS, sendo que outros quatro CEINFs são em parceria com outras instituições, inclusive uma privada.

Conforme mapeamento das unidades/CEINF foi possível perceber que a capacidade para atendimento em cada CEINF pode variar de sessenta ao total máximo 285 crianças atendidas. Todavia, já informado pela própria SAS, este número sempre excede em quase todos CEINFs, pois a demanda de crianças a serem atendidas é muito maior que o

número de creches existentes, embora tenham dois Centros em processo de construção, ampliando a possibilidade de acesso a mais crianças.

A escolha dos CEINFs onde seria realizada a pesquisa se deu pelos seguintes critérios: levantamento do CEINF com maior número de crianças atendidas, e CEINF que apresentavam representatividade de bom trabalho de acordo com os preceitos da SAS.

Juntamente com a equipe de técnicas da SAS, responsável pelo acompanhamento regular nos CEINFs, elencamos quais seriam as creches que apresentavam um trabalho que, segundo a SAS era satisfatório. Dentre os três apontados, optamos pelo CEINF que atendia o maior número de crianças, pois, têm capacidade de atendimento para 250 crianças, mas atende 270 crianças. Este CEINF está localizado em uma região nobre da cidade, no qual a maioria das crianças atendidas são filhos(as) de empregadas domésticas da região, provenientes de diferentes bairros de Campo Grande/MS. Assim foi feita a escolha do 1º CEINF a ser pesquisado, o qual para preservar sua identidade, chamaremos ao longo da pesquisa de CEINF A.

De acordo com dados apresentados pela SAS e um refinamento das creches que têm maior demanda de crianças, apareceram três CEINFs que excedem o número previsto de crianças. Destes três, outro critério que adotamos juntamente com a equipe de técnicas da SAS foi saber qual dos três era o que poderia ser o mais delicado para administrar, em função sobretudo do excesso de crianças. Assim, escolhemos o 2º CEINF. Localizado numa região periférica e que mesmo tendo capacidade para atender 250 crianças, atende atualmente 305, o qual denominaremos de CEINF B ao longo desta pesquisa.

Para iniciar a coleta de dados da referida pesquisa e mais especificamente dos dois Centros de Educação Infantil foram adotados os seguintes procedimentos: Análise documental do regimento dos CEINFs, da Proposta Pedagógica e o conhecimento das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS que norteiam o trabalho pedagógico dos CEINFs. Consideramos de fundamental importância o acesso e a compreensão a estes documentos, pois como nos aponta Lüdke e André (1986):

Os documentos representam uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas fontes de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Posteriormente ao contato com a SAS iniciamos a observação ao longo de duas semanas do cotidiano do CEINF A e posteriormente do CEINF B, observando a organização do tempo e do espaço dessas creches, assim como a prática pedagógica das professoras e recreadoras em diferentes turmas (Nível I - crianças de 2-3 anos, Nível II - crianças de 3-4 anos, Nível III - crianças de 4-5 anos, Nível IV - Crianças de 5-6 anos) o que nos forneceu dados preliminares para a elaboração do roteiro das entrevistas.

Após a observação descritiva do cotidiano de cada CEINF, de cada turma, de cada situação ali vivenciada por adultos e crianças, foi possível juntamente com a orientadora organizar um roteiro de entrevista para que pudéssemos posteriormente conhecer e analisar as teorias que sustentam o trabalho das professoras e recreadoras, levando em conta a concepção de infância e de Educação Infantil e das práticas pedagógicas dessas profissionais em ambos os Centros de Educação Infantil pesquisados.

Na tentativa de conhecer o tempo e o modo como se organiza o cotidiano da creche utilizamos da observação como primeiro instrumento para coleta de dados. Considerando que:

A tarefa do observador é transcrever de maneira mais detalhada possível, com o método 'lápiz e papel', o suceder-se das situações de um dia escolar, em uma determinada unidade institucional (turma, classe), desde o momento da chegada das crianças até a saída (BONDIOLI, 2004, p. 26).

A análise e interpretação dos dados ocorreram ao longo de todo o trabalho de campo, com sistematização ao final do estudo, visando caracterizar qual é a formação dessas profissionais, bem como se existe diferenciação na prática pedagógica das mesmas no trabalho cotidiano com as crianças.

No contexto da pesquisa, o pesquisador faz parte da própria situação, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise. Bakhtin (1988) contribui para complementar essas idéias afirmando que o critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa, tanto do investigador quanto do investigado. Disso também resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica e se reconstrói no campo investigado.

Nesse sentido, ao longo do período da pesquisa foram feitas inserções no cotidiano de dois Centros de Educação Infantil, onde foram realizadas observações diárias e até mesmo em turno integral, acrescentando a estas entrevistas semi-estruturadas com oito professoras e com quatorze recriadoras, visando obter uma maior riqueza de informações sobre estes espaços.

Consideramos que elaborar um roteiro para entrevista (Apêndice A e B) seria necessário para confirmar as observações ocorridas e confirmar a análise dos documentos que foi feita inicialmente. Certamente as entrevistas apontaram efetivamente para a concepção dessas profissionais sobre a infância e a função da Educação Infantil, assim como uma maior elucidação da prática pedagógica dessas profissionais.

Para Minayo (1993) os dados obtidos na entrevista estão divididos entre os de natureza objetiva - fatos “concretos-objetivos” - que podem ser obtidos por outros meios- e os de natureza “subjetiva” como valores, opiniões, que só podem ser obtidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos.

A presente pesquisa envolveu momentos distintos. Momentos de análise documental, observações e posteriormente entrevistas semi-estruturada (Apêndice B) com as profissionais de Educação Infantil, que serão apresentadas nos próximos capítulos. Para melhor compreensão do leitor, consideramos que seria pertinente dividir os relatos de acordo com estes momentos.

No próximo capítulo deste trabalho tomando como mote as observações e as entrevistas realizadas com as professoras e recriadoras de Educação Infantil, enfocaremos a formação e a prática pedagógica dessas profissionais que atuam com as crianças no universo observado, tentando compreender a totalidade das relações que acontecem no contexto dos Centros de Educação Infantil pesquisados.

CAPÍTULO 4

A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PESQUISADOS

As observações da rotina e de toda trama do cotidiano nos possibilita, como pesquisadora, compreender como se processam as relações entre professoras, recriadoras e crianças, analisando assim se havia ou não uma diferenciação na prática pedagógica dessas profissionais com as crianças de dois a seis anos nos CEINFs pesquisados.

Para contextualizar o campo investigado, é preciso situar que alguns documentos serviram de apoio para elucidação dos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Campo Grande/MS. O primeiro deles foi sem dúvida as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, elaborada pela equipe da prefeitura de Campo Grande/MS no ano de 2003 que contribuiu para o entendimento de como a Educação Infantil foi se constituindo neste município.

4.1 SITUANDO O SURGIMENTO DAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS EM CAMPO GRANDE E OS CEINFs PESQUISADOS

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Campo Grande/MS, o atendimento infantil em Campo Grande iniciou-se de forma assistencialista com crianças pobres, por intermédio do Projeto Casulo do PRONAV/LBA. Em 1982 foi implantada oficialmente a pré-escola no município de Campo Grande/MS. Em 1986 criou-se a Coordenação dessa etapa da educação, adotando-se uma proposta pedagógica voltada ao desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo e psicomotor; à socialização e à criatividade, além de objetivar um trabalho dirigido ao

interesse da criança, respeitando suas experiências pessoais, visando à continuidade dos estudos.

Em 1989, refletindo essa prática, foi reelaborada a proposta pedagógica, de maneira que as atividades desenvolvidas estivessem mais direcionadas ao pedagógico, pois os resultados da aprendizagem dos alunos que freqüentaram salas de pré-escolar não eram satisfatórios. Com as novas discussões e reavaliações, procurando apresentar os pressupostos teóricos, princípios metodológicos e os conteúdos básicos necessários a uma prática pedagógica com qualidade foi efetivado um Plano de Ação para a Pré-Escola na Rede Municipal de Campo Grande/MS.

Em 2002, com novas políticas de atendimento à criança de zero a seis anos e com a implantação do Conselho Municipal de Educação, em Campo Grande/MS, as creches e pré-escolas vêm sendo autorizadas, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (BRASIL, 2003, p. 12-13).

Atualmente, os 54 Centros de Educação Infantil do município de Campo Grande/MS estão sob a gestão da SAS. Todavia, de acordo com a SAS, os documentos que regem o funcionamento de cada CEINF são elaborados pela SEMED, sejam eles referenciais norteadores para cada unidade, regimento interno de cada CEINF, diretrizes curriculares e o guia operacional de funcionamento de cada creche.

Depois foi realizada a escolha de um CEINF localizado na zona Norte da cidade de Campo Grande e outro localizado na zona Sul. O CEINF localizado na zona norte está situado em um bairro próximo ao centro da cidade, onde a situação socioeconômica da população é de classe média, cabendo salientar que as crianças que freqüentam esta creche são moradoras de diferentes bairros da cidade, e são crianças advindas de família de uma classe social baixa.

O CEINF A atende atualmente 270 crianças, com uma lista de espera que ultrapassa 55 crianças que querem ter acesso ao espaço de Educação Infantil. Neste CEINF realizamos a observação durante duas semanas, nas turmas de Nível I, II, III e IV¹⁷, sendo que

¹⁷ NI - crianças com idade de 2-3 anos, NII - crianças com idade de 3-4 anos, NIII - crianças com idade de 4-5 anos e NIV - crianças com idade de 5-6 anos. Contudo cabe ressaltar que esta divisão permaneceu assim até o ano de 2007, pois atualmente, com o ingresso das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, modificou-se esta organização em todos os Centros de Educação Infantil de Campo Grande/MS.

neste primeiro contato já foi possível ir conversando e interagindo com as quatro professoras e seis recreadoras que serão os sujeitos desta pesquisa, nesta creche.

Neste CEINF, as crianças do Nível I e II passam o dia inteiro, das 7h às 17h, com uma recreadora, e em nenhum período ficam junto com a professora. Só com recreadoras, que muitas vezes se revezam para o horário de almoço. Já as crianças do Nível III e NV, ficam um período na sala de aula, mais precisamente com a professora, e no outro período com a recreadora, que se encarrega sobretudo de levá-las para o pátio e também para dar-lhes banho, tarefas estas que não são realizadas pelas professoras, principalmente o banho.

O CEINF B fica localizado em um bairro da zona sul, bairro este bastante afastado do centro de Campo Grande/MS. É um bairro grande, com população de baixa renda, e com inúmeros problemas sociais, como: violência, drogas, prostituição. Dentro desse contexto social, estão na creche 307 crianças dentro de um CEINF com capacidade física para 250 crianças e com número escasso de funcionários. Neste CEINF a divisão de turmas que são de responsabilidade da recreadora e da professora é a mesma do CEINF A, cabe destacar ainda que esta divisão é proposta pela SAS para todos as creches deste município.

O que diferencia um pouco no aspecto organizacional do CEINF B, é que neste há quatro professoras e oito recreadoras, garantindo assim no NÍVEL I, II duas recreadoras em período integral com as crianças. Porém, no momento em que as crianças do NÍVEL III e IV estão com a professora, as recreadoras não ficam junto, somente no período oposto, especialmente quando as professoras vão embora, ou quando estão em horário de planejamento.

Para Estrela (1994) as observações, de acordo com a postura do observador podem ser classificadas como distanciadas, pois não há interferência do pesquisador nas atividades desenvolvidas, apenas anotações referentes às ações dos professores. A observação feita transcorreu na tentativa de distanciarmos, sem interferir com gestos e olhares que pudessem modificar as atividades realizadas pelas professoras e recreadoras na rotina do CEINF.

Foi assim que começamos a participar do cotidiano do CEINF como pesquisadora, observando e sempre registrando, buscando perceber como se dava o funcionamento deste espaço no cotidiano com as crianças.

Destacamos agora a rotina de trabalho proposta pelos dois CEINFs pesquisados. Cabe destacar, que para a Educação Infantil a rotina é entendida como organização do tempo e do espaço das crianças e possibilita um melhor ordenamento frente às propostas com elas. Ou nas palavras de Barbosa (2006, p. 116):

As regularidades das rotinas são aquela seqüência de atividades que a educadora, ou a instituição, define, como sendo os aspectos mais importantes para serem efetivados no dia-a-dia.

As situações de atividades que compõem a rotina de ambos os CEINFs são as mesmas, pois são sugeridas e supervisionadas pela SAS, ou seja, os momentos que marcam o cotidiano tanto do CEINF A, como do CEINF B são organizados pelas mesmas propostas de atividades, podendo ocorrer variação no horário de cada momento previsto. Contudo, diariamente todos CEINFs realizam basicamente a mesma rotina, inclusive os horários para as refeições são os mesmos, como veremos a seguir.

4.2 A ROTINA DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PESQUISADOS

Para interpretar a rotina do CEINF, utilizamo-nos das idéias de Bondioli (2004, p. 23) que destaca que cada episódio do dia acontece, portanto, em um cenário (o espaço no qual se dá o evento), é representado por um elenco de atores (os participantes do episódio) que atuam na cena (atividades desenvolvidas), interagindo socialmente (agrupamentos), sob a direção eventual de um diretor (modalidade de gestão). Assim, descreveremos os focos de observação que emergem no cotidiano dos Centros de Educação Infantil pesquisados.

Em ambos os CEINFs pesquisados da Rede Municipal foi possível notar que dispõem de área verde e todos seguem a mesma estrutura física, bem como padronização nas cores. Nos centros pesquisados além de parque com brinquedos (balanços, escorregador, gangorra) há também piscina, campo de futebol e solário para os bebês do berçário.

Importante destacar que o CEINF B tem uma imensa área livre, gramada, com horta e espaço livre, tem também um campo de futebol. Porém, toda esta área é pouco arborizada, e o sol bate tanto no período matutino como no vespertino.

Compartilhamos com a idéia de Barbosa (2006, p. 35):

De que rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas a essas rotinas são diversas: o horário, o emprego do tempo, a seqüência de ações, o trabalho dos adultos e das crianças, o plano diário, a rotina diária, a jornada, etc.

A importância das rotinas na Educação Infantil provém da possibilidade de constituir uma visão das mesmas, como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado.

Tomando como ponto de partida as observações realizadas, procuramos registrar por meio de relatos detalhados de ações das pessoas enquanto atuam e, é claro, em algumas situações, transcrição literal das conversações entre crianças-recreadoras/crianças-professoras. Assim, para evitar uma fragmentação dos episódios, resumimos a distribuição das propostas realizadas no cotidiano educativo dia das creches observadas.

4.2.1 A organização do tempo e do espaço da creche

Depois de acordar, mamar. Depois de mamar, sorrir.
 Depois de sorrir, cantar. Depois de cantar, comer.
 Depois de comer, brincar. Depois de brincar, pular.
 Depois de pular, cair. Depois de cair, chorar.
 Depois de chorar, falar. Depois de falar, correr.
 Depois de correr, parar. Depois de parar, ninar.
 Depois de ninar, dormir. Depois de dormir, sonhar.
 (Sandra Peres, Paulo Tatit e Edit Deardyk)

A música de Sandra Peres, Paulo Tatit e Edit Deardyk é bastante ilustrativa com o contexto do CEINF. A seqüência rígida de horário certo para cada atividade marca o cotidiano das creches observadas, como veremos a seguir:

a) Recepção/acolhida

As crianças começam a chegar por volta das 6h30min e são recebidas pelas recreadoras nas suas respectivas salas de aula. Ao chegarem, as crianças menores contam com o apoio das recreadoras para guardarem a mochila, enquanto as maiores colocam sozinhas os materiais no local combinado, seja no armário da sala ou no suporte para mochilas. Enquanto

as crianças vão chegando as demais crianças ficam sentadas nas cadeirinhas ouvindo música e a recreadora organizando materiais e recebendo as crianças com *Bom dia!* Ficam na sala sentadas, cantando e conversando aguardando até às 7h, quando então são levadas para o refeitório para o café da manhã.

b) Refeições: café da manhã-almoço-lanche e janta

Diariamente as crianças têm quatro refeições no CEINF. Todas as refeições são servidas no refeitório, que fica no pátio coberto que dá acesso para todas as demais salas existentes. As crianças são levadas pelas professoras ou recreadoras que estão com elas na sala; quando chegam, sentam e aguardam as merendeiras servirem os alimentos, enquanto as recreadoras passam entregando o que será servido a elas. Caso queiram repetir elas precisam solicitar e aguardar que a recreadora ou a merendeira, ou, em alguns casos, a professora as sirvam, pois elas não podem se servir sozinhas.

As refeições são servidas na cozinha e por uma janela grande são entregues às profissionais que servirão as crianças. Os horários das refeições são seguidos criteriosamente em ambos os CEINFs, sendo que o café da manhã é servido cotidianamente por volta das 7h, o lanche por volta das 9h, o almoço entre 10h30-11h, o lanche da tarde às 13h e o jantar às 16h30min, pois algumas crianças começam ir embora às 16h45min, horário que preferencialmente muitas mães e avós (em maior proporção as avós) começam a buscar as crianças.

Nos momentos das refeições, as crianças são servidas sem que tenham oportunidade de optarem pelo que querem, ou não, comer. Nesses momentos, evidenciou-se um trabalho centrado em não favorecer a autonomia das crianças, ao contrário, a prática dessas recreadoras evidenciou que pouco contribui para que as crianças sejam críticas e independentes. É comum neste momento ouvir comentários deste tipo por parte das recreadoras:

“Tem que comer tudo”.

“Quem não comer toda comida não vai poder brincar no parquinho”.

“Anda coma logo, tudo, tudo, até ver o fundo do prato”.

De acordo com o documento que propõe a base para o trabalho desenvolvido no CEINF, coloca-se:

Em torno dos dois anos, caso tenha tido oportunidade de experimentar, a criança já poderá alimentar-se sozinha, determinar seu próprio ritmo e a quantidade de alimentos que ingere. Ela poderá necessitar de ajuda e o incentivo do adulto para que experimente novos alimentos ou para servir-se (BRASIL, 1998a, p. 54).

Contudo foi possível perceber que ocorre uma preocupação em garantir que todas as crianças sejam alimentadas em tempo hábil. O fato de se possibilitar incentivos e se dar oportunidades para que as mesmas possam vir a servir-se fazendo opção pelo que querem comer não faz parte da rotina do CEINF.

Importa saber que em ambos os CEINFs as crianças comem muito bem e com vontade, algumas se pudessem repetiram até três vezes. Foi comum também notar que algumas crianças inclusive lambem o prato, outras pegam o pouco que resta do prato ou copo do colega. A maioria das crianças que estão na creche, sobretudo, as do CEINF B que têm situação econômica menos favorecida, muitas vezes, alimentam-se somente na creche. Este dado foi até mencionado pela diretora do CEINF B, que inclusive disse que já arrumou lanche para criança comer no fim de semana, pois caso contrário, passaria fome.

c) Parque/piscina/recreação

De acordo com o cronograma do CEINF, ao longo da semana, cada turma realiza uma dessas atividades, com horário para cada turma e com duração prevista de no máximo uma hora por turma. Sem dúvida o parque é o que elas menos visitam, pois a maioria das profissionais acha que são muitas crianças para o espaço físico de que dispõem, sendo que a maioria das turmas tem em média de vinte e seis a trinta e três crianças, em algumas salas chega-se até trinta e cinco.

Embora as crianças gostem muito de ir ao parque, a regularidade não existe, e também por ser um parque pequeno para o número de crianças, as recreadoras organizam um rodízio, de modo que algumas crianças entram no parque enquanto outras correm no pátio e vice-versa. Esta cena se repete com frequência e as crianças que querem entrar no parque ficam agitadíssimas, correndo, subindo até mesmo nas grades do parque para conversar com os colegas que estão lá dentro.

A observação deu-se entre os meses de maio e junho e por estar frio, não foi possível perceber a ida de nenhuma turma à piscina em ambos os CEINFs. Quanto às brincadeiras, cabe mencionar que durante as duas semanas de observação e até mesmo posterior às observações, já no período da entrevista, não foi notada nenhuma atividade recreativa planejada intencionalmente pela professora. Todas as brincadeiras eram livres, sobretudo sem materiais como corda, bolas, entre outros para suscitar a imaginação e interesse das crianças.

As crianças, logo que saíam para o pátio, corriam desesperadamente, brincando de empurrar, de se jogar no chão, enquanto as recreadoras ficam paradas em um canto observando-as. Em alguns momentos foi possível perceber duas e até mesmo três turmas no pátio, totalizando um total médio de até a oitenta crianças, em alguns casos para apenas duas ou três recreadoras observarem-nas enquanto elas subiam nas grades, corriam por trás do CEINF, enfim, exploram o espaço como podem. Nesses momentos algumas falas das recreadoras são ilustrativas:

“Olha, se ficar correndo vamos voltar para sala”.

“Pára de correr, menino, senta com o colega ali e pára quieto. Só quer correr [...]”

Foi possível notar também que as crianças do CEINF A saem muito mais para brincar livres fora da sala de aula, mesmo porque ao lado deste CEINF têm uma praça pública da prefeitura, com acesso interno pelo CEINF para que as crianças possam desfrutar deste espaço que é amplo e arborizado.

A única situação envolvendo o corpo e o movimento que se pode notar com uma finalidade e direção foram os ensaios em ambas as creches para as apresentações da Festa Junina.

d) Atividade na sala de aula

Embora todas as turmas tenham uma rotina com atividades previstas em sala pela manhã e a tarde, a mesma difere de turma para outra. As crianças do nível I e nível II realizam atividades de recorte de revistas, desenho, modelagem, pintura ou colagem, ou assistem durante um longo período a TV/Vídeo, assistem inclusive a programas que estão passando na TV sem nenhum critério de seleção para escolha dos mesmos.

Em algumas situações foi possível observar que as crianças do nível I e II ficavam por longo tempo folheando diferentes suportes de leitura (gibis, livros infantis), inclusive revistas e catálogos de compra como AVON. Enquanto as crianças ficam sentadas, ficam olhando estes portadores sem nenhuma interferência da recreadora. Este momento dura em torno de 1h podendo chegar até 1h30min, dependendo do tempo em que se concentram.

As crianças do nível I e II, por serem pequenas, desconcentram-se rapidamente e, em alguns momentos, começam a bater umas nas outras, empurrar, puxar cabelo, pois cansam de ficar olhando os mesmos portadores, que estão quase sempre rasgados.

Percebemos que, em alguns momentos, ocorre contação de histórias para as crianças, durante os quais as crianças permanecem em suas cadeiras e a recreadora em um canto da sala, também sentada, realiza a leitura para as crianças que demonstram-se pouco interessadas, até mesmo por já terem ouvido a mesma história diversas vezes, isso em ambos os CEINFs, pois a escassez de livros e de outros materiais é semelhante.

Foi possível notar que as recreadoras não têm um planejamento diário, mesmo que seja uma exigência da própria direção. Essas profissionais também não têm assegurado no seu contexto de trabalho um momento para planejamento, assim como as professoras têm semanalmente.

Já com a turma do nível III e a do nível IV, em ambas as creches, as professoras desenvolvem atividades relacionadas com as áreas de conhecimento preconizadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade), planejadas por essas profissionais que sempre possibilitam que as crianças realizem o registro da atividade seja no caderno ou em folha. Cabe destacar que folhas, lápis e cadernos, são materiais exclusivamente para as crianças do nível III e IV.

Enquanto que com as crianças do nível I e II as propostas plásticas aparecem com maior regularidade, com as crianças do nível III e nível IV atividades como pintura, desenho, modelagem, colagem ocorrem em menor proporção, pois a maior parte das propostas são designadas para o aprendizado da escrita e da leitura, e quando ocorrem atividades voltadas para as artes visuais, as mesmas são realizadas por intervenção da recreadora na maioria das vezes e não da professora.

A turma do nível III e do nível IV desenvolvem com as professoras atividades relacionadas com as áreas de conhecimento preconizadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais), planejadas pelas professoras e sempre ocorre um registro seja no caderno ou em folha. Com as crianças do nível III e nível IV realizam com menor regularidade atividades plásticas como pintura, desenho, modelagem, colagem e quando as realizam é com a intervenção da recreadora e não da professora.

A Secretaria de Assistência Social em parceria com a Secretaria Municipal de Educação elegeram um livro para as classes de alfabetização dos CEINFs, assim, as atividades realizadas pelas professoras do nível IV são, sobretudo, pautadas nas atividades propostas pelo livro.

e) Momento do banho

Na rotina do CEINF as crianças tomam um banho diariamente com a ajuda e orientação das recreadoras. Estas organizam horários para que em duplas de meninas ou meninos as crianças possam entrar rapidamente no chuveiro. Nas salas do nível I e II o banheiro fica dentro da própria sala de aula em ambas as creches.

Para a organização desse momento no CEINF A as recreadoras deixam as crianças brincando livremente e ficam na porta do banheiro chamando-as para que venham com suas mochilas. Com as crianças do nível I e II, as recreadoras são responsáveis por tirar a roupa das crianças menores, darem banho, vesti-las e calçá-las. Quando as crianças saem do banho, elas têm que ficar sentadas no chão, esperando todas as outras crianças da sala tomar banho. O que difere este momento no CEINF B é que lá, por ter na sala duas recreadoras, uma fica dentro do banheiro e a outra na sala cuidando das que ainda não tomaram banho e vestindo as que saíam. Cada criança em ambos os CEINF trazem de casa sua toalha e inclusive algumas, principalmente as do CEINF A, seu sabonete.

Em alguns momentos as crianças acabavam brigando, chorando e muitas vezes ficavam chorando em um canto até serem chamadas para o banho, pois a recreadora não deixava de atender aquela em que estava dando banho ou, vestindo, para preocupar-se com o choro. A recreadora só procurava saber o que estava acontecendo quando alguma criança estava machucada.

Com as crianças do nível III e IV, em ambos os CEINFs as crianças são também acompanhadas pelas recreadoras no período em que as professoras já foram embora. Ou seja, dar banho é uma tarefa exclusivamente para as recreadoras.

As crianças são levadas para o banheiro que fica fora da sala de aula, diferentemente do nível I e II. Porém essas crianças são levadas ao banheiro, e as mesmas, em duplas ou trios do mesmo sexo, tomam banho sozinhas, contando com a ajuda da recreadora apenas no momento em que precisam vestir-se. Neste momento é comum ouvir as recreadoras dizerem:

“Tem que entrar no banho, abrir chuveiro e sair logo, anda, anda [...]”.

“Rápido, se molha, lava logo, tem outra dupla esperando [...]”.

f) Repouso

No momento do repouso, que ocorre após o almoço, por volta das 11h30-13h15min as crianças são levadas para sala de aula, onde o espaço cede lugar a um dormitório improvisado.

Os colchões que antes ficavam amontoados em um canto fora da sala, são agora colocados no chão por uma recreadora enquanto as crianças almoçam e colocados sobre os mesmos lençóis, para as crianças deitarem-se e dormirem.

Neste período as crianças precisam dormir, ou seja, elas não podem ficar acordadas. Logo que as crianças deitam, é comum em ambos os CEINFs a recreadora ficar na sala sentada em uma cadeira e, algumas vezes, chamar a atenção de uma ou outra criança que ousa se mexer muito enquanto não consegue dormir.

“Pára de se mexer, fecha os olhinhos e dorme logo”.

“Você precisa dormir, anda logo, dorme [...]”.

“Abaixa a cabeça [...] pára quieta! Já falei!”

Enquanto as crianças dormem algumas recreadoras aproveitam o momento do repouso para cortar papéis para trabalhos futuros com as crianças, outras para ler revistas e outras para pesquisar brincadeiras e ou atividades que irão fazer após o sono das crianças, pois ainda não tinham feito o planejamento do dia.

O momento do repouso ocorre no período da troca de intervalo das recreadoras, ou seja, mesmo no CEINF B que são duas recreadoras por turma, nesse momento as crianças ficam apenas com uma recreadora na sala. Já no CEINF A por ter menos recreadoras, foi possível observar que pode ficar até mesmo uma recreadora entre a porta de duas salas, acompanhando duas turmas.

Impressionante foi perceber que embora levem alguns minutos para dormirem, não excedendo 15 minutos, todas as crianças dormem.

No momento do repouso das crianças, as professoras não estão na creche, pois elas cumprem uma carga horária de 4 horas diárias, enquanto que as recreadoras, de 8 horas/aula.

g) Saída/despida

Após o jantar, que começa a ser servido às 16h30min, as crianças a partir das 16h45-16h50min começam a ir embora. Principalmente no CEINF A as crianças começam ir embora 16h40min, pois como já dito a maioria das crianças são filhos (as) de empregadas domésticas que trabalham nas casas ao redor, e saem por volta das 16h do trabalho, passam na creche e pegam as crianças. Já no CEINF B as crianças também começam a sair por volta das 16h50min, mas a maioria sai no horário às 17h.

Após a janta as crianças retornam para a sala de aula e, sentadas em cadeirinhas com as mochilas, ou no chão, esperam seus responsáveis para irem embora.

Após a observação da rotina de cada CEINF ao longo de duas semanas, foi possível perceber que os modelos de atividades de rotina dos centros observados geralmente centram sua atenção no corpo das crianças do nível I e II. Há uma ênfase grande nos cuidados com a higiene, na alimentação e na saúde. Para as crianças maiores do nível III e IV, acrescenta-se a isto, um olhar atento para o aprendizado de Língua Portuguesa e Matemática.

Importante salientar também que com as crianças do nível III e IV, no período em que estão com as professoras, há uma diversificação da seqüência temporal das atividades; a duração das mesmas é menor, havendo também uma menor tolerância à diversidade das atividades, mas uma maior rigidez nos tempos para a sua execução, para que se realizem mais atividades voltadas para escrita, leitura, números e contagem.

Já o cotidiano das crianças do nível I e II é marcado por atividades muitas vezes sem planejamento sistemático, sendo que a ênfase no trabalho com essas crianças é, sobretudo, deixar brincar, deixá-las na frente da TV (mesmo que não sejam programas infantis), dar banho, vesti-las, fazê-las dormir e alimentá-las. Essas crianças passam ainda boa parte do tempo na sala, assistindo à televisão, ouvindo música, brincando com brinquedos espalhados pelo chão, enquanto a recreadora fica por perto, observando-as sem nenhuma interação ou estímulo.

Em muitas situações foi possível notar: a opressão (ativa ou passiva), a normatização presente na prática dessas profissionais frente à passividade, e a falta de voz das crianças dentro desse contexto.

A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes. Ao observar o cotidiano de cada CEINF deparamos com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. Discursos estes que retratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social dos partícipes do processo, crianças e profissionais.

Por meio da observação em ambos os Centros de Educação Infantil pesquisados foi possível perceber uma divisão no trabalho com as crianças; algumas (com idade entre 2 e a completar 4 anos) são de responsabilidade das recreadoras enquanto as demais (4 anos completos a completar 6 anos) passam um período do dia com a professora e no outro com a recreadora. Ou seja, parece haver certa fragmentação do cuidar e educar no trabalho pedagógico da creche com as crianças.

Em síntese, as observações em ambas as creches nos possibilitaram constatar que a rotina de trabalho com as crianças que ficam com a professora e as que ficam com as recreadoras também é muito diferente. Se a rotina das atividades das crianças de 2 aos 4 anos pende para a repetição, para que haja a incorporação de determinadas ações, de certos hábitos sociais, a rotina dos 4 aos 6 anos parece trabalhar mais com a autonomia das crianças em alguns momentos bem como, por meio de um planejamento sistemático, possibilitar situações de aprendizagem voltadas para a escrita e para a leitura.

A imagem mais adequada do empreendimento científico é o de um mosaico no qual: cada peça acrescentada, contribui um pouco para nossa compreensão do quadro como um todo. Quando muitas peças já foram colocadas, podemos ver mais ou menos claramente

os objetos e as pessoas que estão no quadro, e sua relação uns com os outros. Diferentes fragmentos contribuem diferentemente para a nossa compreensão: alguns são úteis por sua cor, outros porque realçam contornos de um objeto. Nenhuma das peças tem uma função maior a cumprir; e se não tivermos sua contribuição, há ainda outras maneiras para chegarmos à compreensão do todo (BECKER, 1994, p. 105).

Buscando ir ao encontro do que se propõe esta pesquisa, que é identificar e analisar as concepções e práticas das professoras e recreadoras dos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Campo Grande/MS e tendo vista discutir a formação dessas profissionais, passaremos agora a conhecer a concepção dessas profissionais.

4.3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DAS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Quadro 1 - Perfil profissional das participantes da pesquisa

Profissionais	Formação	Turma que trabalha
Recreadoras	Ensino Médio	Nível I, II, III e IV
Professoras	Magistério e Pedagogia	Nível III e IV

Fonte: Dados obtidos na entrevista com as profissionais do CEINF A e B/2007.

As informações contidas neste quadro retratam que somente as professoras dispõem de habilitação profissional adequada para atuar com crianças pequenas e que, infelizmente, as crianças de 2-4 anos são de responsabilidade de profissionais que não estudaram sobre as especificidades da infância e da Educação Infantil.

Posteriormente a observação da prática pedagógica das recreadoras e professoras, realizamos entrevistas com estas profissionais para que elas pudessem externar o que pensam, e como compreendem sua atuação, assim como a especificidade deste segmento. O roteiro das entrevistas (Apêndice B) foi organizado em quatro blocos considerando:

- a) Concepção de Infância
- b) Concepção de Educação Infantil
- c) Formação das Educadoras
- d) Identificação da Prática

Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas na íntegra para que, por meio da análise das respostas das professoras e recreadoras, fossem extraídas categorias que foram condensadas nas tabelas apresentadas no capítulo anterior.

Chegado o momento de organizar os dados coletados e de comparar com a prática pedagógica observada no período da pesquisa de campo, buscamos respaldo em Lüdke e André (1986, p. 4):

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados. Baseada em tudo o que ele conhece do assunto, portanto, em toda a teoria acumulada a respeito, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado.

4.3.1 Concepção de infância das entrevistadas

Iniciamos as entrevistas com as professoras e recreadoras dos dois CEINFs visando identificar quais idéias essas profissionais têm sobre a criança e sobre o que é a infância. Para a compreensão desta questão, foram elaborados quatro questionamentos que serviram de orientação para conhecer o que pensam as profissionais que trabalham na creche sobre a criança, sobre como elas devem ser tratadas, suas necessidades e sobre a importância ou não da escola na vida delas. Na tabela a seguir, as profissionais posicionam-se sobre o modo como as crianças devem ser tratadas no cotidiano da Educação Infantil.

Tabela 1 - Como as crianças devem ser tratadas conforme as professoras e recreadoras.

Categorias	Professoras	%	Recreadoras	%	Total %
Carinho/amor/afeto/ Cuidados	P1-P2-P4- P5-P6-P7-P8	7 22%	R1-R7-R8-R9- R5-R10-R13-R14	6 25%	15 47%
Respeito-respeito à idade/nível de conhecimento	P1-P3-P5- P6-P8	5 16%	R2-R3-R7-R9- R12-R11-R12	7 22%	12 38%
Dedicação/perseverança	P6	1 3%	R3-R8	2 6%	3 9%
Direito de brincar	P3	1 3%			1 3%
Proporcionar autonomia	P5	1 3%			1 3%
TOTAL	-	15		17	32

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Observação: A frequência registrada se refere ao número de posições expressas pelos respondentes e não ao número de sujeitos.

As profissionais entrevistadas apontaram vários aspectos que precisam ser considerados por quem vai trabalhar com crianças. Talvez por se tratarem de crianças com situação socioeconômica menos favorecida, tanto as recreadoras como professoras apontaram para questões de vínculo afetivo atrelada a cuidados.

O bloco de categoria carinho/amor/afeto/cuidados foi o que mais evidenciou como as crianças precisam ser tratadas na opinião das profissionais entrevistadas, sendo estas apontadas tanto pelas professoras (22%) como pelas recreadoras (25%) em proporção muito parecida em ambos os CEINFs. A fala das profissionais é ilustrativa.

“Afeto é uma coisa que a nossa clientela de Educação Infantil, eu acho que hoje [...] ela ta encontrando mais afeto na escola no CEINF do que mesmo no lar” (P7).

“De amor, carinho, atenção, principalmente atenção porque na verdade, às vezes, a criança chega numa forma e você num sabe por que ela ta reagindo daquele jeito, então se ela tiver atenção e respeito e carinho, ela vai ter aquela oportunidade de se abrir com você, de repente algo ta acontecendo em casa e você num sabe, se ela tem uma confiança em você, ela vai até chegar mais perto” (R10).

O segundo grupo de categorias refere-se ao respeito à criança e ao respeito à idade/nível de conhecimento, considerando o desenvolvimento infantil, suas etapas e especificidades. Chamou-nos a atenção também o fato de que, com relação a esta categoria, tanto professoras (16%) como o total de menções das recreadoras (22%) estão em proporção muito semelhante. Algumas profissionais também retratam a importância de considerar o desenvolvimento das crianças:

“Eu acho que as crianças devem ser tratadas, respeitando a sua faixa etária, o seu conhecimento a sua dificuldade a sua ansiedade [...]” (P3).

“Devem ser tratadas assim [...] de acordo com o nível delas. Por que nós professoras temos que observá o desenvolvimento, né? Então, nós sempre trabalhamos com o desenvolvimento da criança” (R2).

Dedicação e perseverança como sinônimo de paciência e persistência foi outro bloco de categorias que ocuparam o terceiro grupo de menções, sendo que somente uma professora mencionou estes aspectos, enquanto duas recreadoras destacaram que é preciso perseverança e dedicação ao trabalhar com criança. Este grupo de categorias, nos alerta para o

fato de que essas profissionais apontaram aspectos como sendo necessário que elas tenham dedicação e perseverança, e não evidenciado de fato de como é que as crianças precisam ser tratadas.

Mesmo sabendo que o brincar é uma atividade fundamentalmente importante na vida da criança, as profissionais de ambas as creches denotaram deixar este aspecto em segunda ordem no que se refere à *necessidade das crianças*.

Nas respostas das entrevistadas prevaleceram como necessidades das crianças apenas as questões relativas aos cuidados, sobretudo, físicos. Precisamos atentar para o fato de que o ato de brincar envolve emoções, tensões, dificuldades, desafios. Friedmann (1996) defende a necessidade de “resgatar” o jogo no currículo escolar. Resgatar, que significa “recuperar, reencontrar, salvar”, aspecto este que, como podemos perceber, tende a ser o maior desafio dos educadores atualmente. Paniagua e Palácios (2007, p. 19), apontam ainda que: “a necessidade da brincadeira na infância e seu valor para a aprendizagem e para o equilíbrio pessoal são amplamente reconhecidos. Na brincadeira, é possível tentar todo tipo de habilidades sem a exigência própria das tarefas”.

Chama-nos atenção que um aspecto de fundamental importância na Educação Infantil que é o brincar foi mencionado apenas por uma professora de um CEINF. Nenhuma das 14 recriadoras que participaram da entrevista destacou que o direito à brincadeira deve ser considerado como forma de tratar e garantir o bem estar da criança. O que parece mostrar que, para essas profissionais, o brincar não é relevante no cotidiano das crianças.

“De espaço pra brincar, ter material pedagógico pra desenvolver o lado cognitivo dela não só, não muito conteúdo, mas brincar com o material pedagógico, porque aí, o conhecimento vem, vem, brincando ela nem percebe” (P3).

Favorecer a autonomia e sociabilidade da criança também é um aspecto pouco considerado pelas recriadoras de ambas as creches. Práticas de Educação Infantil que proporcionem o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade das crianças são aspectos considerados de fundamental importância, tanto pelos documentos oficiais de Educação Infantil (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) como nas Diretrizes Curriculares do próprio município que norteiam o trabalho dos Centros de Educação Infantil. Mesmo considerando a relevância destes documentos, apenas uma professora externou a importância de proporcionar autonomia para as crianças.

Em síntese, nesta tabela, podemos perceber que o brincar e o desenvolvimento da autonomia das crianças, aspectos imprescindíveis de serem considerados por todo educador de infância, são apontados somente por um número pouco expressivo de professoras. As recreadoras, lamentavelmente, ignoram estes aspectos tão estruturantes na formação e desenvolvimento das crianças pequenas. As menções das profissionais de ambos os CEINFs revelam o quanto o Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS ainda é percebido por professoras e recreadoras como um local seguro, designado, sobretudo, para atender as crianças em cuidados relacionados à proteção, evidenciando uma visão ainda assistencialista deste espaço.

Sabemos que os adultos que convivem ou trabalham com crianças têm um papel importante no comportamento e desenvolvimento delas. As professoras e recreadoras destacaram que é preciso respeitar o desenvolvimento das crianças, considerando sua faixa-etária, porém, tanto as professoras como as recreadoras que mencionaram este aspecto, desconsideraram que o brincar é um aspecto predominante no e para o desenvolvimento da criança. O brincar é uma forma de linguagem da criança pequena.

Reconhecemos que o olhar das profissionais que trabalham com crianças de Educação Infantil deve ser atento e sensível a todos os elementos que estão postos no contexto da creche. As crianças dessa faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver, porém reconhecer os aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, como o direito à brincadeira e o acesso a situações que desenvolvam a autonomia e a autoconfiança da criança também é fundamentalmente importante.

Com relação às necessidades das crianças que devem ser atendidas pelas profissionais que trabalham no CEINF são apresentadas na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Necessidades das crianças na opinião das professoras e recreadoras.

Categorias	Professoras	%		Recreadoras	%		Total %	
Carinho/afeto/atenção	P1-P3-P4 P8	4	17%	R2-R3-R4 R8-R10	5	21%	9	37,5%
Cuidados básicos de higiene	P4	1	4%	R2-R6-R12- R14	4	17%	5	21%
Educação/ser educada	P5-P6	2	8%	R2	1	4%	3	12,5%
Boa alimentação/comida	P1-P4	2	8%	R14	1	4%	3	12,5%
Espaço para brincar/material pedagógico	P2	1	4%	R1	1	4%	2	8%
Responsabilidade/compromisso/ Compreensão	P3	1	4%	R5	1	4%	2	8%
TOTAL		11			13		24	

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Observação: A frequência registrada se refere ao número de posições expressas pelos respondentes e não ao número de sujeitos.

As profissionais entrevistadas destacaram como necessidade da criança dentro do CEINF o bloco de categorias que inclui carinho/afeto/atenção, esta categoria foi a mais mencionada pelas profissionais (36%). No que se refere a esta categoria de análise, apenas uma professora do CEINF B destacou que o carinho/afeto e a atenção são necessidades da criança na creche.

“Acho que as crianças necessitam ser tratadas com carinho, primeiro lugar com atenção” (P4).

“Ah, em primeiro lugar com muito carinho né? E depois a gente tentar fazer assim o que eles merecem né? Que a gente tentar ensinar algo pra ele. Carinho, às vezes tem em casa ou não tem. Ter acima de tudo o carinho. Serem tratadas com muito carinho” (R5).

Outro número expressivo de menções refere-se aos cuidados básicos de higiene com as crianças; 20% das profissionais entrevistadas mencionaram esta categoria como sendo necessidade da criança dentro do CEINF. Chamou-nos atenção que do CEINF B nenhuma professora destacou este aspecto como necessidade das crianças. Podemos verificar também que com relação a este aspecto, o maior número de menções refere-se às recreadoras (16%).

A necessidade de a criança ser educada, na acepção da palavra, recebendo uma educação foi mencionado mais por professoras (8%) do que por recreadoras (4%),

demonstrando uma possível fragmentação entre o cuidar e o educar na prática dessas profissionais.

A necessidade de a criança brincar, seja livremente ou com material pedagógico, foi destacada apenas por uma professora e por uma recreadora, ambas do CEINF A, denotando um total desconhecimento por parte das demais profissionais sobre a dimensão que o brincar exerce na vida da criança nesta etapa da escolarização.

Algumas profissionais apontaram como necessidades das crianças o compromisso, a responsabilidade e a compreensão das professoras e recreadoras. Sabemos que as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, por meio de situações diretas com as profissionais que convivem com elas; sendo assim, essas categorias apontadas como necessidades que as crianças requerem é algo que deve ser construído gradativamente em meio às situações diversas que permeiam o contexto educativo.

Em síntese, a maioria das profissionais entrevistadas continua afirmando que entre as principais necessidades das crianças o carinho, afeto e a atenção são aspectos de fundamental importância, assim como enfatizam que as crianças necessitam de cuidados básicos relacionados à higiene, saúde e alimentação, o que reforça a preocupação dessas profissionais com o modo de vida das crianças atendidas no CEINF, deixando uma impressão de que o CEINF é, sobretudo, um local de guarda e somente de cuidados para e com as crianças.

As propostas destinadas para as crianças precisam considerar suas necessidades, sendo que as mesmas não seriam possíveis sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. Portanto, as professoras e recreadoras, na maioria das vezes, associam as necessidades das crianças somente com atividades voltadas para os cuidados primários: higiene, sono, alimentação, desconsiderando a fundamental importância e necessidade de um espaço adequado para brincadeiras e com materiais pertinentes a faixa etária das crianças.

Perguntamos para as profissionais de ambos os Centros de Educação Infantil, se os responsáveis pelas crianças deveriam ou não colocar as crianças até os seis anos de idade no CEINF. Na tabela a seguir, apresentamos as posições das recreadoras e professoras diante da pergunta acima mencionada.

Tabela 3 - Os responsáveis devem colocar ou não a criança no CEINF?

Categorias	Professoras	%		Recreadoras	%		Total %	
Sim								
Sem justificativa	P5-P6-P7	3	11%	R8-R9-R11- R12-R13-R14	6	22%	9	36%
Porque aprende mais do que ficar em casa	P1-P2	2	7,5%	R1-R2-R3-R5- R6-R10	6	22%	8	32%
Porque educação é tudo	P8	1	3,5%	R5	1	3,5%	2	8%
Porque tem outro convívio social	P3	1	3,5%	R4	1	3,5%	2	8%
Porque lá encontram cuidados básicos (alimentação, higiene, saúde)	P1	1	3,5%	R11	1	3,5%	2	7,5%
Porque educação é tudo	P4	1	3,5%	R6	1	3,5%	2	7,5%
Porque chega com maior facilidade no 1º ano				R7	1	3,5%	1	3,5%
Porque dá limites	P1	1	3,5%				1	3,5%
TOTAL		10			17		27	

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Observação: A frequência registrada se refere ao número de posições expressas pelos respondentes e não ao número de sujeitos.

De acordo com as entrevistadas, 36% mencionaram a importância de a criança frequentar a escola, sem apontar uma justificativa significativa. Cabe destacar ainda que o maior número de menções sem justificativa refere-se às recreadoras (24%) e todas do CEINF B, outro dado que chamou-nos atenção.

Por meio da tabela, percebemos que tanto para as professoras e recreadoras as crianças precisam estar na escola. Portanto, os motivos pelos quais as crianças devam frequentar são diversos.

A categoria mais mencionada pelas profissionais como justificativa da criança frequentar a escola, refere-se ao fato apontado por um número expressivo de recreadoras (24%) de que na escola as crianças aprendem mais do que se ficassem em casa. Com relação a esta categoria, apenas algumas professoras apontaram esta justificativa (8%), ambas as professoras do CEINF A. Na fala das entrevistadas:

“Ah, eu acho que sim, por que as mães precisam né, trabalhando, ajudando, dinheiro né, na família, e é interessante eles irem pro CEINF do que ficarem em casa né, às vezes, correr algum risco, com

algum outro irmão mais velho as vezes, os cuidados são diferente né?” (P1).

“Bom, primeiro porque o nível da maioria dos pais, às vezes trabalham né. Isso é uma grande chance que eles têm, ficando num lugar seguro. E, e porque tá ali, então brincam, estão em contato com outras crianças mas como digo [...]” (P2).

No que tangencia a importância do aspecto educativo, mencionando que a educação é tudo, somente uma professora e uma recreadora destacam que é a escola o local adequado para educação. Poucas foram as menções no que se refere à importância das questões sociais envolvidas no âmbito da escola, apenas uma professora e uma recreadora, ambas do mesmo CEINF.

“Sim, porque eu acho que a escola é um aprendizado pra eles. A maioria que estão aqui hoje, em casa não tem os benefícios e a atenção que tem aqui, que eles ficam na rua em casa, então eles não vão aprender nada de bom” (R5).

“Sim, eu acho que sim, porque através da escola, vai conhecer novas crianças, eles começam a interagir” (R7).

Outra categoria com igual proporção de menção à anterior refere-se às justificativas que evidenciam que estar no CEINF contribui, sobretudo, para que a criança possa ter alimentação e higiene, e porque neste local as crianças estão sendo cuidadas, reforçando mais uma vez a ideia do contexto da Educação Infantil como local protegido e de guarda de crianças.

*“Olha eu acho assim, eles tem que começar bem cedo a frequentar uma instituição de ensino, se for CEINF, ou se for uma escola, ou se for até uma [...] particular, mais depende das condições dos pais, aqui nós temos uma **consciência** que os pais trabalham o dia todo, não tem condições para colocar em outra instituição, porque você sabe que as nossas salas são super lotadas né, muitas vezes você num dá até a devida atenção que deva merecer uma criança que todo momento, mesmo assim com toda super lotação, você faz de tudo, então assim, eu acho que elas tem que ir, lá no CEINF comem, tomam banho e porque depende das condições financeiras dos pais”* (P1).

As justificativas com menor percentual de menções, refere-se à idéia de que, ao freqüentarem a creche, as crianças estarão sendo preparadas para o Ensino Fundamental, essa justificativa é apontada apenas por uma recreadora do CEINF B.

“Eu acho que o CEINF é uma base, né. Eles já vão sair daqui pra escola, eles já saem preparados, né, porque é nível 3, nível 4, já tem professora, então já assim, monta uma estrutura pra já saí daqui encaminhada pra escola” (R7).

A escola como espaço importante para definição dos limites às crianças, apresenta-se como uma categoria mencionada por apenas uma professora.

“No âmbito geral é ela deve aprender a respeitar o outro, ela deve aprender que ela tem um espaço e que dentro desse espaço ela respeite o outro, principalmente” (P5).

“Aprender, a respeitar umas as outras, não ficá brigando, não leva a violência pra dentro de casa né? E nem traze de lá de casa, aqui pro CEINF” (R3).

Percebemos que foram mencionados principalmente aspectos que apontam para o desenvolvimento da criança, afirmando que na creche as crianças estão protegidas na ausência da família. Outro aspecto apontado é a necessidade de convivência das crianças dentro de um contexto social, pois assim estão aprendendo.

“Ah, por causa que lá [...] que vão fica fazendo em casa, assim tem que te um outro convívio social, né assim com outras pessoas sabe, né te limite, outras coisa também, que às vezes os pai em casa, deixa faze tudo o que qué, quando se depara na escola tem regra tem limite, tudo né?” (P1).

Lamentavelmente as professoras e recreadoras desconsideraram a fundamental importância que a creche tem na vida da criança pequena como seus direitos legitimados. Desmereceram também outro aspecto de suma importância que é a troca entre as outras crianças, aspecto tão importante para a socialização da criança, uma vez que a instituição de Educação Infantil representa muitas vezes o primeiro grupo social diferente do familiar na vida da criança. Precisamos considerar:

O ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes (BRASIL, 1998, p. 13).

Em síntese, percebemos que tanto professoras como recreadoras não concebem a importância das crianças frequentarem a creche como direito das mesmas a este espaço educativo. As menções ainda demonstram, por parte dessas profissionais, um desconhecimento do que esta etapa da escolarização básica representa decididamente na formação das crianças, evidenciando nas menções das pesquisadas que a criança precisa estar na e frequentar a creche, sobretudo, para que não fiquem em casa, mas fiquem onde sejam, de certo modo, alimentadas e possam vivenciar situações de higiene. A importância do desenvolvimento da ludicidade e das diferentes formas de as crianças viverem a infância não foi externada nem por professoras, nem recreadoras.

A tabela a seguir apresenta as categorias de análise que demonstram quando é que as crianças deixam de ser crianças, na visão das professoras e das recreadoras entrevistadas.

Tabela 4 - Quando uma criança deixa de ser criança?

Categorias	Professoras	%	Recreadoras	%	Total %
Nunca deixa de ser criança	P1-P3-P6-P7-P8	5 22,5%	R3	1 19%	6 27%
Quando começa a adolescência	P4	1 4,5%	R4-R9-R11-R12	4 4,5%	5 23,5%
Deixa quando tem que assumir seus atos	P2	1 4,5%	R5	1 4,5%	2 9%
Quando o adulto veste a criança como mocinha/mocinho	P5	1 4,5%	R5		1 4,5%
Quando ela deixa de brincar			R13	1 4,5%	1 4,5%
Quando pula faixa-etária			R12	1 4,5%	1 4,5%
Não responderam			R1-R6-R7-R8-R10-R14	6 27%	6 27%
TOTAL		8		14	22

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Observação: A frequência registrada se refere ao número de posições expressas pelos respondentes e não ao número de sujeitos.

A maioria das profissionais entrevistadas (27%) acredita que a criança não deixa de ser criança. Com relação a essa categoria, obtivemos maior menção das professoras (22,5%) de ambos CEINFs para apenas uma menção de uma recreadora do CEINF A (4,5%).

“Acho que nunca deixa né, às vezes até a gente que é adulto às vezes fica meio criança, assim quando se envolve muito com as crianças no meio, se volta parece ser criança né, acho que não deixa, eles que pensa que já são adulto, maduros os adolescente principalmente, chamar um adolescente de criança, eles acham ruim” (P1).

Quando? Ah, é difícil essa pergunta! Quando ela deixa de ser criança. “Quando ela talvez tenha que assumir os seus atos, né? Mas talvez quando ela tem consciência disso, talvez quando ela tem a consciência de que ela tem que assumir aquilo, não muita vez quando é criança ela sofre uma, uma, uma, cobrança maior de um adulto para ela errar, mas no momento que ta errado [...] Percebe [...] talvez deixou de ser criança” (P7).

Outra categoria que foi bastante mencionada refere-se ao fato de que as crianças só deixam de ser crianças, quando iniciam a adolescência, sendo que este aspecto foi apontado por várias profissionais (23%), sendo que a maioria dessas menções refere-se às recreadoras (19%), maioria delas do CEINF B e apenas uma professora (4,5%) do CEINF A fez referência a esta categoria.

“Olha, na minha opinião acho que a gente cresce criança, mas assim, quando começa na adolescência eles deixam um pouco de lado” (R6).

“Ah, Uma criança deixa de ser criança [...] eu não sei, acho que as vezes, que nem tem muita mocinha, menininha, que eu vejo que a mãe já veste como mocinha, já que que haja como mocinha, eu acho que deixa de ser criança” (R4).

“Deixa eu pensá, acho que ela deixa de ser criança a partir do momento que ela começa a viver os problemas da adolescência” (P4).

Um número pouco expressivo de profissionais (9%) refere-se ao fato de que a criança só deixa de ser criança quando a mesma precisa assumir seus atos. Neste aspecto apenas uma recreadora (4,5%) e uma professora (4,5%), ambas da mesma creche apontam para esta categoria.

Apenas uma professora (4,5%) entrevistada fez menção de que a criança deixa de ser criança quando um adulto veste-a como mocinho ou mocinha. Também percebemos nesta tabela uma menção isolada de uma recreadora (4,5%) destacando que a criança deixa de ser criança quando ela deixa de brincar, e outra recreadora (4,5%) que se refere ao fato da criança pular faixa-etária, deixando assim de ser criança.

Ao realizarmos a entrevista, percebemos a dificuldade das profissionais em responderem esta questão, tanto que obtivemos um número expressivo de profissionais, em especial de recreadoras, que não responderam a este questionamento.

Sabemos que são diversos os modos de se sentir e pensar a infância, considerando como as crianças devem ser tratadas e as suas necessidades, pois as entrevistadas falam sobre elas mesmas, sobre seus sentimentos e representações e imagens que elas têm sobre essa fase tão particular.

“Ah, eu acho que, eu acho que nunca a gente deixa de ser criança, igual eu mesmo me sinto criança ainda, de poder sentar, brincar com eles, pode canta. Eu acho que a gente nunca” (R3).

“Eu acho que agente nunca deixa de ser criança, porque agente tá em construção de aprendizagem” (P6).

“Ai vai ser difícil heim [...] sempre é criança, até agente mesmo né?” (P8).

Por meio desta tabela evidenciamos que na concepção de ambas profissionais, sejam professoras ou recreadoras, parece não haver uma idéia do que representa a infância e da importância que este período tem na vida da criança. Só poderemos mudar a visão assistencialista da Educação Infantil, quando passarmos a atentar para as especificidades desse segmento, o que implica rever, principalmente, a concepção de criança e de infância.

É preciso considerar os diferentes tipos de crianças e de infância presentes na sociedade e, portanto, nos Centros de Educação Infantil. Cabe a nós educadoras levar em conta a heterogeneidade dos tipos de criança e do tipo de infância vivenciado por cada uma em seu contexto.

O período da infância pode ser compreendido ‘[...] como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida’ (KUHLMANN JR, 2002, p. 7).

4.3.2 Concepção de educação infantil das professoras e recreadoras

Como já tratamos nos capítulos anteriores desse trabalho, a criança é um sujeito histórico e que necessita ter assegurado em seu cotidiano, sobretudo no cotidiano da

Educação Infantil, um espaço para que possam viver sua infância por meio de diferentes linguagens. Cabe destacar:

A Educação Infantil está relacionada à pluralidade de conhecimentos culturais, entendidos como patrimônio humano e coletivo, em que se revela uma riqueza de experiências e saberes, como tempo e espaço de circulação da cultura por meio de um número inesgotável de histórias, trajetórias, valores e formas de interpretação do mundo (BRASIL, 1998a).

As professoras e recreadoras de ambos CEINFs consideram, como vimos anteriormente, que as crianças precisam sim frequentar a creche; as profissionais apontam o que, para elas, as crianças devem fazer no período em que estão neste contexto educativo, assim como as atividades que as crianças precisam aprender e por meio das quais na concepção das profissionais as crianças aprendem mais.

O próprio documento organizado pela Secretaria Municipal de Campo Grande/MS, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, aponta que na Educação Infantil devem-se utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos, assim como avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (BRASIL, 2003, p. 14).

Assim sendo, tentamos conhecer qual a concepção que as professoras e recreadoras que trabalham na creche têm sobre a Educação Infantil. Ou seja, as crianças devem frequentar este espaço, como elas percebem este local, que atividades elas consideram que as crianças devem aprender, qual a função deste espaço?

Após as entrevistadas afirmarem na Tabela 4 a necessidade das crianças frequentarem o CEINF, perguntamos a elas o que então devem fazer no cotidiano da creche com as crianças? Desse modo, na tabela 5, apresentaremos as propostas de atividades mencionadas pelas professoras e as recreadoras.

Tabela 5 - O que as crianças devem fazer no CEINF?

Categorias	Professoras	%		Recreadoras	%		Total %	
Atividades lúdicas/jogos e brincadeiras, recreação, brincadeiras dirigidas, de roda	P1-P2-P3-P4 P6-P7-P8	7	16%	R1-R2-R3- R4-R6-R7- R8-R10- R12-R13- R14	11	25,5%	18	41,5%
Artes visuais/Colagem, pintura, recorte, atividades diversificadas	P1-P5	2	4,6%	R1-R2-R4- R5-R6-R7- R8-R9-R10- R11	10	23,2%	12	27,2%
Atividades pedagógicas - leitura/escrita - Alfabetização e letramento	P4-P6-P8	3	6%	R6-R9-R13- R14	4	9,3%	7	15,3%
Contos, leitura, linguagem oral	P3-P6	2	4,6%	R5-R6	2	4,6%	4	9,1%
Cuidados	P4	1	2,3%	R12	1	2,3%	2	4,6%
Músicas	P1	1	2,3%					2,3%
TOTAL		16			28		43	

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Observação: A frequência registrada se refere ao número de posições expressas pelos respondentes e não ao número de sujeitos.

Quando perguntamos por meio da entrevista o que as crianças devem fazer no período em que estão no CEINF, a categoria de análise mais mencionada pelas profissionais (41%) refere-se ao fato de que neste espaço elas precisam propostas lúdicas, envolvendo jogos e brincadeiras. Tanto as recreadoras (25%) como as professoras (16%) reconhecem este aspecto que até então não havia aparecido com notoriedade nas tabelas anteriores.

Professoras e recreadoras de ambas as creches afirmaram que o CEINF deve proporcionar que as crianças possam vivenciar situações lúdicas no cotidiano do trabalho educativo, destacam ainda que as crianças aprendem melhor por meio de jogos e brincadeiras.

Podemos perceber que na fala das entrevistadas a brincadeira aparece agora como uma das propostas que a criança deve vivenciar, evidenciando que, para estas profissionais, o lúdico deve ter um espaço assegurado na Educação Infantil. No discurso dessas profissionais evidencia-se uma preocupação de que as crianças possam brincar, pois brincando elas também estão aprendendo.

“No lado pedagógico [...] muita leitura, escrita, contos, principalmente contos e [...] jogos com ludicidade, ludicidade, lúdicos né que fala? E [...] brincadeiras de roda” (P6).

“Brincadeiras com atividades de escrita” (R10).

A segunda categoria apresentada como atividade que as crianças devem fazer no CEINF refere-se à necessidade delas realizarem atividades de pintura, desenho, recorte e colagem, que estão relacionadas ao bloco de conhecimento de Artes Visuais. Nesta categoria, chama-nos a atenção que boa parte das recriadoras entrevistadas em ambos CEINFs (23%) destacam a importância e pertinência dessas atividades, e apenas duas professoras (4,5%) destacam a necessidade das crianças realizarem propostas como estas no cotidiano da creche.

Há também uma preocupação de que as crianças realizem atividades voltadas para a sistematização da escrita e da leitura, destacado por recriadoras (9%) e por algumas professoras (7%) em proporção semelhante.

Em algumas falas, evidenciou-se ainda que algumas professoras dissociem práticas de situações lúdicas, esquecendo que estas são também pedagógicas. Fragmentam as propostas de atividades relacionadas com as áreas de Linguagem, Conhecimento Lógico Matemático, Artes Visuais e Natureza e Sociedade, desconsiderando que estas propostas são também passíveis de ocorrer por meio do brincar que, apontado por elas mesmas, suscita grande interesse nas crianças. Para elas, as crianças precisam aprender no CEINF:

“Atividades que envolvam o lúdico, atividades que envolvam é [...] artes visuais, atividades que envolvam a linguagem oral, é atividades livres, dirigidas de tudo um pouco” (P3).

“Atividades? A linguagem oral e escrita a [...] natureza e sociedade é [...] ciências naturais é [...] sociedade e natureza e atividades lúdicas” (P6).

Precisamos considerar que as crianças utilizam o brincar como uma linguagem fundamental, e que nós educadores infantis, precisamos entender que:

Saber que as crianças aprendem brincando não significa que a professora ou o educador não deva observar ou comprovar quais são suas conquistas. De fato, a observação da brincadeira espontânea das crianças é um meio privilegiado para perceber seu grau de aquisição de habilidades motoras, cognitivas, sociais ou comunicativas, pois a brincadeira é um poderoso meio de expressão (PANIAGA; PALÁCIOS, 2007, p. 20).

Práticas de leitura, envolvendo um trabalho com contos e favorecendo o desenvolvimento da linguagem oral são aspectos que representam 9% das menções das entrevistadas, divididas entre as recriadoras (4,5%) e professoras (4,5%) mencionadas na mesma proporção.

Com relação à categoria cuidados, um número pouco expressivo refere-se a esta categoria de análise (4,5%), sendo que uma recriadora (2,3%) e uma professora (2,3%) mencionaram este aspecto, separando-o do educar.

O reconhecimento de que na Educação Infantil as crianças precisam expressar-se por meio de muitas linguagens, inclusive pela música, é um aspecto muito pouco evidenciado pelas entrevistadas; apenas uma professora destaca a importância desta atividade para as crianças.

Em suma, a tabela nos mostra que na concepção das entrevistadas, tanto das recriadoras como nas menções das professoras, o cuidar aparece dissociado do educar. As entrevistadas destacam como sendo pedagógicos somente os momentos relacionados às atividades de escrita e de leitura, desconsiderando lamentavelmente que por meio do brincar, do desenhar, do pintar, e da linguagem oral as crianças estão desenvolvendo suas potencialidades e que podem também estar imersas em um contexto de letramento e de práticas de escrita por meio de propostas lúdicas. Parece haver por parte das profissionais uma desconsideração de que, por meio das brincadeiras com músicas, a criança desenvolve-se física e intelectualmente, bem como emocionalmente.

Por meio das observações realizadas, foi possível perceber que na prática a brincadeira não tem um momento assegurado cotidianamente, principalmente na ação pedagógica das professoras, que delegam estas atividades especialmente para as recriadoras, no período oposto ao que estão com elas, este aspecto pôde ser observado em ambas às creches.

“O que a gente consegue, trabalhar com eles, porque assim é [...] a gente na parte da manhã é eu trabalho com eles tudo, Português, Matemática, Natureza e Sociedade e Artes. Então de tudo um pouco eles aprendem. O desenvolvimento do início do ano pra agora, eles não vão sair todos lendo, mas eles vão sair assim bem, com o trabalho bem adiantado. A tarde brincam sim, mas com as recriadoras” (P4).

“Além das brincadeiras, atividades esportivas, atividades pedagógicas dentro de sala de aula com as professoras” (R6).

Na tabela a seguir questionamos as professoras e recreadoras o que elas acham que as crianças precisam efetivamente aprender no cotidiano da creche.

Tabela 6 - O que as crianças devem aprender no CEINF.

Categorias	Professoras	%		Recreadoras	%		Total %	
Brincadeiras/aprender brincando	P1-P2-P3 P8	4	9%	R3-R4-R5-R6- R7-R8-R9- R10-R11-R12- R13-R14	12	27%	16	36%
Socialização - comunicar-se, expressar-se- respeito ao outro	P5 P7	2	4,5%	R1-R2-R3-R4- R9-R10-R11- R12-R14	9	20%	11	24,5%
Iniciação da vida escolar - preparar para a escola	P8	1	2,5%	R1-R3-R4-R6- R7-R8-R11- R12	8	18%	9	20,5%
Português, Matemática, Ciências Naturais, Natureza e Sociedade	P3-P4 P6	3	7%	R4-R5-R9- R10-R14	5	11%	8	18%
TOTAL		10			34		44	

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Observação: A frequência registrada se refere ao número de posições expressas pelos respondentes e não ao número de sujeitos.

A referida tabela evidencia que a maioria das menções das profissionais (36%) refere-se ao fato de que, para elas, as crianças precisam aprender por meio de brincadeiras. Várias recreadoras (27%), sendo de ambas as creches, destacam a pertinência da brincadeira no cotidiano das atividades de aprendizagem do CEINF. Algumas professoras (9%), sendo mais professoras do CEINF A, expressaram também a necessidade da criança aprender brincadeiras e por meio de brincadeiras também vivenciar propostas de atividades no contexto da creche.

A segunda categoria de análise mencionada pelas profissionais (24,5%) aponta para o fato de que as crianças devem aprender a conviver em grupo, respeitando as demais crianças, socializando-se com o grupo de crianças. Com relação ao aspecto da socialização, as recreadoras (20%) destacaram que na creche as crianças devem aprender a conviver socialmente, enquanto apenas duas professoras (4,5%) destacaram este aspecto.

A idéia de que no CEINF deva ocorrer um aprendizado antecipando a escolarização das crianças aparece como categoria apontada por várias profissionais (20,5%) que consideram que na creche as crianças devem aprender a fim de estarem preparadas para a

escola de Ensino Fundamental. Esta abordagem é apontada pelas recreadoras (18%) em maior proporção, e mencionada apenas por uma professora (2,5%).

A necessidade de um aprendizado voltado para as áreas do conhecimento preconizadas pelo RCNEI (português, matemática, ciências naturais e natureza e sociedade) aparece nas menções de algumas profissionais (18%), sendo que destas, (11%). São menções das recreadoras e um número pouco semelhante refere-se às menções das professoras (7%).

Podemos perceber por meio desta tabela que recreadoras e professoras pensam bastante diferente no que se refere ao que as crianças devem aprender na creche. Evidenciou-se nas menções das profissionais, sobretudo das recreadoras, que as crianças precisam aprender por intermédio de brincadeiras propostas com intencionalidade educativa, mas que precisam também aprender a respeitar o colega. Embora estes sejam aspectos importantes, as profissionais ressaltam e vêem ainda a Educação Infantil como preparação para a escola, lamentavelmente muitas recreadoras mencionaram este aspecto.

Na rotina de trabalho das profissionais dos CEINFs observados, principalmente na prática pedagógica das recreadoras, as crianças precisam brincar cotidianamente, momentos livres e outros dirigidos. Mas brincam muito mais soltas pelo pátio, do que com propostas organizadas pelas recreadoras. Já as crianças de faixa-etária de quatro a seis anos que ficam um período com a professora e outro com a recreadora, brincam apenas quando estão com a recreadora, o que denota que as atividades planejadas pedagogicamente pelas professoras não envolvem o lúdico, a centralidade está nas propostas de registro, em síntese em ensinar as letras, sílabas e números, desconsiderando que, por meio de jogos e brincadeiras, as crianças além de desenvolverem motoramente, elas também se desenvolvem cognitivamente, afetivamente e socialmente. Para ilustrar:

A brincadeira é algo que pertence à criança, à infância, através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo (DORNELLES, 2001, p. 104).

Parece haver uma fragmentação por parte dessas profissionais no caráter educativo das atividades como propostas de aprendizagem e no que se refere à brincadeira e socialização. Ou seja, por meio das menções dessas profissionais parece que ocorre uma dissociação entre aprender brincando e compartilhando. Chama-nos a atenção o fato dessas

profissionais desconsiderarem que a socialização+brincadeiras+aprendizagem de conteúdos são aspectos importantes que podem estar entrelaçados nas práticas educativas da creche.

Perguntamos às entrevistadas dentre as atividades que as crianças realizam no cotidiano da creche, por meio de quais propostas elas consideram que as crianças aprendem mais? A tabela a seguir apresenta as categorias de análise apontadas por essas profissionais:

Tabela 7 - Atividades realizadas no CEINF que as crianças aprendem mais.

Categorias	Professoras	%		Recreadoras	%		Total %	
Cantando, brincando, jogando - atividades lúdicas	P1-P2-P5 P6-P8	5	13%	R1-R2-R3- R5-R6-R7- R12-R13- R14	9	25%	14	38%
CONTEÚDOS - Português, Matemática Natureza e Sociedade e Artes	P4	1	3%	R1-R2-R7- R8-R9-R11- R13-R14	8	21%	9	24%
Socialização	P7	1	3%	R1-R4-R6 R13-R14	5	13%	6	16%
Rotina	P6	1	3%	R2	1	3%	2	6%
TOTAL		8			23	23	31	

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Observação: A frequência registrada se refere ao número de posições expressas pelos respondentes e não ao número de sujeitos.

Professoras e recreadoras de ambas as creches afirmaram que o CEINF deve proporcionar condições para que as crianças possam vivenciar situações lúdicas no cotidiano do trabalho educativo, destacam ainda que as crianças aprendem melhor por meio de jogos e brincadeiras.

Com relação às atividades que as crianças aprendem mais, a categoria que se refere às atividades lúdicas, envolvendo músicas, brincadeiras e jogos são mencionados por muitas profissionais (38%) que justificam que, por meio dessas propostas educativas, as crianças têm a oportunidade de aprender no cotidiano da Educação Infantil. A maioria das recreadoras (25%) de ambos os CEINFs mencionaram esta categoria, e apenas algumas professoras (13%) destacaram que por meio do cantar, do brincar e de outras propostas lúdicas as crianças possam aprender mais.

As entrevistadas também mencionam que por meio de propostas de atividades relacionadas ao trabalho com conteúdos de Português, Matemática, Natureza e Sociedade e

Artes as crianças podem apreender mais. Esta categoria foi mencionada por várias profissionais (24%), na maioria refere-se às menções das recriadoras (21%), sendo que seis destas recriadoras são de um mesmo CEINF. Apenas uma professora (3%) mencionou que as crianças aprendem mais por meio de atividades relacionadas às áreas do conhecimento.

É no contato com o outro, na troca entre os pares, que muitas profissionais (16%) destacam que as crianças aprendem mais. Chama-nos atenção que a maioria dessas menções refere-se às recriadoras (13%) e apenas uma professora faz menção de que este aspecto é também muito importante para promover aprendizagem no contexto da Educação Infantil.

As crianças podem aprender mais por meio de uma rotina estruturada de trabalho, aspecto este apontado por um número pouco expressivo de profissionais (%), sendo que com relação a esta categoria, tivemos a menção de uma recriadora (%) e de uma professora (%), ambas do CEINF A.

Em síntese, percebemos que as profissionais reconhecem a importância de propostas lúdicas, pois por meio destas, as crianças aprendem com muito mais prazer. Porém, as recriadoras e professoras dissociam práticas pedagógicas lúdicas das propostas de atividades relacionadas com as áreas de conhecimento a serem trabalhadas na Educação Infantil. Desconsideram também, em grande proporção, dois aspectos estruturantes na formação da infância que é a socialização e a organização do tempo e do espaço da Educação Infantil por meio de uma rotina de trabalho.

Na próxima tabela, professoras e recriadoras destacam na concepção delas qual deve ser a função do Centro de Educação Infantil.

Tabela 8 - Funções do CEINF.

Categorias	Professoras	%	Recreadoras	%	Total %
Cuidar	P1-P2	2 8%	R1-R2-R6-R7-R9-R10	6 24%	8 32%
Cuidar e educar	P3-P4 P5-P7	4 16%	R2-R6-R14	3 12%	7 28%
Orientar as crianças, dar carinho	P6-P8	2 8%	R1-R2-R14	3 12%	5 20%
Ensinar por meio de brincadeiras	P2	1 4%	R11-R13	2 8%	3 12%
Orientar os pais, promover reuniões pedagógicas	P6	1 4%	R8	1 4%	2 8%
TOTAL		10		15	25

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Observação: A frequência registrada se refere ao número de posições expressas pelos respondentes e não ao número de sujeitos.

Quando perguntamos para as professoras e para as recreadoras qual era a função do CEINF, o cuidar é a categoria que se refere ao maior número de menções destas profissionais (32%). A maioria das recreadoras (24%) destacam o cuidar como função da creche e apenas duas professoras (8%) reconhecem a função da creche voltada para o cuidar.

As profissionais citaram novamente questões relativas a alimentar, proteger, cuidar e educar. A ênfase nos cuidados e com a alimentação das crianças, promovendo o bem-estar físico e também os cuidados relacionados à higiene é apontada pelas professoras e recreadoras. Neste contexto o “cuidar bem” pode significar muitas vezes a idéia permanente de que a instituição de Educação Infantil realiza ainda uma tarefa puramente assistencial de proteção e de guarda das crianças. Para ilustrar, algumas falas das entrevistadas:

“As funções [...] pra cuida né, cuida não sei se o educar seria, é mais o cuida né?” (P1).

“Pra mim, é cuida das crianças pra os pais, que precisam né, daí eles [...] a atividade com eles é tudo aqui, eles dão banho, dão café da manhã, dão lanche, almoço, fazem dormir, daí quem já ta com idade dos 3 pros 4 faz atividade da escola, pra começa aprende” (R1).

“Eu acho que além do cuidado, aprender a higienização que a gente trabalha com eles. Acho, que faz parte da educação deles” (R6).

Sabemos que práticas voltadas para a proteção, guarda, carinho, afeto, escuta, atenção, assistência, cuidado e educação são aspectos fundamentais para o desenvolvimento infantil e indispensáveis para na vida das crianças, seja em casa ou na creche. Essas idéias fazem-nos pensar na finalidade da Educação Infantil, isto é, proporcionar à criança um ambiente que permita a vivência de experiências significativas (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998).

Já cuidar e educar de forma complementar é a segunda categoria expressa pelas profissionais (28%), sendo que somente três das quatorze recreadoras (12%) destacam este aspecto e já quatro professoras(16%), apontam para o cuidar e educar de forma articulada.

Foi possível perceber que o cuidar aparece mencionado por maioria das recreadoras, enquanto que o cuidar e educar são aspectos que aparecem de modo especial na concepção das professoras.

“O cuidar e o educar” (P3).

“Educar e cuidar também” (P4).

“Cuidar e educar” (P5).

A função do CEINF para algumas profissionais (20%) é orientar as crianças e dar carinho a elas. Esta categoria é apontada por proporção semelhante entre recreadoras (12%) e professoras (8%).

“As tarefas [...] as tarefas do CEINF seria a aprendizagem da criança né, no termo geral cuidar e educar eu acho que seria assim a parte mais principal do CEINF, cuidar e educar” (P7).

“Ah, cuidar, ensinar, dar carinho, fazer o que os pais muitas vezes num tem tempo” (P8).

Favorecer aprendizagens por meio de brincadeiras, também é apontado como função do CEINF por algumas profissionais (12%), sendo que somente duas recreadoras (8%) e uma professora (4%) destacam este aspecto.

A categoria menos mencionada pelas profissionais (8%), refere-se à função do CEINF em orientar a família e favorecer reuniões aos responsáveis pelas crianças, categoria esta destacada pela mesma proporção entre as recreadoras (4%) e professoras (4%).

“Em relação as crianças? Funções do CEINF? Ué [...] orientar os pais, orientar [...] as crianças é [...] promover reuniões pedagógicas” (P6).

De acordo com Kramer (2005, p. 66) o binômio cuidar e educar é, geralmente, compreendido como um processo único, em que as duas ações estão profundamente imbricadas. Mas, muitas vezes, a conjunção sugere a idéia de duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo e a outra aos processos cognitivos. Nos textos acadêmicos, nas propostas pedagógicas, nas práticas, assim como nas falas de profissionais das creches, muitas vezes, mais que integração, o binômio expressa dicotomia. Em razão de fatores socioculturais específicos de nossa sociedade, essa dicotomia alimenta práticas distintas entre profissionais que atuam lado a lado nas escolas de Educação Infantil, especialmente em creches: as auxiliares cuidam, as professoras realizam atividades pedagógicas.

Podemos notar que a autora Sonia Kramer retrata uma realidade muito semelhante com a da referida pesquisa nos Centros de Educação Infantil de Campo Grande/MS, a fragmentação entre o cuidar e educar na prática das professoras e recreadoras de ambas as creches.

Em síntese, a Tabela 9 nos mostra que embora vejamos preconizado que o trabalho de cuidar e educar parece uma associação perfeita, sabemos que, na realidade, na concepção de muitas profissionais que atuam na Educação Infantil apenas o cuidar deve ser a função do CEINF, como percebemos no maior número de menções (32%), sendo que outras profissionais (28%) mencionam que cuidar e educar são efetivamente as funções deste espaço da Educação Infantil.

Nesta tabela podemos perceber que muitas profissionais reconhecem que é de fundamental importância que nas experiências da Educação Infantil possam-se incluir tanto o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não podendo desconsiderar propostas para aguçar a curiosidade, o desafio e a oportunidade para a investigação. Por tais razões, a função das instituições de Educação Infantil é compreender a criança em sua totalidade, entendendo-a como um ser com necessidades próprias, em que o cuidar e educar contemplem cuidados e aprendizagens, o que infelizmente não ficou evidenciado nas concepções das entrevistadas nos dois Centros de Educação Infantil onde se realizou a pesquisa.

Na próxima tabela, as professoras e recreadoras expressam se o Centro de Educação Infantil no qual elas trabalham cumpre com suas funções no trabalho diário com as crianças atendidas.

Tabela 9 - O CEINF onde trabalha cumpre com todas as suas funções?

Categorias	Professoras	%	Recreadoras	%	Total %
Plenamente	P1-P3-P7	3 13,5%	R4-R6-R7-R8-R9-R11	6 27%	9 41%
Quase plenamente	P2-P4-P5-P8	4 18%	R10-R12-R14	3 13,5%	7 32%
Em parte	P6	1 4,5%	R1-R2-R3-R5-R13	5 23%	6 27,5
TOTAL		8		14	22

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Observação: A frequência registrada se refere ao número de posições expressas pelos respondentes e não ao número de sujeitos.

Professoras e recreadoras de ambos os Centros de Educação Infantil pesquisados mencionam que a creche na qual elas trabalham cumpre plenamente sua função (41%), sobretudo, relacionada à função de *cuidados e assistência* (alimentação, higiene) apontados pelas profissionais na tabela anterior como tarefa central do trabalho do CEINF.

Algumas profissionais (32%) destacam que o CEINF cumpre quase plenamente suas funções, deixando um pouco a desejar. Este aspecto é mencionado por um número menor de recreadoras (13,5%) e maior número de menções por parte das professoras (18%), que reclamam, sobretudo da escassez de materiais pedagógicos e recursos materiais para a realização das atividades propostas.

Outras profissionais (27,5%) revelam que o Centro de Educação Infantil cumpre apenas parte de sua função, sendo que nesta categoria percebemos que ocorre uma insatisfação muito maior por parte das recreadoras (23%) do que das professoras (4,5%).

Em síntese, podemos notar que mesmo com inúmeras lacunas no trabalho do CEINF, aspectos estes apontados pelas profissionais por meio das entrevistas, as profissionais de ambas as creches pesquisadas consideram que o CEINF cumpre plenamente suas funções. Não podemos perder de vista que nas demais tabelas as professoras e recreadoras evidenciaram qual a concepção delas no que se refere a função do trabalho do CEINF.

Na tabela 9, as professoras e recreadoras entrevistadas apontam aspectos que se elas pudessem modificariam no Centro de Educação Infantil no qual elas trabalham, vejamos então a Tabela 10 a seguir.

Tabela 10 - O que mudaria no CEINF que trabalha?

Categorias	Professoras	%	Recreadoras	%	Total %
Número de crianças na sala	P6-P7-P8	3 10%	R2-R5-R6 R7-R11- R13-R14	7 23,5%	10 33,5%
Não misturaria muitas crianças nos momentos da brincadeira	P1	1 3,5%	R2-R5-R7- R11-R13- R14	6 20%	7 23%
Espaço para brincar	P2-P3	2 6,5%	R5-R11- R13-R14	4 13,5%	6 20%
Materiais pedagógicos	P2-P4	2 6,5%	R5-56	2 6,5%	4 13%
Envolvimento das recreadoras com as professoras	P3	1 3,5%	R2	1 3,5	2 7%
Promover passeios	P4	1 3,5%			1 3,5%
TOTAL		10		20	30

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Observação: A frequência registrada se refere ao número de posições expressas pelos respondentes e não ao número de sujeitos.

A maioria das profissionais, em especial as recreadoras, aponta que o CEINF no qual trabalham cumpre plenamente com suas funções. Todavia, não podemos perder de vista que para essas profissionais a função da creche está, acima de tudo, relacionada aos cuidados com a alimentação e saúde das crianças.

Contudo, as profissionais ressaltam alguns aspectos, que se possível modificariam no CEINF onde trabalham. Vejamos alguns aspectos apontados por elas:

“Ah, menos crianças nas salas. Mais professoras, recreadoras” (R2).

“Se eu pudesse, então, eu ia manda pedi mais professor, pra te uns dois professor em cada sala em diferentes nível né? Dois professor em cada sala” (R5).

“O que, que eu mudaria [...] assim as atividades, eu não misturaria muito todas as criança na hora que eles tão brincando, que nem eles

tão no parque e ai vai todas turma, ai acho que é melhor separado um pouco, assim o nível 2, nível 3 do nível 4 tudo junto e solto” (P1).

“Existiria mais o lúdico, mais passeios, claro que o pedagógico, ele é fundamental, mais o lúdico, ele fica as vezes descolado do tempo que eu estou aqui, eu tenho visto isso. A brincadeira pela brincadeira só” (P4).

A categoria mais mencionada pelas profissionais (33,5%) refere-se ao número excessivo de crianças sendo atendida por uma profissional (em algumas turmas até 28 crianças para uma profissional numa mesma sala). Este aspecto parece ser algo que as profissionais percebem interferir no bom funcionamento das atividades propostas cotidianamente, principalmente apontado pelas recreatoras (23,5%) que passam maior parte do tempo em atividades com as crianças. Algumas professoras (10%) também ressaltam que este aspecto poderia ser diferente no CEINF, de modo a priorizar um número de crianças adequado ao tamanho do espaço físico, bem como um número de crianças passível de ser atendido por uma profissional.

“O que eu mudaria? Construía mais salas, não deixava a super lotação, porque atrapalha muito e é o que nós temos aqui, 40 salas, 43 alunos em sala de aula é difícil, então o que eu faria era construir mais salas e deixar com menos alunos, não super lotadas” (P8).

“Eu acho que eu aumentaria as salas e número de funcionários para poder ter duas pessoas por sala e ter um trabalho pedagógico melhor” (R6).

“A quantidade de crianças, trabalharia com menos criança. A gente não tem condição agora, né, eu acho que é isso. A gente poderia dar uma atenção maior, poderia fazer um trabalho melhor, de qualidade melhor” (R7).

“Eu acho que a [...] superlotação às vezes tem uma recreatora só pra 35-36 crianças, eu acho que eu mudaria isso” (R11).

Outro aspecto mencionado pelas profissionais diz respeito à necessidade de um planejamento mais sistemático para os momentos das brincadeiras, de modo a não misturar muitas crianças de idades diferentes numa mesma atividade, ou espaço físico. Esta categoria é apontada na menção da maioria das recreatoras (20%), até mesmo pelo fato de ser com essas profissionais que as crianças mais são levadas para o pátio, parque, piscina e demais brincadeiras. Apenas uma professora (3,5%), mencionou este aspecto.

As profissionais entrevistadas mencionam nesta tabela (20%) a necessidade de um espaço físico adequado e destinado para as propostas de brincadeiras com as crianças, pois embora ambos CEINFs pesquisados tenham muita área livre, estes espaços dispõem de pouca área coberta e arborizada, e o sol impede muitas vezes propostas ao ar livre. Apenas o CEINF A, tem ao lado uma praça arborizada da própria prefeitura onde as crianças podem brincar na sombra. Podemos notar que a necessidade deste espaço para que as crianças possam brincar é mencionado pela maioria das recriadoras (13,5%) e em proporção bastante diferente pelas professoras (6,5%).

Outra categoria apontada pelas profissionais foi a necessidade de solução para a falta de materiais pedagógicos para o trabalho com as crianças. Esta categoria refere-se a um número idêntico de menções das profissionais (13%), sendo que duas recriadoras (6,5%) mencionaram este aspecto e duas professoras (6,5%) também, ambas do mesmo CEINF A, e nenhuma menção de profissionais do CEINF B para esta categoria.

A falta de envolvimento profissional entre recriadoras e professoras é uma categoria apontada também somente pelas entrevistadas do CEINF A (7%), sendo mencionado por uma recriadora (3,5%) e por uma professora (3,5%).

A necessidade de se promover mais passeios para as crianças é uma categoria apontada como necessidade de mudança por apenas uma recriadora (3,5%), também do CEINF A.

Pode-se notar que a maior insatisfação das profissionais refere-a ao número de crianças atendidas. Vale retomar, como já dito anteriormente, que cada CEINF da rede municipal do município de Campo Grande/MS dispõe de capacidade física para atender 250 crianças. Todavia em ambas as creches, esse número é excedido, o que conseqüentemente proporciona uma demanda maior de crianças por profissionais.

Chamou-nos atenção que no Regimento (Anexo C) de ambos os CEINFs (é o mesmo Regimento, organizado pela SEMED/SAS) no capítulo VI onde trata-se dos critérios de agrupamentos das crianças está assim explicitado no Art. 30:

Os níveis serão constituídos por crianças devidamente matriculadas no CEINF, observando a seguinte organização:
I - berçário: máximo de 20 crianças para 1 professor e 2 auxiliares;
II - níveis I, II, III e IV: 25 crianças para 1 professor e 1 recriadora;

Parágrafo único - se houver crianças portadoras de necessidades especiais, a constituição da sala será limitada em 2 crianças para o total de 15 e 1 criança para o total de 20.

Contudo, na prática observada, não encontramos em ambos os Centros de Educação Infantil, nenhum que atenda às especificidades preconizadas pelo Regimento das Instituições. Ao contrário, todas as turmas de nível I, II, III e IV, são compostas por no mínimo 30 crianças, sendo que nas mesmas há uma auxiliar ou uma professora. Nos níveis I e II, as crianças convivem apenas com as recreadoras, não ficando em período nenhum com a professora. Já nos níveis III e IV, as crianças ficam um período com a professora e no outro período com a recreadora, em momento nenhum presenciamos a presença de ambas num mesmo momento.

Precisamos nos preocupar com o espaço da sala de aula, das relações que se estabelecem neste espaço, e como as crianças estão vivendo nestes contextos. O número excessivo de crianças impossibilita, muitas vezes, que professoras e recreadoras possam assumir efetivamente o papel de mediadoras de aprendizagens. Pois o contexto cotidiano e a relação com seus pares pode ser uma via privilegiada de aprendizagens. Paniagua e Palacios (2007, p. 18) destacam:

O desenvolvimento das diversas capacidades se produz com uma importante mediação social, e na Educação Infantil as interações devem situar no primeiro plano para aproveitar todo potencial educativo.

Em síntese, a Tabela 11 destaca a necessidade de uma melhor organização, sobretudo no espaço físico para o atendimento das crianças, visto que embora todos os Centros de Educação da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande tenham capacidade de atendimento total de 250 crianças, a realidade evidencia que tanto o CEINF A, quanto o CEINF B atendem maior número que o previsto. A falta de espaço adequado implica também em junção de turmas em lugares de acesso comum (pátio, refeitório, brinquedoteca), o que muitas vezes torna-se um transtorno, impedindo uma melhor intervenção educativa por parte das profissionais, principalmente não possibilitando um espaço adequado para brincar.

A falta de materiais pedagógicos também é algo destacado, o que reflete muitas vezes em atividades livres em que as crianças ficam até 2 horas no pátio sem materiais e sem intervenção, demonstrando momentos de ociosidade e falta de sistematização do trabalho docente. Em suma, as profissionais reconhecem que muitos aspectos precisam ser melhorados

no cotidiano da creche, de modo a garantir um melhor trabalho e organização no processo ensino e aprendizagem das crianças.

No próximo bloco de tabelas que se refere à formação das entrevistadas, buscamos compreender o que sustenta a prática pedagógica das professoras e recreadoras que trabalham com crianças nos CEINFs.

4.3.3 Formação das educadoras

No decorrer deste trabalho, apontamos para a necessidade da importância de que, para garantir um atendimento de qualidade às crianças de Educação Infantil, não podemos esquecer a necessidade de uma formação mínima no Ensino Médio/Magistério e curso de graduação em Pedagogia, que mesmo após a implantação da LDB continua sendo uma lacuna neste segmento. Ao longo desta pesquisa buscamos conhecer a formação das profissionais que trabalham com crianças nos Centros de Educação Infantil de Campo Grande/MS.

Foi possível perceber que existe uma denominação diferenciada para as profissionais que trabalham com crianças e que têm formação no Ensino Médio (nem sempre Magistério) que são as recreadoras, que trabalham 8h diárias e ganham salário inferior ao que recebem as professoras por carga horária menor. São denominadas professoras as profissionais que têm graduação e que trabalham em uma carga horária diária de 4 horas e ganham salário superior ao salário das recreadoras.

A criança da Educação Infantil vive um momento fecundo em que a interação com as profissionais vai levando-a a atribuir significados àquilo que a cerca. Como já foi apontado no capítulo anterior, sabemos que existe uma divisão de tarefas entre as recreadoras e professoras no universo pesquisado. As práticas educativas que acontecem no interior das creches têm variado bastante, mas lamentavelmente, muitas vezes, a prática de algumas profissionais tem se voltado para as atividades que têm por objetivo o cuidar/educar, de forma dissociada e fragmentada, prevalecendo muitas vezes o disciplinamento, o silenciamento, e o rigor excessivo no trabalho com as crianças.

Nas entrevistas, buscamos interpretar o modo de ver dessas profissionais no que se refere à especificidade do trabalho de cada uma dentro do CEINF. Agora as tabelas irão retratar as especificidades de cada profissional no trabalho com as crianças. A tabela 11

destaca se existe diferença ou não na prática de recreadoras e professoras. A seguir, vejamos as categorias de análise apontadas nas entrevistas.

Tabela 11 - Existe diferença entre trabalho da professora e da recreadora?

Categorias	Professoras	%	Recreadoras	%	Total %
Sim - A recreadora é mais para brincar e cuidar das crianças	P1-P2-P3 P6-P8	5 18,5%	R1-R2-R4 R12	4 15%	9 33,5%
Sim - Professora faz atividades de escrita e leitura - de APRENDER	P4 P6-P8	3 11%	R1-R2 R11-R12	4 15%	7 26%
Sim - Professora fica só 4 horas e recreadoras o período integral com as crianças	P5-P7	2 7,5%	R3-R8	2 7,5%	4 15%
Não - Porque o objetivo do trabalho é o mesmo de ambas/ ocorre um trabalho em conjunto			R5-R6 R7-R14	4 15%	4 15%
Sim - Conhecimento teórico das professoras é diferente das recreadoras e metodologia de trabalho			R9-R10-R12	3 11%	3 11%
TOTAL		10		17	27

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Observação: A frequência registrada se refere ao número de posições expressas pelos respondentes e não ao número de sujeitos.

Passaremos agora a desvelar o porquê da diferenciação de professoras/recreadoras já que ambas atuam com crianças na creche. Quem são essas profissionais que estão no CEINF? Qual a formação dessas funcionárias? Quais são os saberes que elas têm?

Parece óbvio esperar que as respostas das perguntas acima evidenciem uma valorização do papel da educadora da infância e da importância de sua formação para que conseqüentemente a creche possa contemplar os objetivos de cuidar de e educar crianças em seu contato com a primeira etapa da escolarização básica. Ao contrário, como já foi possível perceber por meio das tabelas, este aspecto não é fortemente valorizado no momento da contratação de quem vai trabalhar no Centro de Educação Infantil. No entanto, ocorre a divisão de tarefas e de crianças para professoras formadas em Pedagogia e para as recreadoras (sem formação Pedagógica), muitas destas com identidade profissional ainda em construção.

Foi possível constatar que o papel das recreadoras, em alguns momentos, aparece mais como disciplinador e controlador das ações das crianças do que de uma mediadora de aprendizagens. É ilustrativo apresentar as respostas referentes à pergunta sobre diferenciação entre o trabalho das professoras e recreadoras, com as crianças no CEINF:

“Ah, um pouco é porque, eu vejo a recreadora mais pra brincar, também ela pode te, vai depender dela né, da pessoa né ah, assim, as coisas são quase as mesma, porque também como professora tem que cuidar, amarra o sapato tudo, ser servido, lanche a recreadora também faz as mesma coisas, só que não sei se ela puxa mais pro lado das atividade” (P1) .

“Bom, a recreadora, basicamente, pelo que eu acompanho, ela cuida da criança, ela dá banho, ela cuida, ela vê a criança brincar, eu não vejo assim ela não faz um trabalho dirigido não com a criança, não. A professora teoricamente ela teria que brincar, tem um trabalho mais dirigido, tem uma diferença” (P2).

De acordo com as entrevistadas, a maioria das profissionais (33,5%) mencionaram que existe diferença no trabalho das professoras e recreadoras, e uma categoria bastante representativa refere-se ao fato de que a função da recreadora é mais voltada para o brincar e cuidar. Esta categoria foi apontada por quatro recreadoras(15%) e por 5 professoras (18,5%).

“Eu acho que sim, eu vejo que o trabalho da professora ta mais ligado ao pedagógico e da recreadora fica mais com o lúdico. Só que eu acho que daria pra envolver esse lúdico de maneira mais dirigida. Não tão livre, ou seja, dá exercícios que complementariam as atividades motoras pra auxilia no pedagógico. Não deixando a criança só correr, brincar, ou se joga no chão” (P4).

“Sim, existe porque a recreadora ela foca com eles a nível do lúdico, de brincá. Tipo eles querem brincar com ela, eles vão pra parquinho. E na hora da professora é a hora de aprender [...]” (P4).

“Com certeza. Porque a recreadora, ela vem a [...] no período da tarde, mais pra [...] brincar, fazer uma parte recreativa, num digo que não aprenda, aprenda sim com certeza, mais o lado pedagógico, a escrita, mostrar ludicidade pras criança é [...] na parte da manhã” (P8).

A segunda categoria que aparece apontada pelas profissionais (26%) refere-se ao aspecto de que existe sim diferença no trabalho das professoras e das recreadoras, pois de acordo com a menção das recreadoras (15%) as professoras fazem atividades voltadas para o

aprendizado da escrita e da leitura, algumas professoras (11%) também justificam a diferenciação do trabalho delas com o das recreadoras em função das atividades voltadas para escrita e leitura, que não são propostas pelas recreadoras às crianças.

“Sim, e muito, em todos, porque a recreadora, ela tem que fazer a atividade para criança brincar, desenvolve a coordenação, a professora em sala não, ela já ensina a criança, escreve o nome, contar, conhecer as cores a recreadora e só recreadora, a gente também ensina, só que no caso aqui, desde que eu to aqui a professora nunca pediu pra eu ajudá-la em determinada atividade nunca, nunca, nunca., Brinca, recreação” (R1).

A terceira categoria que justifica para as entrevistadas a diferenciação no trabalho de professoras e recreadoras é expressa por algumas profissionais (15%) que destacam que as professoras ficam apenas 4h com as crianças diariamente, enquanto que as recreadoras ficam 8h diárias. Esta justificativa é apontada por um número semelhante de recreadoras (7,5%) e professoras (7,5%).

“Muito, a recreadora trabalha bem mais, porque tem os pls e as professoras trabalham menos e ganham mais. Eu acho que a recreadora participa bem mais com as crianças a professora vai lá dá as atividades só que é meio período, a recreadora fica o dia inteiro com eles” (R8).

“Sim, a professora já é mais estudada a professora [...] os alunos da professora, eles já vão pra primeira série né? A recreadora não [...] ta já no nível um ou dois, até o nível três, o nível quatro já vai com a professora” (R9).

Apenas quatro recreadoras (15%) de ambos CEINFs afirmaram que não existe diferenciação no trabalho delas e das professoras, destacando ainda que o trabalho delas acontece em conjunto e que o objetivo do trabalho é o mesmo.

Apenas três recreadoras (11%) destacam que a diferença existe entre o trabalho delas e das professoras, por julgarem que o conhecimento teórico e a metodologia de trabalho das professoras são diferentes dos delas. Esta categoria foi apontada apenas por recreadoras do CEINF B.

“Com certeza [...] Porque da recreadora é um trabalho mais voltado para a brincadeira, musica e história. E a professora é um trabalho mais é.. lúdico pedagógico né? E ela [...] O trabalho da professora

esta sempre voltado para o intelectual, ela sempre vai ta trabalhando com a mente, respeitando a faixa etária né?..Ai ela entra do pré-operatório, no operatório e trabalhando como [...] até hoje o [...] Piaget, então você entra tudo, né [...] nessa respeitando isso daí” (R2).

“Eu acho assim que tem né, a recreadora é a parte da recreação né, de tira a criança pra fora, fazer brincadeira dirigida, né. Dá banho, dá uma atividadizinha na sala, assim o peso mesmo é da professora né” (R4).

Podemos notar que as próprias profissionais percebem a fragmentação que ocorre no trabalho delas com as crianças. A nosso ver, a própria organização funcional e a proposta pedagógica da creche não possibilitam uma articulação e complementaridade no trabalho dessas funcionárias com as crianças. Percebemos no cotidiano, durante as observações, que em algumas situações as recreadoras delegam a responsabilidade da criança para a professora e vice-versa. Isso se evidencia ainda mais com as crianças que passam parte do dia com a professora e no período oposto com a recreadora (crianças de 4-6 anos). Um período é designado para o aprendizado cognitivo com a professora, no outro, atividades recreativas e motoras, como se fosse possível fragmentar o desenvolvimento da criança em partes.

Comungamos com a idéia de que uma Educação Infantil de qualidade requer professores que tenham formação inicial sólida e que possam dar continuidade a essa formação, sendo assistidos, na instituição que trabalham, por um bom programa de formação continuada, que lhes forneça dispositivos de acompanhamento e reflexão do seu fazer pedagógico (NÓVOA, 2003).

Em síntese, nesta tabela percebemos que a maioria das menções evidencia uma fragmentação no trabalho das recreadoras e das professoras. Para estas profissionais, a concepção de cuidar está dissociada do educar. Poucas foram às menções que demonstraram que estas profissionais estão imbuídas nas mesmas tarefas no cotidiano educativo, promovendo um trabalho complementar, pois, embora saibamos que as professoras ficam apenas 4 horas diárias com as crianças, enquanto as recreadoras ficam 8 horas, as tarefas podem ser complementares e não fragmentadas.

Para elucidação da diferenciação na denominação dessas profissionais, a SAS utiliza-se do critério pautado na formação das mesmas. Assim, no que se refere ao nível de formação das professoras e recreadoras, apresentamos a tabela abaixo:

Tabela 12 - Qual a formação que você teve?

Categorias	Professoras	%	Recreadoras	%	Total %
Ensino Médio			R2-R3-R4- R5-R6-R7- R8-R9-R10- R11-R13- R14	12 40%	12 40%
Ensino Médio - Magistério	P1-P2-P3-P4 P5-P6-P7-P8	8 27%	R1-R12	2 7%	10 33%
Graduação - Pedagogia	P1-P2-P3-P4 P5-P6-P7-P8	8 27%			8 27%
TOTAL		16		14	30

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Observação: A frequência registrada se refere ao número de posições expressas pelos respondentes e não ao número de sujeitos.

De acordo com a Tabela 13, podemos notar que a maioria das recreadoras (40%) tem apenas a formação no Ensino Médio (sem habilitação para o Magistério), ou seja, sem conhecimentos específicos sobre criança, infância ou Educação Infantil.

O Ensino Médio (com habilitação no Magistério) é a formação de apenas duas recreadoras (7%). Todas as oito professoras entrevistadas (27%), sendo que em cada CEINF são quatro professoras apenas, todas essas professoras têm formação em nível superior, sendo o curso de graduação em Pedagogia, o que favorece dentro do CEINF a fragmentação do trabalho, das funções e condições de trabalho das professoras e recreadoras.

“Eu só tive o Ensino Médio. Mas aprendi muito com meus filhos, desde pequeno” (R8).

Em síntese, percebemos que o maior número de profissionais que trabalham no CEINF, são as recreadoras (CEINF A-4 professoras, 6 recreadoras e CEINF B- 4 professoras e 8 recreadoras) as quais dispõem de formação profissional precária e inadequada para trabalhar com crianças. Entendemos que a constituição da Educação Infantil no Brasil se deu pautada numa prática voltada somente para guarda e para o cuidado das crianças pequenas. Dentro desse contexto, inevitavelmente a formação profissional dos educadores infantis demorou a constituir-se objeto de atenção e de estudos. Por meio da tabela evidenciou-se uma grande lacuna entre a formação das professoras (todas com Magistério e Pedagogia) enquanto

todas recreadoras são formadas apenas no Ensino Médio sem nenhuma habilitação para o trabalho com a infância.

Sabemos que a precariedade na formação das profissionais de Educação Infantil, de modo geral em nosso país, é ainda marcada por um descaso de toda a ordem. Vários motivos podem ser apontados; dentre eles, destacamos os aspectos históricos da trajetória desse segmento, como já foi abordado nos capítulos iniciais deste trabalho, até a idéia recorrente na sociedade de que para trabalhar com crianças pequenas basta gostar e ter paciência com elas, aspecto este apontado inclusive pelas profissionais entrevistadas como nos mostram as tabelas anteriores. Esta idéia vem sendo retroalimentada inclusive pelo município de Campo Grande, cuja administração dos Centros de Educação Infantil está sob a responsabilidade da Secretaria de Assistência Social (SAS).

Importante ressaltar que durante as entrevistas, constatamos que duas recreadoras da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, sendo uma do CEINF A e outra do B estão cursando o curso de Pedagogia (1º semestre), vislumbrando serem professoras também, pois consideram importante uma formação que possibilite conhecer e compreender as especificidades da criança e da infância e destacam a necessidade de uma melhor remuneração.

Na próxima tabela destacamos quais são os conhecimentos necessários apontados pelas professoras e recreadoras para quem trabalha com crianças na creche.

Tabela 13 - O que você acha que uma recreadora ou professora precisa saber para trabalhar com crianças?

Categorias	Professoras	%	Recreadoras	%	Total %
Precisa estudar, fazer cursos	P4-P5	2 9%	R1-R2-R3-R6-R10-R11-R12-R13	8 35%	10 43,5%
Precisa ter paciência e gostar das crianças	P8-P6	2 %	R4-R5-R14	3 13%	6 26%
Conhecer as etapas de desenvolvimento da criança -respeitar faixa etária	P1-P2-P3-P7	4 17,5%			4 17,5%
Não responderam			R7-R8-R9	3 13%	3 13%
TOTAL		8		14	23

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Observação: A frequência registrada se refere ao número de posições expressas pelos respondentes e não ao número de sujeitos.

Na menção das entrevistadas, a necessidade de estudar e fazer cursos aparece apontada por várias profissionais (43,5%) como sendo importante para quem vai trabalhar com crianças. Cabe destacar que, no que se refere a esta categoria, o maior número de menções aparece nas falas das recreadoras (35%) de ambas as creches e apenas destacado por duas professoras (9%) do CEINF A.

“Eu acho que assim conhecimento nunca é demais. A gente tem sempre que tá aperfeiçoando, eu acho que a gente tem que conhecer as dificuldades as necessidades do tipo é [...] psicomotoras das crianças, tem que sabe respeita as suas fases do desenvolvimento, eu acho que a gente tem que sabe de tudo isso, pra trabalha com elas” (P4).

“Eu acho que mesmo assim, sendo recreadora deveria se Pedagoga que por mais que tenha pedagogia eu sinto que é necessário tá buscando conhecimento pra trabalha com criança” (P5).

A necessidade de ter paciência e gostar de crianças é outra categoria destacada pelas profissionais (26%), sendo que o maior número de menções refere-se a menções das recreadoras (13%), mas o número de menções das professoras (9%) é também muito semelhante.

“Primeiramente tem que gosta né. Porque é igual a nossa diretora fala assim, se uma recreadora ou uma professora que teve nojo de limpa um coco, limpa um vômito, então ta lugar errado né?” (R5).

“Pra trabalha com criança precisa investi mais, mais curso, pra aprende, mais eu acho que o principal vem de dentro a iniciativa e o respeito da criança” (R14).

Conhecer as etapas de desenvolvimento da criança, respeitando as especificidades de cada idade é uma categoria mencionada somente pelas professoras (17,5%), sendo que três dessas quatro professoras são do mesmo CEINF. Nessa categoria não obtivemos menção de nenhuma recreadora.

Apenas três recreadoras (13%) não responderam à questão.

Em suma, percebemos que existe uma diferenciação na concepção dessas profissionais no que diz respeito ao pressuposto do trabalho educativo com a criança na Educação Infantil.

Podemos notar que, para as professoras, quem trabalha com crianças precisa atentar para as questões relacionadas ao desenvolvimento e as especificidades das crianças. Todavia, as recreadoras destacam, principalmente, que é preciso gostar de crianças, e ter paciência, para se trabalhar com elas. Algumas professoras acrescentam ainda a necessidade de oportunidades para atualização profissional por meio de cursos e estudos, mas essa questão é apontada em especial pelas recreadoras que sentem necessidade de uma atualização profissional e inclusive de informações sobre a criança e a Educação Infantil.

Sabemos que as professoras e recreadoras embora cumpram um papel fundamental na formação das crianças pequenas, têm uma formação profissional incompleta e atuam em uma função muito pouco valorizada socialmente, como foi possível evidenciar por meio da pesquisa em ambos os CEINFs. Campos (1994) destaca que:

O processo de constituição dessa profissão é marcado pelo fato que a tarefa de cuidar e educar crianças pequenas é pouco valorizado socialmente, é vista como uma tarefa que não necessita de formação acadêmica e constitui-se numa atividade mal remunerada; o trabalho manual é pouco valorizado e quanto menor a criança, e quanto maior o contato com o corpo, mais desqualificada, social e economicamente é a profissão.

Queremos desconstruir a idéia de que, para trabalhar com os pequenos em creches, basta saber cuidar, alimentar e higienizar as crianças. Todavia, romper com essa idéia passa principalmente por mudanças de ordem organizacional, pois enquanto as autoridades delegarem a responsabilidade das creches da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS à Secretaria de Assistência Social/SAS, e esta apoiar e aceitar profissionais sem formação específica (como é caso das recreadoras que têm o 2º grau completo, mas não o /Magistério ou Ensino Superior/Pedagogia), estaremos estagnados. Diante desse contexto torna-se difícil reformular o cenário educativo. Conseqüentemente o prognóstico de transformar a Educação Infantil num contexto social e cultural que assegure a infância das crianças que freqüentam a creche, torna-se ainda menor.

Queremos defender aqui que a Educação Infantil, além de ser um direito da criança, é necessária para o seu desenvolvimento, para sua socialização, para as possibilidades de ampliação de suas relações com o mundo natural e social, para a re-criação de experiências e, segundo Sôo-Hyang Choi (apud KRAMER, 1992), para os benefícios educacionais, pelo impacto positivo na educação escolar tanto na transição de um nível para outro, quanto no desempenho em um mesmo nível e na continuidade do processo como um todo.

Mesmo com formação acadêmica diferenciada entre as professoras e as recreadoras, estas profissionais reconhecem a importância de um curso voltado para área educacional, seja por meio do curso do magistério (atualmente extinto) ou da graduação em Pedagogia como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 14 - Que formação você considera importante para quem trabalha com crianças de Educação Infantil?

Categorias	Professoras	%		Recreadoras	%		Total %	
Pedagogia	P1-P4-P5	3	14%	R1-R6-R11-R13-R14	5	23%	8	36%
Magistério				R2-R5-R10-R12	4	18%	4	18%
Magistério e Pedagogia	P2-P3-P6	3	14%				3	14%
Pós-Graduação - Educação Infantil	P7	1	4,5%				1	4,5%
Não responderam	P8	1	4,5%	R3-R4-R7-R8-R9	5	23%	6	27,5%
TOTAL		8			14		22	

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Observação: A freqüência registrada se refere ao número de posições expressas pelos respondentes e não ao número de sujeitos.

Quando perguntamos às profissionais que formação elas consideravam importante para quem trabalha com crianças, o maior número de menções das profissionais (36%) aponta para a necessidade do curso de graduação em Pedagogia, sendo que cinco recriadoras (23%) externam essa importância e apenas três professoras (14%) mencionam este aspecto.

Ressurge a preocupação com a formação urgente de quem cuida/educa crianças, e percebemos que esta questão é também uma preocupação de algumas das profissionais entrevistadas. Quando perguntamos a elas o que achavam que fazia falta na formação delas para realizar bem o trabalho na creche, elas responderam:

“Eu [...] que Pedagogia e experiência, eu comecei esse ano, no início fiquei um pouco perdida, mas agora já to me encontrando, to facilitando meu trabalho e tem ficado melhor” (P1).

“Eu nunca tinha trabalhado com crianças, foi a primeira vez, eu entrei aqui voando, perdida, perdida, eu nunca tive curso de Magistério pra ensina brincadeira, pra ensina nada, foi tudo assim, na coxa mesmo” (R2).

Outra formação importante considerada pelas profissionais refere-se ao curso do Ensino Médio com habilitação para o Magistério. Com relação a esta formação, somente obtivemos menções das recriadoras (18%) de ambas as creches.

“Não tenho magistério, cursos, né? Tem que te mais cursos, pedagogia, né, essas coisas assim [...]” (R10).

Algumas profissionais destacaram ainda que para trabalhar com crianças de Educação Infantil a profissional precisa ter o Magistério e a graduação em Pedagogia. Com relação a esta categoria, apenas três professoras (14%) destacaram a necessidade dessa formação, enquanto nenhuma recriadora fez referência à junção dessa formação (Magistério e Pedagogia).

“Eu acho que a Pedagogia completa. Acho que a formação completa” (R6).

“Muito estudo” (R5).

“Mais cursos” (R9).

“O magistério” (R10).

“Ah, eu preciso estudar mais eu pretendo fazer pedagogia e é isso que acho que tá faltando pra mim” (R11).

A necessidade de um curso de Pós Graduação foi um aspecto mencionado apenas por uma professora (4,5%) do CEINF B, e não obtivemos nenhuma outra menção destacando a importância de um curso de Pós Graduação para quem trabalha com crianças.

Seis profissionais (27,5%) não responderam a esta questão; sendo elas: uma professora (4,5%) do CEINF B e cinco recreadoras (23%) de ambos CEINFs. Quando perguntamos a essas profissionais elas disseram que já tinham dito que para trabalhar com crianças era preciso, gostar, ter paciência, entre outras coisas, falaram ainda que formação é bom, mas não fizeram referência a nenhuma formação em especial.

Por meio das falas das entrevistadas, percebemos que a qualidade da formação profissional também mereceu destaque nas respostas. Tanto as professoras como as recreadoras demonstram boa vontade em aprender e reconhecem que deveriam estar mais bem preparadas e fundamentadas para trabalhar com crianças na Educação Infantil.

Se consideramos a criança que está na Educação Infantil como um ser social cooperativo e ativo na construção do conhecimento, necessitamos conseqüentemente de formação profissional com habilitação inicial específica, bem como atualização profissional pertinentes ao processo da creche, ou como bem expressa Sanches (2004, p.18) “é necessário garantir educação de qualidade para todas as crianças de 0 a 6 anos, o que implica decisão política e condições para a implantação de seus profissionais”.

Em síntese, percebemos que um número expressivo de entrevistadas destaca a necessidade de uma formação específica seja no extinto curso de Magistério, ou de Pedagogia. Chama-nos atenção ainda que das profissionais que não responderam, sendo estas maioria recreadoras, destacaram que ter uma formação é importante, mas, sobretudo, que é preciso gostar de criança para trabalhar com elas. Percebemos que ainda está presente a idéia de que basta gostar de crianças para ser profissional de Educação Infantil. Isso não quer dizer que gostar de crianças não seja importante, mas obviamente não basta.

Na tabela a seguir, perguntamos para as professoras e recreadoras o que elas consideram que faz falta na formação delas para que pudessem sustentar a sua prática pedagógica.

Tabela 15 - O que você considera que faz falta na sua formação para realizar bem seu trabalho?

Categorias	Professoras	%	Recreadoras	%	Total %
Cursos de formação profissional/capacitação	P5-P8	2 8%	R1-R4-R5-R6-R9- R11-R12	7 27%	9 34%
Curso de Especialização	P3-P4-P7	3 11,5%	R3-R4-R8	3 11,5%	6 23%
Estudos sobre a criança			R9-R12	2 8%	2 8%
Magistério			R13-R14	2 8%	2 8%
Mais tempo para estudo	P2-P6	2 8%			2 8%
Experiência	P1	1 3,5%			1 3,5%
Não responderam			R2- R7-R10-R14	4 15,5%	4 15,5%
TOTAL		8		18	26

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Observação: A frequência registrada se refere ao número de posições expressas pelos respondentes e não ao número de sujeitos.

A maioria das profissionais (34%) destaca a necessidade de cursos de formação profissional, ou seja, um processo de capacitação. Este aspecto é mencionado mais pelas recreadoras (27%), do que pelas professoras (8%). A maioria das recreadoras que menciona que faz falta um processo de formação são as profissionais do CEINF A, mas as recreadoras do CEINF B também apontam esta categoria.

As entrevistadas também destacaram que faz falta um curso de pós-graduação. Sendo que dentre as profissionais (23%) que mencionaram este aspecto, três delas são recreadoras (11,5%) e três professoras (11,5%) de ambas as creches pesquisadas.

“Uma preparação melhor, o importante é tá equilibrando melhor o nosso trabalho” (R12).

“Que eu acho que faz falta, eu acho que cursos” (R13).

“Cada ano que eu passo no CEINF, eu vejo que eu preciso aprender mais, aquilo que um teórico propõe. Geralmente eu observo isso no final do ano. E tomo como frustrações sim” (P5).

“Ah, eu acho assim, teria que ter mais capacitações pra nós, porque o que a gente aprendeu a gente assim, muitas vezes você continua

aprendendo, mais assim porque você procura, você não fica parada. Mais a prefeitura deveria se oferecer, ter mais capacitações pra que a gente pudesse colocar coisas novas né, mais coisas assim mais modernas, mais, inserir mais coisas na nossa formação” (P8).

Duas recreadoras (8%) do CEINF B também evidenciam a falta que faz um estudo referente à criança. No que se refere a esta temática de estudo não obtivemos menção de nenhuma professora.

A falta de um curso com habilitação no Magistério também aparece mencionado por duas recreadoras (8%) do CEINF B e por nenhuma professora.

Duas professoras (8%) do CEINF A, destacam que sentem falta de tempo para estudar, o que conseqüentemente deixa a desejar a sua formação. Uma professora (8%) desta mesma creche menciona que considera a experiência um fator que faz falta no seu trabalho, pois ela entrou no CEINF muito recentemente e está aprendendo muito no convívio com as colegas.

Quatro recreadoras (15,5%) não responderam a esta questão, sendo que a maioria delas, são profissionais do CEINF B.

Enfim, nesta tabela, as falas das profissionais, evidenciam a necessidade de formação contínua para as profissionais de ambos CEINFs. As entrevistadas destacaram que se houvesse um processo de formação, fosse por meio de capacitações ou mesmo um curso de Pós Graduação (para as profissionais que já têm graduação) melhor seria o desenvolvimento no processo ensino e aprendizagem das crianças. Importante notar que as profissionais que trabalham com crianças e não têm formação específica (magistério e pedagogia) como é o caso das recreadoras, reconhecem a necessidade de uma fundamentação pedagógica, e que esta pode possibilitar uma ação didática mais adequada.

No próximo bloco de tabelas, apresentaremos dados coletados por meio das entrevistas sobre a prática pedagógica dessas profissionais. As tabelas irão evidenciar as propostas de atividades que ocorrem no cotidiano do CEINF e como as profissionais compreendem e justificam tais atividades dentro do contexto educativo com as crianças na creche.

4.3.4. Identificação da prática

O cotidiano da Educação Infantil é muito complexo. É neste cotidiano permeado de conflitos e de inquietações que nós, educadores, podemos planejar uma prática pedagógica com vistas a possibilitar intencionalmente que enquanto as crianças pequenas estiverem na Educação Infantil não sejam apenas atendidas de maneira assistencialista, com práticas centradas somente no alimentar e higienizar as crianças.

Neste sentido, um dia de trabalho com as crianças evidencia a rotina que lhes é proposta, seja ela cerceadora, maçante ou facilitadora de diferentes ritmos e emoções.

A rotina de trabalho desenvolvida em ambos os Centros de Educação Infantil é permeada pelas mesmas propostas de atividades, ocorrendo mudanças apenas nos horários das atividades propostas. A rotina de trabalho é sugerida pela SAS e cada CEINF segue-a realizando algumas variações na seqüência ou no horário, mas basicamente a rotina de trabalho proposta contempla:

- 1) Recepção-entrada das crianças
- 2) Café da manhã
- 3) Atividade nas mesas
- 4) Pátio-recreação
- 5) Lanche
- 6) Piscina
- 7) Parque
- 8) Banho
- 9) Almoço
- 10) Repouso
- 11) Lanche
- 12) Atividade de desenho/pintura
- 13) Cantigas de roda/ roda de leitura
- 14) Jantar
- 15) Saída

As professoras e recreadoras dos CEINFs pesquisados realizam atividades distintas dentro do CEINF, essa diferenciação do trabalho das profissionais é pautada, sobretudo, nas funções que devem ser desempenhadas pelas profissionais segundo as orientações da SAS e conseqüentemente orientada por cada diretora do CEINF. No Quadro 2 a seguir, destacamos a

rotina do CEINF A e CEINF B, que é a mesma, porém assinalamos quais atividades são encaminhadas pelas professoras e quais são de responsabilidade das recreadoras no cotidiano educativo.

Quadro 2 - Um dia de seu trabalho com as crianças.

Rotina	Professoras	Recreadoras
Recepção-entrada das crianças		X
Café da manhã	X	X
Atividades - área do conhecimento (Linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade)	X	
Pátio-recreação		X
Lanche	X	X
Piscina		X
Parque		X
Banho		X
Almoço		X
Repouso		X
Lanche	X	X
Atividade de desenho-pintura		X
Cantigas de roda/roda de leitura	X	X
Jantar	X	X
Saída	X	X

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas realizadas.

Ao relatar a rotina de trabalho com as crianças, as profissionais descrevem pontos que marcam a prática do CEINF (café da manhã, almoço, banho, repouso, lanche, jantar) por meio das menções, evidenciamos uma rotina diferenciada entre o trabalho das professoras e das recreadoras, mesmo sabendo que ao longo do dia as crianças precisam vivenciar as mesmas propostas.

Embora todas as profissionais tenham mencionado a importância de atividades lúdicas como parque e demais brincadeiras, essas atividades não acontecem na prática das professoras e, com frequência, na das recreadoras. Podemos perceber que as recreadoras exercem basicamente todas as atividades na rotina de trabalho, não encaminham apenas atividades relacionadas ao bloco de conteúdos preconizados pelo RCNEI e pelas Diretrizes da Educação Infantil do Município de Campo Grande/MS.

Cabe enfatizar ainda que às professoras são reservadas as atividades voltadas para a sistematização do aprendizado da escrita e da leitura e somente acompanham as crianças nas refeições; café da manhã/lanche/almoço/lanche/jantar, quando elas estiverem neste horário com as crianças. Caso contrário, esta é uma responsabilidade das recreadoras, ajudando as

crianças a organizarem-se no refeitório e entregando às refeições que são servidas pelas cozinheiras às crianças. Esta prática é comum em ambas as creches.

Na próxima tabela as profissionais mencionam o que mais chama atenção na prática cotidiana com as crianças.

Tabela 16 - O que mais lhe chama a atenção no trabalho com as crianças?

Categorias	Professoras	%	Recreadoras	%	Total %
Brincadeiras e atividades livres e dirigidas	P2-P7-P8	3 12,5%	R1-R2-R4-R6 R7-R12-R9-R13	8 33%	11 46%
Inocência e carinho	P1	1 4%	R3-R4-R5-R8-R9-R10-R11	7 29%	8 33%
Anseio em aprender	P3-P4-P5-P6	4 17%	R14	1 4%	5 21%
TOTAL		8		16	24

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Observação: A frequência registrada se refere ao número de posições expressas pelos respondentes e não ao número de sujeitos.

A Tabela 16 nos apresenta que a maioria das profissionais (46%) considera que o que mais lhe chama atenção no trabalho com as crianças no cotidiano do CEINF relaciona-se à categoria das brincadeiras e propostas de atividades livres e dirigidas organizadas pelas profissionais. Um número bastante expressivo de menções das recreadoras (33%) de ambos os CEINFs destaca que estas propostas despertam-lhe atenção. Com relação a esta categoria de análise, apenas uma professora do CEINF A mencionou este aspecto e duas professoras do CEINF B; em suma, o número de menções relacionado a esta categoria evidenciado pelas professoras (12,5%) é menor.

“O que mais gostam é de brincar, e o que elas precisam é de te mais opção de brinquedo, mas brinquedo sem sombra de dúvida, porque tem muito brinquedo maravilhoso, claro que tem, que estimula e eu acho que isso faz falta, brinquedos mesmo” (P2).

“Olha, eles gostam muito de pular, de gritar, e sabe eles são elétricos. Então, elas precisam de carinho de como eu falei no início né? Porque em casa eles não têm. E a gente precisa trabalhar a coordenação deles, eu acho que eles precisam muito disso” (R4).

A segunda categoria, que aparece, está relacionada com o fato de a inocência e carinho das crianças chamar a atenção das profissionais (33%), sendo que este aspecto é mencionado por três recreadoras do CEINF A e quatro do CEINF B, totalizando a maioria das menções (29%), enquanto que este aspecto chama a atenção de apenas uma professora(4%) do CEINF B.

A vontade e anseio de aprender da criança que vivencia o contexto da creche foi outra categoria mencionada pelas profissionais (21%). Com relação a este aspecto apenas uma recreadora (4%) do CEINF A fez menção, sendo que nesta categoria o maior número de menções foi das professoras (17%). Cabe ressaltar ainda que essas professoras são duas do CEINF A e duas do CEINF B.

Podemos perceber que as profissionais apontam para o fato de que o que mais chama a atenção delas são de fato as atividades propostas nas quais as crianças tenham a oportunidade de brincar e expressar-se de maneira livre e, também, dirigida.

Aspectos como a inocência, carinho e o desejo de aprender das crianças que vêm para o CEINF também são destacados pelas profissionais de ambos CEINFs. Em suma, por ser sabido que as crianças constroem conhecimentos ao interagir com diferentes propostas da creche, as brincadeiras e as atividades livres, aparecem destacadas aqui pelas entrevistadas como formas privilegiadas das crianças estabelecerem relações. As professoras e também as recreadoras destacam que estes são aspectos que chamam a atenção delas no trabalho com as crianças, na rotina de atividades que ocorre no cotidiano educativo, assim como o desejo de aprender e a afetividade das crianças.

Na Tabela 17 a seguir, apresentamos as categorias de análise que ilustram as menções de professoras e de recreadoras nos dois Centros de Educação Infantil de Campo Grande/MS. As profissionais comentam sobre o que elas percebem no dia-a-dia que as crianças mais gostam de fazer quando elas estão no CEINF.

Tabela 17 - O que mais as crianças gostam de fazer?

Categorias	Professoras	%	Recreadoras	%	Total %
Atividades recreativas e jogos	P1-P2-P3-P4-P5	5 19,5%	R1-R2-R3-R4-R5-R6-R7-R8-R12-R14	11 42%	16 61,5%
Piscina	P7	1 4%	R6-R9-R10	3 11,5%	4 15,5%
Recorte, colagem e pintura	P6-P8	2 8%	R11-R13	2 8%	4 15,5%
Jogar bola			R9-R10	2 8%	2 7,5%
TOTAL		8		18	26

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Observação: A frequência registrada se refere ao número de posições expressas pelos respondentes e não ao número de sujeitos.

Inegavelmente as entrevistadas reconhecem que as crianças gostam mesmo, e muito, de brincar e de toda proposta lúdica. Desse modo, a categoria de análise que mais foi mencionada pelas profissionais (61,5%) quando perguntadas sobre o que as crianças mais gostam de fazer no CEINF, as recreadoras (42%) de ambas as creches evidenciaram a importância que as crianças dão ao brincar. Chamou-nos atenção também que para todas as quatro professoras do CEINF A, esta atividade foi mencionada como favorita das crianças, e do CEINF B tivemos apenas a menção de uma professora. Assim, o número de menções das professoras (19,5%), é bem inferior ao das menções das recreadoras.

“Gostam de brincar. Adoram brincar e o que eu gosto de trabalhar com eles também é a brincadeira, porque através da brincadeira é que a gente ensina e aprende também. Acho que elas mais precisam de brincar” (R6).

“É a parte da brincadeira, é [...] elas gostam de sair pro parque, gosta de ir no campo de futebol, gosta de ir na piscina, mais tudo isso nós também fazendo com a parte pedagógica né, cada atividade entra um pedagógico ali” (P5).

“Olha eles gostam muito de brincar. Acho que não tem parte melhor pra eles que é o brincar e pro campo, fazer, criar com eles, fazer brinquedos, trabalha com fantoche é isso é muito bom. Eu acho que eles precisam mais da atenção dos pais, a gente enfoca muito isso eu acho que eles precisam do apoio dos pais, que os pais sejam tipo que conversam, deixa um pouco seus afazeres e entenda mais a criança no dia-dia, as pessoas só pensam no eu, eu e esquece do contexto todo e eu acho que as crianças, aqui precisa muito da colaboração dos pais” (R7).

O momento da ida à piscina também aparece apontado por algumas profissionais (15,5%), sendo que nesta categoria também obtivemos maior número de menções das recreadoras (11,5%) de ambos CEINFs, enquanto apenas uma professora(4%) do CEINF B aponta para o fato de que as crianças gostam muito de piscina, entre as atividades previstas na rotina da creche.

As propostas de recorte, colagem e pintura também aparecem mencionadas pelas profissionais (15,5%). Duas recreadoras (8%) do CEINF A destacam que as crianças gostam de atividades plásticas e duas professoras (8%) do CEINF B também apontam as propostas de artes visuais como preferida pelas crianças. Nessa categoria, o número de menções de professoras e recreadoras foi igual, embora em creches diferentes.

O momento de jogar bola como atividade preferida das crianças no CEINF, aparece mencionado por duas recreadoras (7,5%) do CEINF B. Este aspecto não é apontado por nenhuma professora.

Percebemos por meio da referida tabela que na percepção das entrevistadas, as profissionais evidenciaram que as brincadeiras são, sem dúvida, as atividades favoritas das crianças no período em que estão na creche, embora saibamos que muitas vezes os adultos que convivem com crianças vêem as brincadeiras espontâneas como um mero passatempo, mas, ao contrário, para a criança a brincadeira é uma forma de sobrevivência, uma forma particular que elas têm para interpretar o mundo a sua volta.

Podemos notar ainda que na menção das profissionais evidencia-se a importância que as propostas motoras, e das artes visuais possuem. São sem dúvida as propostas que mais despertam interesse e atração nas crianças dentro da rotina prevista na Educação Infantil.

Agora que já ouvimos o que pensam as profissionais sobre as predileções das crianças no que se refere às propostas de atividade, veremos a seguir, a opinião das professoras e das recreadoras sobre o que as crianças mais precisam fazer no dia-a-dia educativo da creche.

Tabela 18 - De que as crianças mais precisam?

Categorias	Professoras	%	Recreadoras	%	Total %
Brincar e brinquedos e livros diversos	P1-P2-P4-P5	4 17%	R6-R7-R12-R13-R14	5 21%	9 37,5%
Atividades dirigidas e livres	P3-P6-P7	3 12,5%	R1-R3-R4	3 12,5%	6 25%
Carinho/atenção e amor			R5-R8-R9-R10-R11	5 21%	5 21%
Oficinas de pintura/dobradura para desenvolver a coordenação motora			R2-R5	2 8%	2 8%
Aprender informações e ter noção que estão se preparando para escola	P8	1 4%		2 8%	2 8%
TOTAL		8		17	24

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Observação: A frequência registrada se refere ao número de posições expressas pelos respondentes e não ao número de sujeitos.

As entrevistadas destacam que o brincar, e a diversidade de brinquedos e livros são aspectos que as crianças precisam, sendo a categoria mais mencionada pelas profissionais (37,5%). Com relação a esta categoria, recreadoras e professoras mencionaram em proporção muito semelhante. Das cinco recreadoras (21%) que se posicionaram com relação ao brincar, aos brinquedos e à diversidade de livros, apenas uma é do CEINF A e as demais são do CEINF B. Com relação às quatro professoras (17%) que mencionaram esta categoria, três são do CEINF A e apenas uma do CEINF B.

Atividades dirigidas e atividades livres são mencionadas pelas profissionais (25%), sendo a segunda categoria de análise evidenciada como atividade que as crianças precisam vivenciar no CEINF. O número de menções foi semelhante na opinião de recreadoras (12,5%) e de professoras (12,5%) de ambas as creches.

Aparece novamente como categoria de análise, porém mencionado somente pelas recreadoras (21%), o fato de que as crianças precisam de carinho atenção e amor. Este aspecto foi evidenciado por apenas uma recreadora do CEINF A e por quatro do CEINF B.

Duas recreadoras (8%) do CEINF A apontam que as crianças precisam de oficinas de pintura, e dobradura, destacando que estas atividades contribuem para o desenvolvimento

da coordenação motora. Esta categoria não foi mencionada por nenhuma professora e por nenhuma recreadora do CEINF B.

Algumas profissionais destacam a necessidade de uma preparação para o Ensino Fundamental, assim como dão ênfase à aprendizagem voltada para a aquisição de conceitos, desconsiderando que, enquanto brincam, as crianças estão também aprendendo. Este aspecto voltado para apreensão de informações é destacado por uma recreadora do CEINF B e uma professora também do CEINF B e por nenhuma profissional do CEINF A.

Podemos notar que as profissionais reconhecem que as crianças precisam de propostas lúdicas, diferentes e atrativas, momentos livres e coordenados para o desenvolvimento da aprendizagem. As profissionais também apontam para a necessidade de que estas crianças que vivenciam 8h diárias na creche precisam também de carinho, de atenção e amor, aspectos estes que frequentemente aparecem destacados pelas profissionais em várias outras tabelas anteriores. A ênfase em preparar as crianças para o Ensino Fundamental, ensinando-as ler e escrever aparece destacada por poucas profissionais, o que denota que a maioria das entrevistadas compreende que a Educação Infantil é um espaço intencionalmente planejado para que ocorram aprendizagens significativas na vida da criança, e que esta etapa da escolarização não é uma preparação para a escola.

Incorporar e favorecer às crianças situações lúdicas na rotina do CEINF é algo reconhecido como necessário por todas profissionais entrevistadas de ambos CEINFs, contudo falta uma maior inter-relação dessas atividades com as demais que são propostas no cotidiano da creche. O brincar deve ser visto e reconhecido como possibilidade educativa, conforme Wajskop (1999, p. 28):

A pré-escola poderia cumprir sua função pedagógica, ampliando o repertório vivencial e de conhecimentos das crianças, rumo à autonomia e à cooperação. A garantia do espaço da brincadeira na pré-escola é a garantia de uma possibilidade de educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente.

Embora muitas tenham sido as menções por parte das profissionais recreadoras entrevistadas referentes a propostas de brincadeiras como sendo importantes para as crianças, veremos na Tabela 19 a seguir, quais propostas lúdicas acontecem nos Centros de Educação Infantil.

Tabela 19 - Quais atividades lúdicas acontecem no CEINF?

Categorias	Professoras	%	Recreadoras	%	Total %
Brincadeiras dirigidas/livres	P1-P2-P3-P4-P8	5 22%	R1-R2-R3-R7-R9-R10-R12-R14	8 35%	13 56,5%
Brincadeiras de roda e jogar bola	P5-P6	2 9%	R4-R6-R8-R11	4 17,5%	6 26%
Pular corda e Pega-pega	P4-P7	2 9%	R13	1 4,5%	3 13%
Piscina e Parque			R5	1 4,5%	1 4,5%
TOTAL		9		14	23

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Observação: A frequência registrada se refere ao número de posições expressas pelos respondentes e não ao número de sujeitos.

Como podemos observar por meio das menções das profissionais (56%), as atividades lúdicas no Centro de Educação Infantil resumem-se, sobretudo, a brincadeiras livres no pátio, e algumas propostas coordenadas intencionalmente visando contribuir para o desenvolvimento motor e social das crianças. A maioria das recreadoras (35%) aponta para estas propostas como corriqueiras no cotidiano da creche em ambos os CEINFs, e algumas professoras (22%) também destacam que na creche as propostas lúdicas mais recorrentes são as brincadeiras livres no pátio e algumas propostas dirigidas/coordenadas como são as brincadeiras de regra (corre cutia, morto-vivo, entre outras).

Atividades lúdicas como brincadeiras de roda e jogar bola são citadas por algumas profissionais (26%). Estas destacam que são propostas lúdicas que acontecem na creche. As recreadoras (17,5%), sendo duas do CEINF A e duas recreadoras do CEINF B, destacam essas atividades, e apenas duas professoras (9%) uma de cada creche, apontam para esta categoria.

Pular corda e brincar de pega-pega, atividades lúdicas tão importantes e simples de realizar com as crianças são pouco expressas pelas profissionais (13%), apenas uma recreadora (4,5%) do CEINF B destacou que estas atividades ocorrem e duas professoras (9%), sendo uma professora do CEINF A e outra professora do CEINF B.

As profissionais afirmaram ainda que dentre as brincadeiras mais recorrentes propostas no CEINF são as propostas livres no pátio e as brincadeiras que envolvem bola,

corrida e brincadeiras de roda. Segundo as professoras, estas propostas também são realizadas no momento em que as crianças estão com as recriadoras. Na fala dessas profissionais:

“Brincadeira de roda, de jogos, música e movimento. Acontece dramatização através de oficinas é [...] brincadeiras com sucatas que eles mesmos constroem” (P5).

“Acontecem mais atividades ao ar livre. Bola é brincando de roda, ensinando tê a noção de como é brincadeira de roda com a bola” (R9).

“Brincadeiras de roda, corrida” (P6).

“Ah, eu acho bom, brincadeira com eles assim pra fora da sala, porque no pátio é ótimo, eles adoram ir pro pátio, pra praça mais ainda, praça pra eles é tudo. Agora eu não to indo com frequência, umas duas vezes por semana, agora no pátio, é todos os dias” (R3).

Embora todos os Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande tenham piscina e parque, inclusive as duas creches pesquisadas, a utilização destes espaços foi muito pouco expressa pelas profissionais (4,5%), sendo que apenas uma recriadora do CEINF A, externou a ocorrência destas propostas no cotidiano do CEINF.

Em suma, percebemos por meio da tabela, que precisamos recuperar o espaço do lúdico, da brincadeira, das cantigas de roda, do esconde-esconde, do pular amarelinha e do momento prazeroso que é o brincar no parque e até mesmo na piscina, entre tantas outras formas de brincar e divertir, pois estas propostas estão ocorrendo com pouca frequência com as crianças no cotidiano do CEINF.

A próxima tabela apresenta as menções das profissionais sobre outro momento lúdico proposto pela creche: o momento de ir ao parque. Vamos observar com que regularidade as crianças têm a oportunidade de participar deste espaço em ambas as creches (Tabela 20).

Tabela 20 - As crianças precisam ir ao parque? Com que frequência elas vão?

Categorias	Professoras	%	Recreadoras	%	Total %
SIM/1 -2 vezes na semana	P5-P7	2 9%	R3-R4-R6-R7-R8-R10-R12-R13-R14	9 41%	11 50%
SIM/diariamente	P1-P2-P6	3 14%	R1-R2-R9	3 14%	6 27%
SIM/a cada 15 dias	P3-P4	2 9%	R5-R11	2 9%	4 18%
Não respondeu	P8	1 5%			1 5%
TOTAL		8		14	22

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Observação: A frequência registrada se refere ao número de posições expressas pelos respondentes e não ao número de sujeitos.

Evidentemente todas as profissionais consideram importante que as crianças possam ir ao parque. Com relação à frequência das crianças neste espaço, podemos perceber que algumas profissionais (50%) apontam que as crianças vão ao parque apenas uma ou duas vezes na semana. Sendo que esta categoria foi mencionada por muitas recreadoras (41%), sendo um número maior de recreadoras do CEINF, e por apenas duas professoras (9%), uma de cada CEINF.

Podemos notar que em vários momentos das entrevistas as profissionais destacam que o brincar é um aspecto importante na prática pedagógica, pois como sabemos:

A brincadeira permite a construção de novas possibilidades de ação e formas inéditas de arranjar elementos do ambiente. Os objetos manipulados na brincadeira, especialmente são usados de modo simbólico (OLIVEIRA, 2002, p. 160).

Contudo notamos também que ao perguntamos a essas profissionais com que regularidade as crianças brincavam no parque, as mesmas afirmaram que a maioria das crianças são levadas ao parque uma ou vezes na semana, e sempre pelas recreadoras.

“Com certeza, pelo menos no CEINF umas duas vezes, pelo menos. Eu posso aproveitar esse espaço para educar essa criança” (P5).

“Precisam, elas vão 1 vez por semana, só porque pela rotina do CEINF todos eles têm que ir NE? Cada dia tem que se uma turma, então eles vão só uma vez, os meus só vai uma vez por semana. Acho que sim, pouco, pouco, pra eles, porque eles pedem demais pra ir pro parque, eles querem fica balançando, escorregando, brincando com a areia lá dentro [...]” (R3).

“Precisam. Uma vez na semana. Eu gosto, eu acho legal, mas eu acho que os brinquedos [...] a gente tem brinquedos de ferro, aqueles brinquedos, o ideal seria mudar, a gente te mais brinquedo de plástico, porque machuca muito. O sol atrapalha um pouco. É bom é gostoso porque mexem com areia, leva baldinho, mas eu acho que se tivesse de plástico seria bem melhor” (R7).

“Olha eu não posso responder que frequência, porque eles fazem isso mais na parte da manhã, com a recreadoras e na parte da manhã eu não estou aqui, e então eu não sei. Com certeza esse contato com a areia, brincar mesmo eles precisam” (P7).

“Precisam sim. Uma vez na semana. É muito pouco, mas assim vai indo né?” (R8).

“Toda segunda-feira. É bom” (R9).

A segunda categoria mostra que algumas profissionais (27%) levam as crianças diariamente ao parque. Esse aspecto é destacado pelas recreadoras (14%), sendo duas recreadoras do CEINF A e uma do CEINF B. Algumas professoras (14%) também mencionam que as crianças vão ao parque diariamente, porém não são levadas pelas professoras, mas sim pelas recreadoras, conforme apresentamos na tabela 17.

A terceira categoria destaca que as crianças são levadas ao parque a cada quinze dias por algumas profissionais (18%), sendo que duas recreadoras (9%), uma de cada CEINF e duas professoras (9%) do CEINF B apontam para esta frequência das crianças brincarem no parque.

Apenas uma professora (5%), sendo esta do CEINF B, não respondeu com que frequência as crianças vão ao parque, pois ela disse que esta é uma atividade que é acompanhada pelas recreadoras.

Percebemos que embora todas entrevistadas reconheçam que as crianças precisam ir ao parque, nem todas são levadas com a mesma regularidade. Embora tendo o espaço garantido na rotina diária de ambos os CEINFs, e sabendo que o parque é um espaço apropriado para que as crianças possam verbalizar suas idéias, este momento é muito pouco utilizado diariamente. Evidenciamos que apenas algumas profissionais de ambos as creches levam as crianças diariamente para brincarem no parque.

Podemos notar que, mesmo o parque sendo uma das atividades preferidas pelas crianças, pois possibilita que elas brinquem umas com as outras e representem por meio do

faz de conta a maneira que elas vêem e interpretam o mundo, algumas profissionais do CEINF A e do CEINF B levam as crianças apenas uma ou duas vezes na semana.

Na próxima tabela as entrevistadas mencionam o modo como ocorrem os momentos em que proporcionam a refeição para as crianças, e também o momento do banho. Cabe destacar, que principalmente o banho é conduzido somente pelas recreadoras (Tabela 21).

Tabela 21 - Como são as atividades de rotina com as crianças (refeições e banho)?

Categorias	Professoras	%	Recreadoras	%	Total %
REFEIÇÕES					
Incentivamos bons hábitos alimentares	P2-P3-P4-P6-P7	5 18,5%	R2-R4-R7-R12	4 15%	9 33%
Muito corrida, é no pátio com todas as crianças			R1-R3	2 7,5%	2 7,5%
BANHO					
Na hora do banho ensina-se higienização	P8	1 4%	R8-R6-R7-R9-R10-R14	6 22%	7 26%
O banho é como recreação	P5-P4	2 7,5%	R4-R5-R13	3 11%	5 18,5%
São muitas crianças, muito tumultuado	P1	1 4%	R1-R3-R12	3 11%	4 15%
TOTAL		9		18	27

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Observação: A frequência registrada se refere ao número de posições expressas pelos respondentes e não ao número de sujeitos.

Outro momento da rotina bastante destacado pelas profissionais refere-se à hora das refeições e o momento do banho. Diariamente são servidas às crianças quatro refeições, enquanto são acompanhadas pelas professoras e recreadoras. Na hora do café da manhã, do lanche, do almoço e do jantar, as profissionais destacam que aproveitam este momento para, além de alimentar as crianças, mostrar a elas a importância dos bons hábitos alimentares. Durante as refeições é comum as professoras e recreadoras ficarem circulando em volta das mesas enquanto as crianças comem, de modo que assim possam atendê-las quando quiserem repetir, pois não se servem sozinhas. Mesmo que saibamos que:

Em torno dos três anos, caso tenha tido oportunidade de experimentar, a criança já tem condições para alimentar-se sozinha, determinar seu próprio ritmo e a quantidade de alimentos que ingere, mas pode necessitar de ajuda e incentivo do

adulto para que experimente novos alimentos ou para servir-se. Nesta fase pode começar a rejeitar alguns alimentos, selecionando apenas os seus preferidos, e a repelir a ajuda do adulto para alimentar-se (BRASIL, 1998, p. 35).

Um momento da rotina de exclusiva responsabilidade das recreadoras em ambos os Centros de Educação Infantil é a hora do banho. Este é um momento bastante conturbado para algumas profissionais, mas mesmo assim, algumas das entrevistadas, em especial as recreadoras, destacam que aproveitam a hora do banho para possibilitar uma conscientização das crianças nos cuidados com a higiene do corpo. Outras recreadoras, afirmam que este momento é muito agitado e cumpre a função de uma recreação, ao invés de ter um caráter educativo ou de favorecimento da autonomia das crianças.

Sabemos que, para a criança ir gradativamente aprendendo a cuidar de si, é preciso que as condições ambientais permitam que ela possa alcançar o registro do chuveiro, a saboneteira, a toalha, o espelho etc. Por outro lado, as condições ambientais e materiais precisam garantir a segurança das crianças e prever o conforto dos adultos que as ajudam, para evitar quedas, choques elétricos e queimaduras com água quente ou dores no corpo ocasionadas pelo mal posicionamento do adulto na hora de exercer as atividades com as crianças (BRASIL, 1998a, p. 58).

As entrevistadas apontam que o momento das refeições é uma oportunidade da rotina que, além de alimentar as crianças, possibilita que se incentivem as crianças a bons hábitos alimentares. Várias profissionais (33%) refletem que aproveitam este momento para ensinar as crianças sobre as vitaminas e nutrientes presentes nos alimentos. As recreadoras (15%) de ambos CEINFs destacam que conversam com as crianças sobre os hábitos alimentares enquanto lhes fornecem alimentos. Com relação a esta categoria, o maior número de posições expressas foi das professoras (18%), que também ressaltam a importância de que além de alimentar as crianças, elas reforçam questões relativas à higiene e saúde.

Algumas recreadoras (7,5%) do CEINF A referem-se ao momento da refeição como uma hora de muito tumulto, pois são muitas crianças para serem atendidas pelas profissionais, não sendo possível um trabalho mais específico sobre as questões alimentares.

No que se refere à hora do banho, algumas profissionais (26%) afirmam que este é um momento quando se ensina também sobre a higienização das crianças. Este aspecto foi

mencionado por seis recreadoras (26%) de ambas as creches e por apenas uma professora (4%) do CEINF A.

O banho acaba sendo visto como um momento de lazer e de recreação para algumas profissionais (18,5%). Várias recreadoras (11%) duas do CEINF A, destacam que o banho é um momento de lazer e duas professoras (7,5%) também defendem esta idéia, muito mais do que a idéia de que enquanto tomam banho estão também aprendendo hábitos de higiene corporal.

Outras profissionais (15%) revelam ainda que este é um momento muito tumultuado da rotina, pois são muitas crianças para tomarem banho, enquanto são poucas profissionais presentes, por turma, para esta atividade, cabendo destacar que este momento não conta com a ajuda e ou presença das professoras. Várias recreadoras (11%) refletem o descontentamento com esta atividade da rotina, pela maneira como ela é conduzida. Com relação a esta categoria, embora não vivencie esta prática com as crianças, uma professora mencionou a falta de organização e o tumulto deste momento.

Contudo a hora do banho é marcada por um momento de euforia por parte das crianças e muita inquietação por parte das recreadoras que precisam dar banho, e arrumá-las, pois elas não permitem que as crianças exerçam tais atividades, mesmo que orientadas por elas, pois são muitas crianças e precisam tomar banho rapidamente. Na fala das entrevistadas, podemos compreender melhor como se estruturam estes momentos na rotina da creche:

“Olha, o banho eu acho assim que, é uma recreação, porque não tem como a gente dá “o banho” né? Eu acho assim que a criança lá de sala, vou dar o banho, eu acho que você tem que dá “O banho” não é por eles lá e tirar né? Não dá tempo de esfregar eles né?, ensaboar eles, enxaguar eles, como eles devem ser tratados. Então eu acho assim que tem que fazer porque eles sujam, mas por mim eu não faria. Olha a refeição, eu acho muito importante porque muito deles não tem em casa” (R3).

“Bom, eu pessoalmente acho muito corrido, muito corrido, não conseguem ter um almoço tranqüilo, porque tudo é o horário, é o horário, acho assim, deveria ser uma hora de almoço, por eles serem pequenos, e não só por eles pelos outros também que eu vejo que come m rapidinho, rapidinho, então fica aquela coisa, e banho a mesma coisa, o banho também é só jogando uma aguinha só e né [...] Porque não dá tempo, se for dá um banho em cada um, são 30 criança, pensa que hora que ia começar o banho” (R5).

“Eu sempre os vejo limpinhos, né, eles comem bem também, eles se alimentam super bem, eles querem repeti. Quanto você dé eles comem, comem bastante. Come salada, come tudo. Na hora do banho, eu não vi, não vi ainda, é de manhã que eles tomam banho, antes do almoço, que eles tomam banho com as recreadoras” (P2).

“O horário de banho eu não participo muito, que nem o horário de banho dos meus alunos são à tarde, mais a alimentação a gente procura fazer o possível para poder as crianças se alimentar bem, e incentivar. A gente estimula na alimentação né, comer verduras, frutas legumes que elas não conhecem, pelo menos experimentar, porque você não vai obrigar a criança né, você vai aos pouquinhos dando, eu tenho dois alunos por exemplo que eles entrarão acho que foi depois de julho e não sabia comer verduras, legumes e no meu planejamento no plano de aula estava constando a parte de alimentação, então a gente foi na horta, mostrei as verduras, colhemos folhas, fizemos cartazes, então eles começaram a comer, hoje eles comem cenoura, beterraba, couve feita na farofa refogada, então ta indo, agora tenho uns dois lá que não tem jeito mesmo né, acho que vem da mãe também agir lá em casa” (P6).

Percebemos que esses momentos da rotina são bastante conturbados. Embora sejam organizados por turmas, para o banho e alimentação, são momentos extremamente corridos, que acabam deixando a desejar no tocante a possibilidade de que as crianças também estejam aprendendo, assim como desenvolvendo a sua autonomia e independência. Contudo, as profissionais reconhecem a pertinência destas práticas com as crianças, mas mencionam a necessidade de uma melhor organização desse tempo, espaço e da divisão de tarefas, para que efetivamente o banho deixe de ser apenas momento de lazer.

Sabemos que planejar a prática pedagógica é fundamental para que tenhamos sucesso em nosso trabalho. Desse modo, apresentamos na próxima tabela 22 como as professoras e recreadoras organizam e estruturam seu planejamento de ensino.

Tabela 22 - Como você planeja as atividades que realiza com as crianças?

Categorias	Professoras	%		Recreadoras	%		Total %	
Impossível trabalhar sem planejamento	P2-P3-P7	3	14%	R4-R8-R9-R11-R12-R13-R14	7	32%	10	45%
Temos um dia da semana para fazer o planejamento aqui no CEINF	P4-P5-P6-P8	4	18%				4	18%
Tem que fazer planejamento é obrigatório	P1	1	4,5%	R1-R3-10	3	14%	4	18%
Não tenho tempo para fazer planejamento				R2-R5-R7	3	14%	3	14%
Não respondeu				R6	1	5%	1	5%
TOTAL		8			14		22	

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Observação: A frequência registrada se refere ao número de posições expressas pelos respondentes e não ao número de sujeitos.

Quando perguntamos para essas profissionais, como e que materiais utilizavam para a organização do planejamento das atividades realizadas com as crianças no dia-a-dia da creche, foi possível notar que todas as professoras planejam e reconhecem a necessidade do mesmo para a organização do trabalho pedagógico. Já as recreadoras por não terem um horário assegurado para planejar, reconhecem sua importância, todavia, algumas afirmam planejar de um dia para o outro.

É preciso considerar que na Educação Infantil as propostas de atividades com as crianças necessitam de uma intencionalidade e esta se dá, sobretudo, por meio do planejamento. Segundo Ostetto (2000, p. 177):

O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo. Essa intencionalidade está presente na elaboração do planejamento: nas escolhas que fazemos, nos caminhos que traçamos. Um trabalho de qualidade na Educação Infantil precisa levar em conta a intencionalidade na realização das propostas e, conseqüentemente, a elaboração do planejamento se faz necessária. Essa elaboração pode variar de professor (a) para professor (a), pois aí estão implicadas concepções de criança, infância, Educação Infantil e do significado do próprio planejamento em si.

Quando perguntamos para as entrevistadas como planejam as atividades que realizam com as crianças, a maioria das profissionais (45%) apontou que é impossível trabalhar sem ter organizado um planejamento, denotando que elas consideram importante o

planejamento das propostas de atividades que farão com as crianças. As recreadoras (32%) responderam que acham importante planejar, porém nos chamou a atenção que dentre as sete recreadoras que mencionaram esta categoria, apenas uma dela é do CEINF A, as demais seis são do CEINF B. Ainda no que se refere a esta categoria, obtivemos poucas menções das professoras (14%), sendo duas professoras do CEINF A e uma professora do CEINF B.

As professoras mencionaram que além de fazer o planejamento, elas têm um dia programado na semana dentro da rotina do CEINF para realizar o seu plano de aula; este aspecto foi apontado somente pelas professoras (18%), pois elas têm horário específico para o planejamento. As recreadoras não têm este horário para planejar assegurado pela creche, isso em ambos CEINFs, por orientação da SAS.

“Tem horário de PL, PL em casa. Eu consulto, livros didáticos, eu tenho o referencial curricular nosso” (P6).

“Pois é eu não tenho tempo pra fazer planejamento, tenho que fazer na hora do almoço, quando consegue de todos estarem dormindo, a gente faz, se não a gente não faz, daí a gente, tal dia uma brincadeira tal e faz. Não eu baseio, porque aqui não tem material, então a gente inventa, elefante colorido, o que dá pra gente brincar assim, porque há necessidade de material e a gente não tem muito recurso não” (R1).

Fazer o planejamento, pois o mesmo é obrigatório, foi uma categoria mencionada por três recreadoras (14%) sendo duas recreadoras do CEINF A e também por uma professora (4,5%) do mesmo CEINF.

Algumas recreadoras (14%) mencionaram que não realizam o planejamento das atividades que serão propostas para as crianças por não terem tempo para esta prática. Nesta categoria, duas menções são de recreadoras do CEINF A.

“De um dia pro outro. Quantas crianças têm e o que eu vou dar pra eles. Eu vou trabalhar aquele dia com pintura, se vai ser com dobradura, folha sulfite, cola, papel picado, assim [...]” (R8).

Neste bloco de questões, apenas uma recreadora (5%) do CEINF B não mencionou como planeja as atividades que ela realiza com as crianças.

Em síntese as tabelas nos mostram que a maioria das profissionais reconhece a necessidade do planejamento no contexto educativo da Educação Infantil. Percebemos que o fato de somente as professoras terem um horário previsto para planejar semanalmente,

possibilita que algumas recriadoras planejem quando é possível, ou o fazem por obrigação, enquanto outras não fazem, alegando a falta de tempo destinado para essa prática dentro do CEINF. A maioria das recriadoras que apontam estes aspectos são funcionárias do CEINF A.

Importante salientar ainda que as professoras além de terem assegurado semanalmente um horário para seu planejamento, elas recebem para fazê-lo, enquanto que as recriadoras não recebem e nem tampouco têm assegurados um momento e orientações para o planejamento das atividades que serão desenvolvidas com as crianças ao longo do dia ou da semana.

É preciso nos conscientizarmos que o imprevisto na sala de aula, principalmente com a Educação Infantil gera insegurança e agitação no grupo. Precisamos atentar para o fato de que é fundamental o planejamento e que elaborar um “planejamento bem planejado” no espaço da Educação Infantil significa entrar na relação com as crianças, mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças. Assim, mais do que conteúdos da matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida (OSTETTO, 2000, p. 190).

A Tabela 23 busca desvelar quais materiais servem de apoio para as professoras e recriadoras nos momentos de planejar a atividade educativa com as crianças da creche.

Tabela 23 - Em que material se baseia ou que material consulta para planejar?

Categorias	Professoras	%	Recriadoras	%	Total %
Livros didáticos, livros diversos, revistas de Educação/RCNEI	P1-P4-P5-P6-P7-P8	6 27,5%	R2-R5-R6-R7-R10-R11-R12-R14	8 37%	14 64%
Diretrizes da SEMED	P3-P4	2 9%	R13	1 4,5%	3 13,5%
Pegamos idéias com colegas e com a Diretora			R3-R4-R8	3 13,5%	3 13,5%
Não responderam			R1-R9	2 9%	2 9%
TOTAL		8		14	22

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Observação: A frequência registrada se refere ao número de posições expressas pelos respondentes e não ao número de sujeitos.

Quando perguntamos às entrevistadas qual era o material utilizado por elas na creche no momento do planejamento, a maioria das entrevistadas destacou que os livros didáticos, livros e revistas de educação, assim como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil tornam-se fonte de consulta para elaboração do planejamento. As profissionais (64%) mencionam a utilização desses materiais para ancorar o fazer pedagógico das mesmas na prática pedagógica da creche. As recreadoras (37%) e também as professoras (27,5%) destacam a relevância destes materiais no momento de planejar o trabalho com as crianças.

“Eu consulto vários materiais, eu assino a revista nova escola, eu assino projetos, de lá que eu pego o material, eu, eu, agora estou fazendo, eu vou é fazer projeto no mês de agosto, o que que eu vou trabalhar na primavera, setembro, quero plantar com eles. Faço planejamento sim, impossível trabalhar com criança sem planejamento” (P5).

Algumas entrevistadas citaram em especial as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, elaborada pela gestão anterior da Secretaria Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (SEMED), no ano de 2003, mas que continua sendo o documento curricular que dá mote para a prática pedagógica dos Centros de Educação Infantil de Campo Grande, ainda que os mesmos estejam sob a supervisão e acompanhamento da Secretaria de Assistência Social. As profissionais (13,5%) que mencionaram as Diretrizes da SEMED são funcionárias de ambos CEINFs, porém apenas uma recreadora do CEINF B fez menção ao documento, enquanto que duas professoras (9%) do CEINF A apontam-no como material de consulta para elaboração de propostas didáticas.

“Ah, me baseio no referencial claro né que [...]. num é tudo mais a gente tem que seguir uma linha, com certeza né, e [...] agente procura sempre o [...] a educação infantil, livros, coleções [...] e também aquilo que as crianças, que se vê o que que a criança tá precisando né, é isso que eu me baseio” (P7).

Buscar a orientação da diretora da creche foi uma categoria mencionada por algumas profissionais (13,5%), categoria esta destacada apenas por recreadoras, sendo duas de um mesmo CEINF.

Duas recreadoras não fizeram menção ao material que utiliza para planejar.

A Tabela 23 nos apresenta que boa parte das entrevistadas utiliza-se de consulta em diferentes materiais para elencarem as propostas de atividades a serem realizadas com as crianças, mas mesmo assim não demonstraram ter um acompanhamento contínuo da direção para compartilhar idéias e experiências. Percebemos também uma escassez de fontes para pesquisa, pois a maioria das profissionais citou a Revista Nova Escola, e em especial os livros didáticos que encontram na creche. O Referencial Curricular Nacional para a Educação, embora seja um material importante para quem atua na Educação Infantil, nem todas as profissionais têm acesso a ele, pois em cada creche há apenas um volume de cada, que fica exclusivamente na sala da direção.

Na próxima tabela, as profissionais apontam dentre as infindáveis situações de aprendizagem que ocorrem na rotina do Centro de Educação Infantil, quais são as atividades que elas mais gostam de realizar e propor para as crianças.

Tabela 24 - Das atividades que você realiza qual você mais gosta e por quê?

Categorias	Professoras	%		Recreadoras	%		Total %	
Pintura, artes, colagem, mosaico, para desenvolver criatividade	P4-P7-P8	3	14%	R5-R8-R10-R11	4	18%	7	32%
Brincadeiras dirigidas, porque eles participam	P2	1	4,5%	R1-R3-R4-12	4	18%	5	23%
Português/Matemática - assimilam melhor	P1-P3-P5-P6	4	18%				4	18%
Músicas e cantar, porque elas gostam muito				R9-R13-R14	3	14%	3	14%
Das atividades que eu consigo ver o aprendizado da criança				R2	1	4,5%	1	4,5%
Dar banho, porque adoro arrumar as crianças				R6	1	4,5%	1	4,5%
Piscina, porque lá elas se realizam, se vê o brilho no olhar delas				R7	1	4,5%	1	4,5%
TOTAL		8			14		22	

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Observação: A frequência registrada se refere ao número de posições expressas pelos respondentes e não ao número de sujeitos.

Dentre as propostas de atividades que acontecem no CEINF, as profissionais apontaram algumas que elas mais gostam de realizar com as crianças e, dentre elas, estão presentes, na opinião de professoras e das recreadoras, as propostas destinadas às Artes Visuais, pois segundo elas essas atividades possibilitam o desenvolvimento da criatividade das crianças.

Este fato nos remete a Bowman (2005, p. 148):

As crianças pequenas gostam de utilizar a tinta mais do que de criar uma pintura acabada. A frase “é o processo, não o produto” nunca foi tão verdadeira ou tão óbvia quanto nos momentos em que utilizam esse material. Elas gostam de sobrepor a tinta, misturar as cores até que não se possa reconhecê-las, descobrir como funciona um pincel e investigar os mistérios daquilo que uma tinta pode ou não pode fazer. O trabalho do adulto é apenas “deixar acontecer”, dispondo uma quantidade ampla e variada de materiais para a criança e simplesmente admirando seu avanço no processo de descoberta artística. Esteja pronto para ajudar a transportar pinturas molhadas para locais de secagem, para ter à mão esponjas e baldes de água ensaboada e para alcançar prontamente um rolo de papel. Não há jeito certo ou errado de pintar – apenas o jeito da criança!

Sabemos que por meio de propostas com materiais diversos que estimulem a criatividade e o interesse de produzir como: tintas, pincéis, tecidos, lápis, canetas, papéis, tesouras e muitos outros que a professora deve utilizar, levam a criança a explorar diferentes formas de expressão e comunicação, pois as atividades artísticas como desenho, pintura, recorte e colagem são meios nos quais a criança se apóia para expressar a sua visão de mundo, ou seja, uma das formas de linguagem da criança.

As propostas mais mencionadas relacionam-se a práticas lúdicas e artes visuais, envolvendo atividades plásticas como recorte e colagem, por julgarem que estas propostas desenvolvem a expressividade e criatividade das crianças. A categoria de análise mais mencionada pelas profissionais refere-se a atividades de pintura e artes como mosaico, pois acreditam que estas propostas despertam interesse e a criatividade das crianças. As recreadoras (18%) expressaram que estas são as atividades que mais gostam de realizar com as crianças, e obtivemos um número de menções semelhante por parte das educadoras (14%) que também afirmam gostar de propor atividades envolvendo as plásticas artísticas com as crianças.

“Eu gosto muito de trabalhar com eles, artes manuais, e eles também gostam, então, como eu tenho afinidade com isso é a minha preferida” (P4).

“Ai pra mim com eles é os trabalhos assim manuais, porque cada um sai de uma forma, cada um, eles fazem do jeito que eles acham e a criatividade deles, então eu gosto muito de ver que você, sai coisas lindas, assim você só dá um comando e eles já realizam aquela atividade, então eu acho assim bem interessante porque cada vez que eu olho, e eles fazem de uma forma” (P8).

“Ah, a pintura. Porque eu vejo o caráter de cada criança na pintura, nas cores como ele vive em casa, entendeu? Eu identifico a criança na pintura” (R5).

“Eu gosto de trabalhar com eles na colagem com papel picado. Porque se interessam mais e tem a noção do que é dentro e o que é fora” (R8).

Embora essas profissionais destaquem as atividades plásticas como uma das principais atividades que elas gostam de realizar com as crianças na creche, estas propostas não acontecem diariamente e sua frequência na creche também não é regular. Sabemos ainda que a escassez de materiais, de certa forma, também contribui um pouco para a irregularidade da prática do desenho, da pintura do recorte e da colagem na rotina do CEINF, o que não justifica de modo algum o fato de não propor para as crianças estas atividades, pois, podemos utilizar diferentes suportes (jornais, embalagens, etc.) como suporte para o desenho, pintura, bem como possibilitar a exploração de diferentes instrumentos para a ação de desenhar (giz, carvão, etc.).

As brincadeiras coordenadas e organizadas com regras apareceram como proposta que muitas profissionais (23%) gostam de realizar com as crianças, pois segundo elas, nestas atividades as crianças se envolvem participando ativamente. Quatro recreadoras (18%), sendo três do CEINF A, apontam que gostam de realizar brincadeiras dirigidas com as crianças. Com relação a este aspecto, somente uma professora (4,5%) do CEINF A mencionou para as propostas de brincadeiras.

Propostas de atividades relacionadas ao conhecimento da Língua Portuguesa e da Matemática apareceram na menção de quatro professoras (18%) duas de cada creche e nenhuma menção desta categoria por parte das recreadoras.

Uma recreadora (4,5%) do CEINF A menciona que dentre as atividades que ela gosta de realizar com as crianças, estão todas aquelas em que ela consegue perceber o aprendizado da criança.

A atividade do banho aparece mencionada por uma recreadora do CEINF A, com a justificativa de que gosta de arrumar as crianças.

Levar as crianças para a piscina foi mencionado apenas por uma recreadora do CEINF B, pois como ela mesma disse, no momento da piscina pode-se perceber o brilho no olhar das crianças.

Assim, podemos notar que existem muitas diferenças entre as profissionais quanto às suas predileções pelas atividades que realizam com as crianças, e que lhes dão maior prazer. Podemos notar que aparecem categorias como brincadeiras e artes plásticas, que são propostas que as profissionais gostam de realizar e que também aparecem na tabela 20, como sendo atividades que as crianças precisam realizar. Chamou-nos atenção também o fato das propostas de brincadeiras serem mencionadas por maior número de profissionais do CEINF A.

Percebemos ainda, que algumas professoras dão ênfase a atividades voltadas para as áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática), desconsiderando que é possível trabalhar conceitos da linguagem oral e da matemática por meio de brincadeiras. O banho, embora apareça na menção de uma recreadora, aparece no contexto de que é gostoso arrumar/enfeitar a criança, não demonstrando a importância deste momento, inclusive para aquelas crianças que muitas vezes têm seu banho realizado somente no CEINF (este aspecto foi mencionado por diversas profissionais de ambos os CEINFs, mas, principalmente pelas recreadoras do CEINF B, onde a situação socioeconômica das crianças é mais precária).

Na Tabela 25 a seguir, apresentamos as categorias de análise, advindas das respostas das recreadoras e professoras que respondem o que elas consideram que é fazer um bom trabalho com as crianças na Educação Infantil.

Tabela 25 - O que você considera que é fazer um bom trabalho com crianças da Educação Infantil?

Categorias	Professoras	%		Recreadoras	%		Total %	
É gostar muito de criança/dar carinho e ter paciência com elas	P2-P3-P8	3	14%	R3-R4-R5-R8	4	18%	7	32%
Quando chego ao final do ano e vejo o retorno do trabalho	P1-P5-P7	3	14%	R10-R12	2	9%	5	23%
Ter muitos materiais e fazer atividades	P6	1	4,5%	R2-R13	2	9%	3	14%
É ter força de vontade e pesquisar, buscar e fazer planejamento	P4	1	4,5%	R11-R7	2	9%	3	14%
É cuidar das crianças para não acontecer acidentes				R1-R9	2	9%	2	9%
Receber a gratidão e reconhecimento dos pais				R6-R14	2	9%	2	9%
TOTAL		8			14		22	

Fonte: Dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Observação: A frequência registrada se refere ao número de posições expressas pelos respondentes e não ao número de sujeitos.

Quando perguntamos para as profissionais o que elas consideravam fazer um bom trabalho com as crianças, a categoria que aparece em maior evidência, também aparece em outras tabelas, dada a ênfase destes aspectos por parte das profissionais. Dentro das respostas dessas profissionais aparece novamente como o mais apontado, questões relacionadas ao afetivo e social. Como bem expressa algumas profissionais:

“Um bom trabalho, de um modo geral é gostar muito da criança, assim com catarro, sujinha. Você tem que gosta, ama mesmo e pensar assim: meu, eu vou marca muito a vida dessa criança, se depende do meu trabalho, isso ai vai influenciar muito no caráter dela. No desenvolvimento dela. Isso é importante gostar mesmo, sabe, e outra coisa não grita com a criança, eu acho fundamental você manter um certo tom de voz. Que acho se grita, atrapalha todo o trabalho” (P2).

“Ai o bom do trabalho [...] é você gostar da criança, é você se sentir bem com o que você faz [...] se você vê que está tendo aproveitamento, que você está vendo que está tendo resultado, eu acho isso muito importante” (P8).

Em meio a tantas situações rotineiras que acontecem no cotidiano educativo, aspectos como dar carinho, atenção, não gritar e gostar das crianças são mencionados pelas profissionais (32%) como aspecto importante para realização de um bom trabalho com as crianças. Nesta categoria quatro recreadoras (18%) duas de cada creche mencionam este aspecto e três professoras (14%), duas do mesmo CEINF, também destacam que para fazer um bom trabalho na Educação Infantil precisa gostar muito de criança, dar carinho e ter paciência com elas.

“Acho que é cuida bem, dá carinho, porque eles se apegam a gente. Então se a professora não for boa, eles não vão gostar. Eu acho assim, gostar da professora porque se eles gostam dela é porque ela trata eles bem, né?” (R4).

Outra categoria apontada pelas profissionais (23%), diz respeito ao fato de que quando elas chegam ao término do ano letivo e conseguem ver evolução das crianças, sentem-se motivadas a retornar ao trabalho. Esta categoria foi mencionada por duas recreadoras (9%) ambas, do CEINF B e por três professoras (14 %) do CEINF A e B.

“Quando eu chego ao final do ano, posso ver que pelo menos, aqueles olhinhos que chegaram ofuscados pra mim sem saber o que fazer principalmente na pré-escola, no final do ano eu vejo pelo menos uma faixa de luz nos olhos deles, sabendo que eles vão sair daqui das minhas mãos seguros, parou a escola” (P5).

“Ah, que eu me considero um bom trabalho [...] ah, vê a criança muitas vezes saindo daqui no final do ano já lendo, pra mim é maravilhoso, porque sempre eu faço a pasta deles e tem aquela atividade do início do ano, quando elas chegaram comigo e agora no final do ano, muitos já sabem as vezes escrever até meu nome né, outro nome dela, nome do irmãozinho, da mãe isso pra mim é gratificante” (P7).

Ter muitos materiais e fazer atividades com as crianças é considerado por algumas profissionais (14%) como importante. Com relação a esta categoria, duas menções são de recreadoras (9 %) de ambos CEINFs e uma menção de uma professora (4,5 %) do CEINF B.

Algumas profissionais (14%) destacam a importância da busca por pesquisa e da importância do planejamento, bem como do acesso a diferentes materiais que possam complementar a ação didática, de modo que possam exercer um bom trabalho. Com relação a

esta categoria temos duas menções de recreadoras do CEINF B (9%) e uma menção de uma professora (4,5%) do CEINF A.

Algumas recreadoras destacam também que fazer um bom trabalho se dá pelo fato de não acontecer acidentes com as crianças, isso apontado por duas recreadoras (9%), uma de cada CEINF. Nesta mesma proporção de menções, duas recreadoras (9%) apontam para o fato de que obter o reconhecimento dos familiares das crianças é sinal de ter realizado um bom trabalho com as crianças na creche.

A tabela mostra que para as profissionais de Educação Infantil entrevistadas, as questões relacionadas ao afeto, carinho e paciência são os aspectos que uma educadora de Educação Infantil precisa para trabalhar com crianças.

De um modo geral, quando analisamos as tabelas e as menções sobre o papel da creche/CEINF, a finalidade deste espaço, curiosamente as professoras apontam para a saúde física e mental das crianças, revelando uma preocupação com a alimentação necessária fornecida às crianças pela creche (pois muitas não a têm em suas casas), bem como cuidados de saúde (pois a equipe de Saúde do Município atende com regularidade a creche). Alguns relatos indicam que a demanda de crianças que passam necessidades básicas de alimentação, atenção, carinho e cuidados é um número expressivo, o que conseqüentemente faz com que as professoras e recreadoras vejam a creche como um suporte necessário na vida das crianças, canalizando para o CEINF a função de lhes assegurar até mesmo a sobrevivência.

Foram recorrentes menções voltadas para a necessidade da existência da creche, como um local para receber as crianças, enquanto as famílias precisam trabalhar, porém sempre combinada com tarefas que são realizadas cotidianamente pelo CEINF, como: cuidado, afeto, carinho e alimentação, palavras estas freqüentemente utilizadas pelas profissionais quando questionadas se as crianças precisavam ou não freqüentar a creche, pois para as profissionais a creche é o local que assegura esses fatores na vida da criança.

O objetivo principal de apresentar estas tabelas foi no sentido de que fosse incluída uma diversidade de situações que retratassem os diferentes momentos vividos pelas recreadoras e professoras na creche, de modo a possibilitar um melhor entendimento da prática pedagógica dessas profissionais com as crianças dos Centros de Educação Infantil pesquisados.

Ao longo desse trabalho, defendemos que o direito à Educação Infantil inclui não só o acesso a creches e pré-escolas, mas também o direito a uma educação de qualidade e comprometida com a criança e com sua infância. A integração do cuidado e da educação, assim como uma boa articulação com a família, considerando as necessidades e modos distintos de vida dessas crianças, são aspectos fundamentais para as professoras e recreadoras. Aspectos estes que passam pela necessidade de uma formação para essas profissionais voltada para o conhecimento da criança e de suas especificidades.

As informações sobre a escolaridade dos adultos que trabalham com as crianças revelam um quadro preocupante, especialmente para a maioria das profissionais que são as recreadoras e que ficam a maior parte do dia com as crianças de 2-4 anos de idade. Por meio das tabelas, evidenciou que no total de entrevistadas de ambos os CEINFs, 22 profissionais (sendo 8 professoras, 14 recreadoras), apenas as professoras apresentam nível de escolaridade superior, e que a maioria das funcionárias da creche são pessoas com baixa instrução, ocasionando a falta de uma cuidadosa orientação e supervisão pedagógica.

Outro dado significativo apontado pelas recreadoras (Tabela 14 - Formação das Profissionais) é a proporção das recreadoras que declaram que estudar para ser profissional de Educação Infantil é um aspecto importante. Esse dado revela, que embora não tenha escolaridade (Formação Pedagógica - Magistério ou Curso de Pedagogia), elas reconhecem a necessidade do conhecimento pedagógico no seu fazer diário com as crianças.

Após analisar as tabelas e rever os relatos das entrevistadas, bem como retomar o caderno de observações de campo, podemos verificar que parece haver uma grande fragmentação na atuação das profissionais no trabalho com as crianças. As professoras pensam nas crianças, sobretudo em seu aspecto cognitivo, enquanto as recreadoras enfatizam noções de cuidado, voltadas para necessidade de assistir e proteger as crianças. A falta de uma formação inicial para as recreadoras, e de um processo de formação contínua para todas as profissionais que trabalham com crianças no CEINF causa preocupação; preocupação esta também apontada por essas profissionais que sentem necessidades de compreender melhor a infância e toda trama do cotidiano (Tabela 15 - Formação das Educadoras).

Sabemos que o dia-a-dia da creche deve ser permeado por um corolário de situações que culminam em um trabalho pedagógico intencional e compromissado com a criança. Muito do que ouvimos e registramos durante as duas semanas de entrevistas serviram

de dados para elucidação e confrontação da prática observada nos Centros de Educação Infantil.

Durante a realização das entrevistas desta pesquisa, foi possível conhecer qual a formação das professoras e recreadoras, o que pensam essas profissionais e como organizam sua prática pedagógica com as crianças nos Centros de Educação Infantil.

Um primeiro aspecto que se evidencia por meio desta pesquisa é urgente discutir a profissionalização da ação, enquanto educadora na Educação Infantil. Não podemos deixar que, simplesmente por serem mulheres, e por gostarem de crianças, possam exercer trabalho com crianças na creche.

É necessário deixar de lado a visão assistencialista do CEINF e constituir-lo efetivamente como um local que possa favorecer situações de cuidado e educação por meio de uma ação educativa intencional que compreenda a criança e considere sua infância como um período de suma importância.

ALGUMAS CONCLUSÕES

As reflexões teóricas iniciais deste estudo apontaram para a compreensão de que sempre existiram crianças. O que nem sempre existiu foi a infância, tal como concebida atualmente. Neste sentido a idéia de infância vem sendo fundamentada não como categoria natural, mas como um processo histórico-social e cultural, portanto em permanente construção e transformação.

Tendo em vista esse dado teórico, pareceu-nos de muita relevância verificar na nossa realidade educacional, no cotidiano do trabalho com crianças, realizado em Centros de Educação Infantil, como a idéia de infância vem sendo assumida, quer por convicções expressas verbalmente, quer por práticas pedagógicas vivenciadas. Neste sentido, o objetivo central desta pesquisa foi o de identificar e analisar as concepções e práticas de professoras e recreadoras de dois Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Campo Grande/MS, tendo em vista discutir a formação dessas profissionais.

As entrevistas com as professoras e recreadoras visavam possibilitar que elas pudessem externar o que pensam sobre a infância, e como compreendem sua atuação, assim como a especificidade da Educação Infantil. Para tanto, o trabalho priorizou, por meio de entrevistas, o levantamento de dados sobre aspectos considerados essenciais, como concepção de infância, concepção de Educação Infantil, a identificação da prática das educadoras e a formação dessas profissionais.

Sobre a concepção de infância presente nos relatos apresentados pelas entrevistadas, merecem atenção os conceitos de infância e criança dessas profissionais que trabalham com esta faixa-etária. Percebemos que, embora com formações distintas, tanto as

recreadoras como as professoras não compreendem que a *Criança* representa uma categoria identificada pela idade, e que essa criança está imersa em um momento específico do desenvolvimento humano, e que a *infância* é uma categoria social marcada pelo tempo de ser dessa criança e, conseqüentemente, varia de acordo com os diferentes contextos nos quais ela está inserida (KRAMER, 2001).

A concepção de infância das professoras e recreadoras denotam idéias semelhantes; para elas a infância implica cuidado, entendido como *cuidar bem das crianças*, o que indica uma ênfase na atenção com o modo de vida das crianças que freqüentam o CEINF, uma preocupação com o fato de que nesse espaço elas precisam ser bem tratadas. Podemos dizer que predomina uma visão protecionista da infância e não uma visão desenvolvimentista da mesma. Este aspecto apareceu em ambos os CEINFs, embora o CEINF B esteja localizado em um bairro periférico do município de Campo Grande/MS, enquanto o outro em um bairro nobre. Cabe destacar que as crianças que freqüentam a creche de ambos os CEINFs são filhas de trabalhadoras, sendo as mães, na maioria, empregadas domésticas.

Para as professoras e recreadoras a concepção de infância está atrelada ao fato de que, crianças bem tratadas no CEINF necessitam, acima de tudo, de carinho, amor, afeto e cuidados. Já em sua época Rousseau (1995) afirmava que a infância não era apenas uma via de acesso, ou um período de preparação para vida adulta; ao contrário, tinha um valor em si mesma, sendo este pensador um dos pioneiros neste assunto. No contexto desta pesquisa, a maioria das profissionais enfatiza as funções de cuidado com as crianças atendidas (alimentação, banho, proteção) como necessidades das crianças na creche. Neste sentido, chamamos atenção para que o que nos aponta Rousseau (1995) como aspectos estes que são complementares no desenvolvimento da criança:

Os primeiros desenvolvimentos da infância dão-se quase todos ao mesmo tempo. A criança aprende a falar, a comer e a andar aproximadamente ao mesmo tempo. Esta é propriamente a primeira fase de sua vida. (ROUSSEAU 1995,p.64)

Poucas foram as profissionais que destacaram a importância de um espaço adequado para brincadeiras e com materiais pertinentes para que as crianças possam efetivamente explorar o ambiente, viver sua infância. Como bem expressa Faria & Salles:

Considerar a criança como *sujeito* é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, idéias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto que essas relações não devem ser unilaterais – do adulto para a criança, mas relações dialógicas entre adulto e criança, possibilitando a constituição da subjetividade da criança como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito. (FARIA & SALLES, 2007, p.44)

No que se refere à concepção de Educação Infantil das professoras e das recreadoras, ambas as profissionais destacam a necessidade das crianças frequentarem a creche, sendo que o CEINF aparece como um local, no qual as crianças estão seguras na ausência dos familiares que precisam trabalhar. Parece haver por parte das profissionais, tanto das professoras como das recreadoras, uma associação da creche como espaço que se justifica para as mães que trabalham fora e não têm com quem deixar as crianças. Estas profissionais desconsideram o que Froebel, criador dos jardins de infância já preconizava: “Uma pedagogia de infância que valorize a atividade e a participação da criança e considere o brincar como essencial no plano curricular e metodológico” (Kishimoto, Pinazza e Oliveira-Formosinho (2007).

Em ambos os Centros de Educação Infantil, o modo de pensar e agir das professoras e recreadoras é muito semelhante. Embora em bairros distintos, o contexto educativo apresenta uma prática pedagógica muito parecida; o modo de compreender a infância e a idéia de Educação Infantil como local de guarda e cuidados na perspectiva das profissionais também se assemelha muito, contrariando contudo, o que prescreve o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, quando destaca :

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. (BRASIL, 1998, p.23)

Chamamos a atenção para que a Educação Infantil possa ser compreendida como um espaço privilegiado para se viver a infância, no qual a criança deve ser cuidada e educada de forma complementar por um adulto, pois sabemos que o trabalho pedagógico com crianças pequenas não pode se resumir a observá-las e atendê-las espontaneamente em suas necessidades, o que torna a creche apenas um espaço de proteção e cuidados. Por isso, enfatizamos ao longo deste trabalho que o educador infantil necessita compreender o que é a infância, e o que é ser criança, e sobre as particularidades, singularidades e potencialidades desse ser social em constante desenvolvimento. Como nos bem expressa Kramer (1987, p.44):

A Educação Infantil tem o papel social de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir-lhes a aquisição de novos conhecimentos. A pré-escola com função pedagógica é aquela que tem consciência de seu papel social, busca trabalhar a realidade sócio-cultural da criança, suas necessidades e interesses manifestados nessa etapa da vida.

Ao longo da pesquisa, além de identificar a concepção das recreadoras e professoras, procuramos ouvi-las sobre seu fazer pedagógico cotidiano, de modo a compreender melhor a prática dessas profissionais no CEINF.

Ao analisar as teorias que sustentam a prática pedagógica das professoras e recreadoras e sua aplicabilidade no cotidiano com as crianças, foi possível notar que a realidade de ambas as creches, remete a uma prática pedagógica calcada em orientações preestabelecidas do CEINF e das secretarias, o que, de certa forma, unifica a prática das profissionais (recreadoras, professoras e diretoras) que trabalham nas creches.

As teorias subjacentes à prática dessas profissionais não estão pautadas em compreender as especificidades das crianças, pois tanto professoras como recreadoras não entendem que a criança é um ser social ativo, participativo e que necessita de um olhar atento para que possa desenvolver-se como um todo. Essas profissionais destacam ainda a importância da creche *cuidar e educar*, para que as crianças brinquem, e tenham possibilidades de viver sua infância.

Contudo a prática pedagógica dessas professoras evidencia certa incoerência no modo como organizam o seu fazer pedagógico no cotidiano do trabalho educativo com as crianças na creche, sem um planejamento e organização de uma rotina de trabalho estimuladora para as crianças, aspecto este que é vital para organizar o tempo e espaço das crianças na instituição educativa de modo a promover seu desenvolvimento. De acordo com Formosinho:

Criar uma rotina é fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas. O desenvolvimento é lento, requer tempo, mas o tempo por si mesmo, pelo simples fato de passar no relógio não produz desenvolvimento. A aprendizagem e o desenvolvimento são construídos, ou não, na riqueza da experiência que o tempo possibilita ou não. (1998, p.158)

As recreadoras exercem sua prática pedagógica calcada especialmente nas orientações que lhes são estabelecidas e na experiência advinda do contexto educacional com outras professoras e com as crianças por meio do acerto e do erro. Em suma, elas constroem sua prática, vivenciando situações corriqueiras e sem muita reflexão sobre suas razões, embora estejam convencidas de que precisam fazer dessa forma. Produzem, assim uma prática que prioriza dar assistência às crianças, alimentando-as, cuidando das mesmas, sem um olhar pedagógico, voltado para as especificidades da infância e de suas potencialidades de desenvolvimento, possibilitadas por uma ação pedagógica bem fundamentada.

Por meio das entrevistas, foi possível notar que na concepção das professoras e das recreadoras de ambas as creches, as brincadeiras, atividades livres e ou dirigidas são aspectos que denotam atenção das profissionais no trabalho com as crianças, ou seja, estas atividades são as preferidas pelas crianças, elas gostam de brincar e, segundo as profissionais, elas precisam vivenciar tais situações lúdicas.

Em diversos momentos da pesquisa foi possível identificar a importância atribuída às brincadeiras e situações recreativas, na concepção das professoras e recreadoras. Embora as professoras reconheçam a necessidade que as brincadeiras representam na vida das crianças, elas desenvolvem muito pouco estas atividades. Tais atividades são da responsabilidade das recreadoras encarregadas dessas propostas, no período oposto ao do chamado trabalho cognitivo. De qualquer forma, quando estas propostas são atribuídas às recreadoras, elas não procuram organizar momentos e situações no cotidiano para que o brincar seja um momento privilegiado na rotina do CEINF. mesmo sabendo que “em geral a criança aprende com o corpo e aprende mais brincando” (BARRETO, 1998, p. 52).

Ou seja, as professoras e as recreadoras reconhecem a necessidade de incluir a reflexão sobre o corpo e o movimento na educação de crianças de 0 a 6 anos, porém no planejamento das ações pedagógicas não é proporcionado uma experiência mais sensível e afetiva, aproximando a infância como tempo de descobertas, de invenção, e de vivência das várias formas de expressão contidas por meio da brincadeira e do movimento. “A importância das brincadeiras já era apontada por Friedrich Froebel (1728-1852) e este ilustre educador elaborou canções e jogos para educar sensações e emoções, enfatizou o valor educativo da atividade manual, confeccionou brinquedos para a aprendizagem, além de propor que as atividades educativas incluíssem conversas e poesias e o cultivo da horta pelas crianças. O manuseio de objetos e a participação em atividades diversas de livre expressão por meio da música, de gestos, de construções com papel, argila e blocos ou da linguagem possibilitariam que o mundo interno da criança se exteriorizasse, a fim de que pudesse, então, ver-se objetivamente e modificar-se, observando, descobrindo e encontrando soluções” (OLIVEIRA 2002).

A brincadeira é um elemento essencial na vida das crianças, pois é brincando que elas expressam sua imaginação e criatividade, como destaca o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas

intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. (BRASIL, 1998, p.23)

A observação de diferentes momentos no cotidiano da creche nos levou a perceber que na realização das propostas de higiene e alimentação, a ênfase recai no fato de saciar as crianças e atender às suas necessidades mais imediatas. Em ambos os CEINFs não observamos uma diferenciação dessa prática no cotidiano com as crianças. Percebemos também, que nesses momentos a prática das profissionais que estão entregando alimento para as crianças e acompanhando-as, sejam professoras ou recreadoras, têm a mesma atitude, ou seja, a de não favorecer o desenvolvimento da autonomia nas crianças, mas, sobretudo, de cumprir este momento da rotina, atendendo às expectativas de disciplina da creche.

Um exemplo é o da hora do banho, marcada por um momento de euforia por parte das crianças, mas de muita inquietação por parte das recreadoras. É apenas mais uma tarefa da rotina a ser cumprida. Sendo assim o banho, que poderia ser uma ótima oportunidade para exploração lúdica e exercício de autonomia, acaba sendo apenas uma tarefa a cumprir para higiene. Além disso, tem que ser feita rapidamente, dado o grande número de crianças. O momento do banho, assim como outros, poderia ser explorado pelas professoras e recreadoras de tal forma que fosse possibilitado às crianças uma situação de atividade exploratória, de descoberta, de estímulo à curiosidade e de desenvolvimento da autonomia das mesmas. O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca que “para a criança ir gradativamente aprendendo a cuidar de si, é preciso que as condições ambientais permitam que ela possa alcançar o registro do chuveiro, a saboneteira, a toalha, o espelho” (BRASIL, 1998a, p. 58).

Percebemos que a preocupação por parte das profissionais em organizar uma rotina de trabalho que possibilite momentos variados para as crianças vivenciarem diferentes aprendizagens por meio de situações corriqueiras, é ainda muito difusa. Sabemos que, se quisermos promover a socialização da criança, bem como formar certos hábitos para preservação da sua saúde, precisamos possibilitar situações que os promovam. Oliveira (2002,) destaca que um bom planejamento das atividades de cuidado favorece a formação de competências para um autocuidado e o aprendizado de regras sociais pelas crianças, que podem assim ampliar as possibilidades de controle sobre suas condições de saúde.

No entanto, é preciso esclarecer que ao comparar a atuação docente das professoras com a das recreadoras, fica claro que a atuação dessas profissionais é predeterminada pela SAS. É ela que realiza a contratação dessas profissionais, retroalimentada pelas diretoras que seguem as suas orientações no que diz respeito ao fazer pedagógico de cada uma delas. Dentro desta lógica, percebemos que as profissionais de Educação Infantil vêm perdendo suas habilidades de ofício. Segundo essa visão, as professoras e recreadoras são destituídas de sua autonomia profissional, não tem controle sobre os fins do seu trabalho e sobre os modos de execução dele. De acordo com ARROYO (1985), o professor teve seu prestígio e sua autonomia reduzidos quando, em seu processo de profissionalização, tornou-se um funcionário do Estado. Antes desse movimento, enquanto membro de uma comunidade influente e influenciado por esta, o professor detinha prestígio social, autonomia e controle sobre o seu trabalho.

Por meio da pesquisa constatamos que existem vários limites e formas de controle que dificultam uma prática pedagógica mais autônoma. Assim, professoras e recreadoras exercem práticas muito distintas dentro da creche, sobretudo, pela divisão de tarefas que lhes são atribuídas. O próprio CEINF fragmenta o cuidado e a educação das crianças, quando destina às recreadoras as tarefas mais voltadas para a higiene e alimentação das crianças, enquanto as professoras cumprem a tarefa de *ensinar*, fundamentalmente, de preparar as crianças para o 1º ano do Ensino Fundamental. No entanto, embora cumprindo papéis diferentes, estabelecidos institucionalmente, e que dicotomizam as dimensões inseparáveis do cuidar e do educar, como já salientamos não parece haver grande diferença entre recreadoras e professoras a respeito da concepção de infância e do papel da Educação Infantil. Talvez esse fato seja um dos fatores que podem explicar porque as profissionais de Educação Infantil aceitam a dicotomia que a instituição estabelece, e que está expressa nos papéis que lhe são respectivamente atribuídos. No que diz respeito à falta de autonomia na prática pedagógica de professoras e recreadoras do CEINF, buscamos o respaldo de Contreras (2002,p.152),

Na perspectiva do profissional reflexivo a autonomia se constitui a partir da forma como os sujeitos se relacionam, baseada na colaboração, no entendimento, no diálogo. O perigo dessa visão é que possa reduzir o significado da autonomia à reflexão e negociação dos limites do presente e dos contextos nos quais os professores se socializam. Para uma verdadeira autonomia exige-se um distanciamento crítico, a análise da própria prática, das razões que sustentam as decisões e dos contextos que as limitam e condicionam, ultrapassando os limites que as circunstâncias da prática impõem para sua compreensão mais ampla.

Fica claro nesta fala do autor como autonomia e formação são dois lados da mesma moeda. Não é possível exercer autonomia sem reflexão e crítica a respeito da prática e

de seus fundamentos, sem o que privilegiamos o espontaneísmo e o senso comum como bases para o exercício da docência. Nesse sentido negamos a perspectiva da profissionalização dos docentes da Educação Infantil.

Outra questão discutida, a partir dos dados coletados, refere-se à formação diferente dessas profissionais que atuam com crianças de dois a seis anos de idade. Na rotina de trabalho do CEINF temos dois perfis que se dividem nas tarefas de educar e cuidar das crianças. De um lado, temos as recreadoras com formação precária no Ensino Médio, sem habilitação para a docência, com tarefas voltadas especialmente para as ações de “cuidado”. Por outro lado, uma profissional com formação inicial pedagógica, responsável pela educação das crianças de quatro a seis anos, formada em cursos de nível médio com habilitação no Magistério e superior em Pedagogia, conseqüentemente com melhores salários e carga horária de quatro horas diárias, inferior à das recreadoras, que é de oito horas. Na realidade nessa divisão de tarefas, para as quais se esperam e se aceitam formações diferentes, estão expressas tanto a idéia de que para cuidar não é necessário uma formação profissional de maior alicerce teórico, como a de que educar só se inicia quando a ação pedagógica estiver associada ao sentido estrito de escolaridade. Essa concepção, no geral, vigente nas instituições de Educação Infantil acaba por obscurecer o papel do profissional de Educação Infantil, como aquele que possibilita o desenvolvimento da criança no sentido mais amplo, desde os primeiros anos de vida.

Kramer (2005) corrobora com esta idéia quando enfatiza que a educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância. Observar as particularidades infantis, promovendo a construção coletiva de espaços e de discussão da prática pedagógica exercida.

No que se refere à formação profissional de professoras e recreadoras dos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, podemos concluir que é bastante fragmentada e precária, do ponto de vista pedagógico. São muitas as profissionais denominadas recreadoras, sem formação pedagógica, que estão atuando com crianças, o que as faz exercer práticas pedagógicas alicerçadas na observação da prática das professoras, ou baseadas nas orientações dadas pela SAS e pelo próprio CEINF, sem muita possibilidade de reflexão sobre o que estão fazendo. Agem com base no senso comum,

inclusive, por desconhecerem outras formas de atuar com crianças pequenas nesse contexto educativo. Fica claro que não há intencionalidade pedagógica por parte dessas profissionais, fundada em princípios norteadores do desenvolvimento infantil. Na realidade o que guia a prática das mesmas é a tradição pedagógica vigente na creche, que com suas normas e atribuição de papéis delimita e regula a prática das recreadoras.

No contexto das creches pesquisadas, a formação das educadoras ainda é muito precária no que se refere ao conjunto de conhecimentos específicos que essas profissionais de Educação Infantil precisam para trabalhar com as crianças. Isso possibilita muitas vezes uma prática por meio da qual as profissionais ensinam o que acham ser correto, com conhecimentos fragmentados, muitas vezes advindos do seu contexto familiar e das experiências que tiveram com seus filhos, aliados às expectativas que os próprios pais das crianças das creches têm a respeito da função desta instituição.

Entendemos que professoras e recreadoras detém saberes de variadas matizes sobre a criança, sobre cuidados e educação. Dessa forma, o “saber” dessas profissionais não é determinado por um “saber específico”, mas por vários saberes, neste contexto incluídos também, o saber-fazer e os saberes da experiência. Esta pluralidade de saberes docentes, foi destacada Tardif e Gauthier (1996, p. 11) quando afirmam que “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”.

Dentre estes saberes, cabe destacar que alguns são fundamentais para as profissionais de Educação Infantil. As profissionais que cuidam e educam necessitam, além dos saberes da prática, saberes que fundamentem o processo global de desenvolvimento da infância, a organização do espaço e do tempo na vida da criança, assim como as propostas de atividades desenvolvidas, de modo que, tudo possa ser equilibrado: atividades lúdicas, educativas, de higiene, sono e alimentação.

Sanches (2004) enfatiza que a profissional de Educação Infantil deverá ser capaz de tomar decisões, elaborar currículo, diagnosticar o potencial das crianças e suas dificuldades, ensinar e aconselhar as crianças. Assim, a ação pedagógica implica, portanto, uma relação especial em que o conhecimento é construído. Para tanto, exige-se da profissional que trabalha com crianças uma ação pedagógica adequada às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças que estão na Educação Infantil.

Desse modo, é fundamental repensar a formação inicial das recreadoras que trabalham com crianças na creche, assim como se torna imprescindível que para as professoras seja oportunizado um processo de formação contínua que possibilite uma reflexão e uma tomada de posição diferente da prática exercida por estas profissionais.

Consideramos que a profissional que trabalha com crianças pequenas necessita de uma formação pedagógica que possa sustentar teoricamente suas ações e escolhas. É imprescindível que, para educar crianças, o que envolve cuidar e educar, o profissional de Educação Infantil compreenda as especificidades deste ser em desenvolvimento e que a partir daí saiba com quais atividades é possível promovê-lo. Acreditamos que um trabalho sério e comprometido com a qualidade da Educação Infantil requer, portanto, educadores que tenham esses conhecimentos, que compreendam a importância do brincar, do movimentar e do vivenciar situações diversas no contexto da creche.

Por meio da pesquisa evidenciamos também que os Centros de Educação Infantil necessitam refletir sobre o seu papel no cuidado e educação das crianças, pois as atribuições relativas à competência da família e da creche, ainda estão pouco definidas. Com relação às profissionais que trabalham nestes espaços, tanto professoras, como recreadoras, necessitam de uma formação profissional continuada para que sejam capazes de saber qual é o seu papel e refletir sobre suas práticas, relacionando-as com os contextos de vida das crianças fora do ambiente da creche. A atuação profissional nas creches requer preparação, planejamento e avaliação para que se possa garantir um trabalho de qualidade, respeitando-se o direito das crianças que frequentam o CEINF. Neste sentido comungamos com as idéias de Pestalozzi (1815) comentadas por Arce (2002) que destaca que o indivíduo, desde criança, possui todos os meios necessários para a socialização plena e que o papel do educador é justamente promover o desenvolvimento do potencial existente em cada indivíduo.

De acordo com Rosseti-Ferreira (2005, p. 26) “apesar do avanço das discussões que os documentos refletem e dos esforços dos profissionais de Educação Infantil, ainda são muitos os desafios para melhorar e garantir, na prática, a qualidade da Educação Infantil; sobretudo, quanto à formação contínua do educador, agente básico dessas transformações, já que muitas instituições não apresentam as condições para que ela possa ocorrer”.

Acreditamos que o contexto da Educação Infantil precisa estar relacionado à pluralidade de conhecimentos culturais, entendidos como patrimônio humano e coletivo, em que se revela uma riqueza de experiências e saberes, como tempo e espaço de circulação da

cultura por meio também da intervenção pontual e sistematizada das profissionais que trabalham com as crianças.

Advogamos a necessidade de resgatar no espaço do CEINF momentos reservados e planejados para o brincar, para a interação, desenvolvimento da autonomia e a expressão das diferentes linguagens como referência para o trabalho pedagógico. Reconhecemos neste contexto o papel determinante do profissional de Educação Infantil, como alguém que planeja e organiza as atividades, dirigindo o processo de elaboração dos conhecimentos que circulam naquele cotidiano.

Percebemos que não existe uma política clara da SAS em relação ao aperfeiçoamento profissional das professoras e das recreadoras. Essa ausência de investimento na formação docente tende muitas vezes a gerar profissionais desestimuladas, abatidas pela rotina da creche, meras executoras das decisões designadas pela direção e pela SAS, o que, conseqüentemente acaba por impossibilitar uma prática docente mais autônoma.

Por acreditarmos na importância de uma Educação Infantil de qualidade, defendemos que é fundamentalmente necessário profissionais que tenham formação inicial sólida e que possam dar continuidade a essa formação, sendo assistidos, na instituição que trabalham, por um bom programa de formação continuada, que lhes forneça dispositivos de acompanhamento e reflexão do seu fazer pedagógico (NÓVOA, 2003).

Ao finalizar este trabalho, precisamos considerar que os dados coletados durante a pesquisa e os resultados obtidos devem ser interpretados como *possibilidades* suscetíveis de gerar hipóteses e novas discussões sobre o assunto. O que trazemos aqui não se constitui como conclusões fechadas, mas, como reflexões, que poderão ser utilizadas como ponto de partida para outros estudos sobre a importância de uma formação profissional para todas as educadoras da infância.

De qualquer forma, a pesquisa nos aproximou da realidade da Educação Infantil e os dados coletados nos fizeram questionar a forma pela qual ela está sendo praticada. Em síntese, podemos afirmar que embora seja inquestionável o papel social que ela representa, parece fundamental que alguns rumos sejam corrigidos.

Nesse sentido podemos dizer que as mudanças deveriam ocorrer, pelo menos em dois sentidos.

O primeiro refere-se à formação de profissionais da Educação Infantil. Não qualquer formação, reduzida à simples certificação, mas aquela que os qualifique a trabalhar o universo da infância em todas as suas dimensões, desde os seus primórdios até o início da escolaridade, tendo em vista o desenvolvimento integral da criança.

O segundo diz respeito à necessidade de estabelecer novos parâmetros para a prática institucional da Educação Infantil, no sentido de constituir esse espaço como um ambiente de desenvolvimento do profissional, de trocas e de aprendizagens a respeito das formas mais ricas e articuladas de trabalhar a educação da infância, ao mesmo tempo em que institucionalmente integre as dimensões do cuidar e educar, ou seja sem dicotomizá-las.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ordália Alves de. Teorias sobre a formação do professor: Referencias para o profissional de Educação Infantil. In: OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento (Org.). **Trabalho docente: os professores e sua formação**. Campo Grande: UFMS, 2003.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: Autores Associados, 2001.

ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(as) da infância**. Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 95-114.

ARAÚJO, Joaquim Machado de; ARAÚJO, Alberto Filipe. Maria Montessori: infância educação e paz. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(as) da infância**. Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 115-144.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.

BITTAR, Mariluce ; SILVA, Jória Pessoa de Oliveira; MOTTA, Maria Cecília Amendola. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: BITTAR; M.RUSSEF, Ivan (Orgs.). **Educação infantil** - política, formação e prática docente. Brasília: Editora Plano, 2003, v. 4, p. 33-50.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. Uma abordagem reflexiva. 9.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BANDIOLI, Anna (Org.). **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de caso. Tradução de Fernanda L. Ortale e Ilse Pachol Moreira. São Paulo: Cortez, 2004.

BOWMAN, Dana. **Iniciação à arte para crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: SEB/DPE/COEDI, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006b, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proinfantil**: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais. Brasília: MEC, 2005. 27 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação**. Brasília: INEP, 2001a. 123p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial pedagógico-curricular para formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental**. Brasília, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais curriculares para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2, 3, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: SEF/DPEF/COEDI, maio, 1998b.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96. In SAVIANI, Demerval. **A nova Lei da Educação**. LDB, trajetória, limites e perspectivas. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 1988c.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da república federal do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Imprensa Oficial. Brasília, DF, 1988d..

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDBEN**. 1996 Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Legislação Federal e Marginália.

BRASIL. Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre a proteção integral à criança e do adolescente. **Estatuto da criança e do adolescente - ECA**, 1990. Legislação Federal e Marginália.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAECHER, Gladiz. **Educação infantil, pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.p-13-22.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Revista Educação & Sociedade** - Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas, S.P.: Cedes, 1999, v. 20, n. 68/especial, p. 61-79.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: Brasil/MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da educação**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados. São Paulo, 6/1º semestre, 1998.

CERISARA, Ana Beatriz. A pré-escola as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. **Caderno CEDES**, n. 35, Campinas: Papyrus/CEDES, 1995.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professores de educação infantil**. Entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002a.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n.80, Campinas, 2002b.

COMENIUS. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

CRAIDY, Carmem Maria. Educação infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAECHER, Gladiz. **Educação infantil, pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAECHER, Gladiz. **Educação infantil**, pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de observação de classes.** Uma estratégia de formação de professores, Porto. Porto Editora, 1994.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas.** In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(as) da infância.** Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 277-292.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas: Autores Associados, 2000.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2005.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: CUNHA, Maria Isabel da; VEIGA, Ilma Passos A. **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1999, p.81-99.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Orgs.). **Pedagogia(as) da infância.** Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontro e desencontros em educação infantil.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas: Cedes, 1999.

KOHAN, Walter O.; KENNEDY, David. (Orgs.) **Filosofia e infância** - possibilidades de um encontro. Petrópolis: Vozes, v. 3, 2003.

KRAMER, Sônia. LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Papirus, 2001.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**. Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1991.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil - gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**. A arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1987.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e educação infantil uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KUHLMANN JR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.

LÜDKE, Menga. e ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação da antiguidade aos nossos dias**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1993.

NÓVOA, António. **Os professores estão na mira de todos os discursos**. São o alvo mais fácil a abater. Porto Alegre: Artmed, ano VII, n. 27, ago./out., 2003, p. 25-28 - entrevista.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Creches no sistema de ensino. MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (Org.). **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Profissionais da educação infantil**. Formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia e FORMOSINHO, João. **Associação criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 5.ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papyrus, 2000.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Portugal: Porto, 1999.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação Infantil** - resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (Orgs.). **Pedagogia(as) da infância**. Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 219-248.

PINAZZA, Mônica Apezatto. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (Orgs.). **Pedagogia(as) da infância**. Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 65-94.

RÊGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**. Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche**: realidade e ambigüidades. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTOS, Luciene Souza. **Todo dia é dia de ler** - curso de extensão. 2004. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/sm08ss12_01.pdf>. Acesso em: 23 abr, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, v. 1, 2001, p.13-28.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, n. 13, jan./abr., 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, Porto Alegre, Pannônica, 1991.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. Desenvolvimento cognitivo e educação infantil: espontâneo ou produzido? In: RUSSEFF, Ivan e BITTAR, Mariluce. **Educação infantil - política, formação e prática docente**. Campo Grande: UCDB, 2003.

TONUCCI, Francesco. **Com os olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

VIEIRA, Fátima; LINO, Dalila. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(as) da infância**. Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 197-218.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1999.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro para entrevista com Chefa da Divisão da Infância/SAS

SAS - Secretaria de Assistência Social

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

CEINF - Centro de Educação Infantil

Nome:

Idade:

Formação:

Atuação Profissional:

Período de atuação no cargo:

- 1) De sua experiência como Diretora de um Centro de Educação Infantil quais as maiores dificuldades que encontrava?
- 2) Agora como responsável pela divisão da Infância da Secretaria de Assistência Social quais os problemas que você detecta na rede e no atendimento aos CEINFS?
- 3) Quais as maiores barreiras e ou dificuldades para resolver os problemas que surgem?
- 4) Qual o total de CEINFS atendidos pela SAS? Quais os CEINFS que mais lhe causam angústias e quais seriam essas?
- 5) Você tem alguma classificação e/ou mapeamento dos CEINFS? (Localização, número de crianças atendidas, número de professoras)
- 6) Existe algum documento ou programa/proposta que norteia o trabalho desenvolvido nos CEINFS?
- 7) A Educação Infantil está sob a responsabilidade da SAS ou da SEMED? Justifique.
- 8) Como se dá à relação/parceria da SAS com a SEMED?
- 9) Quais os CEINFS que dão resultados mais satisfatórios e os que são menos satisfatórios?
- 10) Com relação à formação dos profissionais do CEINF:
 - Quais os maiores problemas?
 - Por que a divisão entre professoras/atendentes e recreadoras?
 - Existe um projeto de Formação Continuada para essas profissionais? Quem é responsável pela capacitação?
 - Qual o critério para lotar um CEINF com professoras formadas?
 - Qual a formação da maioria das profissionais de Educação Infantil?

APÊNDICE B

Roteiro para entrevista das recriadoras e professoras

Nome:

Professora () Recriadora ()

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

De modo geral, diga o que você pensa sobre:

1. Como as crianças devem ser tratadas?
2. O que uma criança precisa?
3. Os pais devem colocá-las na escola ou não?
4. Quando uma criança deixa de ser criança?

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Você acha importante as crianças irem para o CEINF? Por quê?
2. Que atividades você acha que as crianças devem fazer no dia-a-dia do CEINF?
3. O que você acha que as crianças devem aprender no CEINF?
4. Em quais atividades realizadas no CEINF você acha que as crianças aprendem mais?
Exemplifique.
5. Qual seria pra você as funções do CEINF?
6. Você considera que o CEINF onde trabalha cumpre com todas as suas funções?
() em parte
() quase plenamente
() plenamente
7. Se você pudesse o que você mudaria nesse CEINF? Em todos os aspectos.

FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS

1. Você acha que existe diferença entre o trabalho da professora e da recriadora? Em que sentido?

2. Qual a formação que você teve? O que você acha que uma recreadora ou professora precisa saber para trabalhar com crianças?
3. Que formação você considera importante para quem trabalha com crianças de Educação Infantil? Por quê?
4. O que você considera que faz falta na sua formação para realizar bem seu trabalho?

IDENTIFICAÇÃO DA PRÁTICA

1. Conte-me um dia de seu trabalho com as crianças.
 2. O que mais lhe chama a atenção no trabalho com as crianças? O que mais elas gostam de fazer? O que elas mais precisam?
 3. Na rotina do CEINF, as crianças brincam? Como é a atividade de brincar? Por que elas fazem parte das atividades programadas? E com que frequência? O que você pensa sobre isso?
 4. Quais atividades lúdicas acontecem no CEINF? Brincadeiras ao ar livre, brincadeiras no pátio coberto? O que você pensa sobre isso?
 5. As crianças precisam ir ao parque? Com que frequência elas vão? O que você pensa sobre isso?
 6. Como são as atividades de rotina com as crianças (refeições e banho)? O que você pensa sobre isso?
 7. Como você planeja as atividades que realiza com as crianças? No que você se baseia ou que material consulta ou usa.
 8. Das atividades que você realiza, qual você mais gosta e por quê?
- O que você considera que é fazer um bom trabalho com crianças da Educação Infantil?

ANEXOS

ANEXO A

Carta de apresentação para realização da pesquisa

Entra aqui a carta

ANEXO B

Relação de CEINFs atendidos pela Secretaria de Assistência Social (SAS)

Prefeitura Municipal de Campo Grande
Secretaria de Assistência Social
Relação dos CEINFs - ano 2007

CEINF	TIP	ENDEREÇO	FONE	CAP GERAL	CAP 0-3	CAP 4-6	DIRETORES
1. AERO RANCHO (CAIC)	E	R. Urubupungá, 25 - CEP:79086-320	3314-6329 9982-3432 3386-2002	210	90	120	Maria Socorro de A. Ruiz
2. AERO RANCHO /CRAS “Profa. Adevaír da Costa Lolli Guetti”	E	Globo de Ouro, 862 - CEP: 79083-640	3314-6354 9216-0520 3324-9530	160	110	50	Ana Rita Codorniz Delamare
3. ALVES PEREIRA		R: Nerisca, 39 - CEP: 79071-400	3314-3694 9235-5688 3029-4813	205	145	60	Áurea de Matos Gonçalves
4. BASE AÉREA	G	R: Hotel, 2000 - CEP: 79090-3000	3314-7446 3365-2505 9901-1010	60	25	35	Arlete Maria Miranda
5. BOTAFOGO	F	R: Elvis Presley, 550 CEP: 79070-100	3388-2274 9959-3642 3342-3674	130	70	60	Marluce Glória S. Cruz de Araújo
6. BURITI - “Maria Edwiges de Albuquerque Borges”	E	R: Jaime Costa, 904 – CEP	3314-6355 9245-0270 3346-9069	250	130	120	Dorca Mara Dagher dos Santos
7. CAMPO BELO -“Olinda Toshimi Nishio Nassu”	F	R: Lourenço Veiga, 482- CEP: 79017-110	3314-8285 9251-6968 3351-6261	140	80	60	Ângela Maria Rodrigues de Oliveira
8. CAMPO VERDE	G	R: Sebastião Pereira Borges, 100 CEP: 79016-400	3314-8286 9902-5658 3351-3792	60	25	35	Zinara Pereira Machado
9. CONJ. UNIÃO/CASA DE ADAIR	E	R: Fidelo Mariana de Almeida, 188 - B. Oliveira CEP: 79091-440	3314-6356 3386-7812 9204-4587	150	60	90	Adriana Rezende de Souza
10. ESTAÇÃO DA CRIANÇA/CRAS VIDA NOVA		R: Jaci Maria de Azevedo Moro, s/n - Vida Nova - CEP: 7902-000	3314-8300 8408-0879	100	00	100	Jorge Prado Lima
11. ESTRELA DALVA -“Mary Sadalla		R. Palmeirais, 583 – CEP	3314-8283	210	115	95	Edna Bana Franco

CEINF	TIP	ENDEREÇO	FONE	CAP GERAL	CAP 0-3	CAP 4-6	DIRETORES
Saad”			9914-2450 3351-4095				
12. IPIRANGA	G	R: 9 De Julho 2060 - CEP: 79080-810	3346-7149 9601-1507 3326-7822	95	45	50	Sonia Regina Valino Melo
13. IRACI COELHO “Pascoala Vera Rios”	E	R. Antonio Castilho n. 253 CEP: 79074-310	3314-6322 9253-2563 3321-8029	250	130	120	Dulcinete Maria da Luz Souza
14. ITAMARACÁ “Clebe Brasil Ferreira”	E	R: Padre. Musa Tuma, 805 CEP: 79062-130	3387-4965	230	115	115	
15. JARDIM BATISTÃO	E	R: Sudão, 241 CEP: 79094-290	3314-6323 9202-5310 3386-9682	245	155	90	Eliane Maria Camargo de Lima Fernandes
16. JARDIM CANGURU “Eng. Valdemir Correa de Rezende”	E	R. Catiguá, n. 620 - CEP: 79100-00	3314-5027 9228-9220 3388-2871	350	130	220	Dalva de Oliveira Gomes
17. JARDIM CARIOCA		Av. 07 n. 1.546 CEP: 79104-710	3314-7444 3364-3248 9282-0221	250	150	100	Adélia Luiz Borges
18. JARDIM COLUMBIA	E	R: Marié, 530 CEP: 79030-130	3314-8284 9288-8094 3354-9722	190	75	115	Terezinha Marli Hemm Gama
19. JARDIM DAS MENINAS	E	R: Laucídio Coelho, 403 CEP: 79073-050	3314-5028 9245-3538 3387-1940	240	90	150	Maria de Jesus R. Faria Paniago
20. JARDIM DAS PERDIZES	G	R:Itacuruçá, 934 - Bairro Samambaia CEP: 79060-560	3314-3689 8125-2374 3387-2660	85	40	45	Lindaura da Cruz Silva
21. JARDIM FUTURISTA “José Ramão Cantero”	E	R. Palmeirais s/n - CEP	3314-8269 3355-7439 8411-8779	250	130	120	Glades Guerim Pivotto
22. JARDIM IMÁ- “Clotilde Chaia”	F	R. Jaguaribe, s/n - com R. Aracajú - CEP	3314-7427 9981-2028	100	50	50	Mirta Naomi Ueno

CEINF	TIP	ENDEREÇO	FONE	CAP GERAL	CAP 0-3	CAP 4-6	DIRETORES
			3385-7177				
23. JARDIM IMPERIAL “Athenas Sá Carvalho”	E	R: Santa Catarina, 1163 CEP: 79013-250	3314-3791 9233-5339 3351-9689	145	95	50	Cássia Aparecida Pompeu Muller
24. JARDIM PANORAMA “Sônia Helena Baldo Bernardo dos Santos”	E	R: Três Poderes, s/n - Panorama - CEP	3314-5094 9238-6929 3344-0789	250	130	120	Ivone Pereira Martins
25. JOCKEY CLUBE- “Iber Gomes de Sá”			3346-6514 9904-7280 3346-1865	60	30	30	Ângela Maria Tomiellis
26. JUSSARA - “Cláudio Marcos Mancini”	F	R: Tupi, 624 CEP: 79033-000	3314-6331 9997-8194 3380-3045	140	80	60	Sônia Márcia de Lira Ramos
27. LAGEADO	E	R: Leopoldina Queiroz Maia, 439, CEP: 79075-030	3314-6320 9241-0932 3346-4872	220	100	120	Olga da Silva Guidio Alves
28. MARCOS ROBERTO	G	R: Do Ébano, 219 CEP: 79080-530	3314-5029 9602-3561 3382-9107	70	30	40	Ana Rejane da Motta Souza
29. MONTE CASTELO -“Lúcia Angela de Castro Costa”	E	R. 14 De Julho, 751-Vale do Sol	3314-7440 3356-0007 9613-9360	170	80	90	Rita de Cássia Cleonice Campos
30. MORENINHA II “Floria Britez De Eugênio”	E	R: Barueri, 330 CEP: 79065-190	3314-9024 9984-3970 3387-2318	245	130	115	Cleusa Quirino Bezerra Micheloni
31. MORENINHA III - “Neida Gordin Freire”	E	R: Mandacaru, 140 CEP: 79065-300	3314-9025 9912-2392 3341-4643	210	90	120	Neivanir Maria Ferrarezi
32. NHA NHÁ	E	R. Dos Andes C/ Pedro Leão,92, CEP: 79080-500	3346-6682 9254-5018 3346-3320	250	130	120	Angélica Paiva Fernandes
33. NOVA LIMA - “Jasmim Ibrahim Bacha”	E	R. Jerônimo de Albuquerque, 2248 - CEP: 79017-120	3314-8268 9231-2983	250	130	120	Iraci Dias Grátis

CEINF	TIP	ENDEREÇO	FONE	CAP GERAL	CAP 0-3	CAP 4-6	DIRETORES
34. NOVO MINAS GERAIS - “Paulino Romeiro Paré”	E	R. Tabaúna, 48 CEP: 79034-340	3314-8287 9203-5833 3354-1948	215	130	85	Rose Mary Miranda Tomi Scaramuzzi
35. NOVOS ESTADOS/CRAS - “Hércules Mandeta”	E	R.Cataguases n. 722 CEP: 79034-050	3314-8262 9604-0784 3026-2715	140	80	60	Brigete Madalena Gubert Nascimento
36. PACAEMBU - “Luiz Carlos Sobral Pettengill”	E	R. Manoel Dias Pimentel Júnior, 51	3388-2280 9233-4458 3341-9427	250	130	120	Maria Lúcia Diniz Rodrigues
37. PARQUE DO SOL- “Joana Mendes dos Santos”	E	R. Evelina Sellengard c/ Dario Anhaia Filho - Celular SHEILA CEP: 79075-010	3314-6321 9924-9393 3346-2821	250	130	120	Darci Rodrigues Miranda
38. PAULO SIUFI	E	R. Navirai c/ Genebra, 230 - Jd. Marabá CEP: 79023-460	3314-3750 3327-2967 9235-8990	250	130	120	Nahlú Borges dos Santos Cabral
39. PIRATININGA	F	R. Coroados, 276. CEP: 79081-10	3346-5428 9982-8583	105	55	50	Ana Lia Manvaller Vendas Righetti
40. RITA VIEIRA-“Zacarias Vieira de Andrade”	E	R: Olinda Alves, 775 - CEP:	3387-2354 3342-7463 3382-6567 8419-6905	265	150	115	Wilce Nowak
41. SANTA EMILIA - “Alba Lúcia S. dos Santos Pereira”	E	R: Gal. Alberto Carlos M. Lima, 2827 - CEP: 79093-290	3314-6324 3346-2789 8406-0423	250	130	120	Tânia Nachiro da Silva
42. SANTO ANTÔNIO-“Aloína de Oliveira Soares”	E	R: Barão de Mauá, 477-- CEP: 79100-630	3314-7445 3361-9075 9944-3075	80	40	40	Neuza Marina G. Rocha
43. SANTO EUGÊNIO- “Vó Fina”	F	R: Paraisópolis, 445 CEP: 79060-550	3314-3695 9998-4761 3342-0684	105	45	60	Mariolina Pereira Mendes
44. SÃO CONRADO- “Irmã Judith Bandeira”	E	R: Major Juares Lucas de Jesus, 1000 CEP: 79091-450	3314-6326 9282-1481 3386-9082	170	94	76	Iraíldes Sales dos Santos

CEINF	TIP	ENDEREÇO	FONE	CAP GERAL	CAP 0-3	CAP 4-6	DIRETORES
45. SAYONARA	E	R: José Palhano, 48 CEP: 79103-370	3314-7441 9232-4259 3363-8826	110	80	30	Ana Shirley Vieira Castoldi
46. SERRADINHO	E	R: Antônio Vieira de Melo, 81, CEP 79104-100	3314-7442 8421-7880 3363-5325	155	80	75	Cilce Silveira Moraes Dourado
47. TAQUARUSSÚ- “Prof. Osvaldo Maciel de Oliveira”	E	R: Dracena, n. 76 CEP: 7906-180	3314-3790 9926-3062 3325-9113	160	40	120	Erotides R. de Oliveira
48. TARUMÃ- “João Garcia Carvalho Filho”	E	R: Florão, 971 CEP: 79097-230	3373-4580 9231-5111 3373-3266	250	130	120	Maria Neide de Souza
49. TIJUCA II	E	R: Piassanguaba, 1115 CEP: 79094-160	3314-6325 3383-5429 9621-1976	285	115	170	Sandra Maria Bueno Ferreira
50. UIRAPURU	F	R: Mar Mediterrâneo, 823 CEP: 79071-250	3314-5065	215	135	80	
51. VILA NASSER	E	R: Januário Barbosa, 366 CEP: 79116-481	3314-7443 9229-6941 3365-7428	260	140	120	Zanderli de Paiva Ribeiro
52. ZÉ PEREIRA/UNIDAS “Odete Trindade Benites”	E	R: Itaporanga, 107 - CEP:79100-200	3314-7426 9247-0965 3361-4699	250	130	120	Rita Elaine Monteiro Bittencourt
53. CRAS JARDIM AEROPORTO “Albino Coimbra Filho”	G	R: Lago Azul c/ Heitor Vieira de Almeida	3314-7474 8112-4029 3384-7898	75	25	50	Sonia Maria de Lima
54. CRAS JARDIM MOEMA - “Lili Fernandes da Cunha”	F	Aracy Pereira de Matos, s/n c/ Querubina Garcia Nogueira	8119-0603 3388-3918 3346-7861	155	70	85	Lia Mara Gomes Teodoro Freitas
55. CRAS SÃO CONRADO	G	R. Livínio de Godoy c/ Rua Internacional, s/n CEP: 79091-450	3314-6357 9919-7454 3385-5128	75	25	50	Angelita Gonçalves Panissa
TOTAL				10.040	5.079	4.961	

CEINF	TIP	ENDEREÇO	FONE	CAP GERAL	CAP 0-3	CAP 4-6	DIRETORES
56. CENTRO (COLÉGIO OSVALDO CRUZ) - PARCERIA INICIATIVA PRIVADA	E	Av: Noroeste, 5500 - CEP: 79002-030	3042-5300 3042-5301	200	85	115	Miriam Morelo Adains
57. OMEP	E	Barão de Ubá, 556 - B. Tiradentes - CEP: 79041-430	3314-1013 9604-0813 3388-0165	200	100	100	Maria Aparecida Salmaze
58. GIRASSOL	E	R: Travesso Guaxe, 260 - Jd. Anache - CEP: 79017-150	3354-3633 3029-0590 9208-5403	185	45	140	Izalda Vieira de Almeida Marques
59. INDUBRASIL	F	R: Ji Paraná, n. 58 CEP: 79106-550	3391-1393 9634-7900 3351-1424	120	45	75	Margareth Fátima Sampaio Sussi
SUBTOTAL				705	275	430	
TOTAL COM PARCERIAS				10.745	5.354	5.391	
CONSTRUÇÕES NOVAS							
60. JARDIM NOROESTE	E			250	130	120	
61. JARDIM AEROPORTO	E			250	130	120	
JOCKEI AMPLIAÇÃO/ ADEQUAÇÃO PRÉDIO				60	30	30	
				11.305	5.644	5.661	

ANEXO C

Regimento Escolar dos CEINFs

AQUI ENTRA O REGULAMENTO DOS CEINFS COM 25 páginas