

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RENATA ESMI LAUREANO

PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS NA FORMAÇÃO
DAS PROFISSIONAIS DOCENTES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: DESENHANDO CAMINHOS POSSÍVEIS

PUC-CAMPINAS
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

RENATA ESMI LAUREANO

PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS NA FORMAÇÃO
DAS PROFISSIONAIS DOCENTES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: DESENHANDO CAMINHOS POSSÍVEIS

Dissertação apresentada, como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação na área de Formação de Professores, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Prof^a.Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo

PUC-CAMPINAS

2007

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15 Laureano, Renata Esmi.
L378p Práticas emancipatórias na formação das profissionais docentes de educação infantil:
desenhando caminhos possíveis / Renata Esmi Laureano. - Campinas: PUC-Campinas, 2007.
137p.

Orientadora: Dulce Maria Pompêo de Camargo.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências
Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui anexos e bibliografia.

1. Educação pré-escolar. 2. Educação de crianças. 3. Professores - Formação. 4. Políticas
públicas. 5. Creches. I. Leme, Dulce M. Pompêo C.. II. Pontifícia Universidade Católica de
Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t370.15

Autor: LAUREANO, Renata Esmi.

Título: PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAIS DOCENTES
DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENHANDO CAMINHOS POSSÍVEIS.

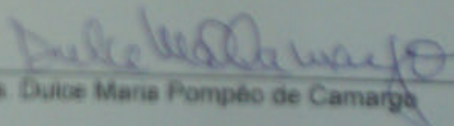
Orientadora: Profa. Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 22/02/2007.


BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo



Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria



Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado



DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação àquelas que muito me ensinaram sobre a educação infantil, sobre a luta pela qualidade e a profissionalização de nossa carreira: dedico este trabalho a vocês, queridas amigas monitoras, fontes de minha inspiração e compromisso, nesta investida que foi o mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha mãe, que, mais do que incentivadora, compartilhou cada passo de minha produção, dando força e opinião.

Agradeço sinceramente à amiga Elaine Regina Cassan, pelo apoio e disposição para, muitas vezes, ouvir-me e debater as idéias.

Agradeço à professora Dra. Dulce Maria Pômpeo de Camargo, pelas lições de carinho, amizade e seriedade, estando presente em todos os momentos em que dela precisei.

Agradeço às professoras Dras. Ana Lucia Goulart de Faria e Kátia Regina Moreno Caiado, pelas essenciais contribuições dadas para o encaminhamento desta pesquisa.

Agradeço a você, Daniel Henrique Marcos, por ter estado ao meu lado, dando força e acreditando em mim.

Agradeço também às colegas professoras, às funcionárias e à direção da EMEI Iniciação e EMEI Comecinho de Vida, que compreenderam e se mostraram amigas, apoiando e proporcionando condições favoráveis para que eu concluísse o mestrado.

E, por fim, agradeço a todas as crianças e famílias com quem já trabalhei, pois foi apenas com o convívio com elas que surgiu a necessidade de avançar nos estudos para a melhoria do próprio fazer.

RESUMO

A presente pesquisa discute a formação de profissionais para a educação infantil com base em referencial teórico que concebe a criança como ser ativo no seu processo de crescimento e desenvolvimento, que se traduz na construção de uma pedagogia da educação infantil. Nosso objeto de estudo é uma experiência com formação de monitoras de creche, que ocorreu em um curso realizado no período de 2003 a 2006, em uma prefeitura do interior do Estado de São Paulo. O objetivo de nosso trabalho é refletir sobre as práticas emancipatórias desenvolvidas no decorrer desse curso na perspectiva da formação de profissionais da educação infantil. Após a explanação teórica sobre o tema, elegemos dois eixos que fundamentam o trabalho na educação infantil: o cuidar-educar e o brincar, que constituem, nesta pesquisa, as categorias de análise do tema proposto. A metodologia utilizada esteve centrada em referências documentais, no caderno de registro de observações pessoais e nos depoimentos das monitoras, coletados nos diferentes momentos do curso. Como resultado, constatamos que as práticas emancipatórias apontam para as possibilidades inovadoras na esfera de práticas de formação de profissionais para a educação infantil e indicam a necessidade de implantação de políticas públicas que contemplem a demanda de formação desta categoria, que são as educadoras de crianças de 0 a 6 anos.

Palavras- chave: educação infantil, formação de monitoras, políticas públicas, práticas emancipatórias.

ABSTRACT

The present study discusses the formation of professionals of education of pre-school children based on the theoretical reference that conceives children as active beings in their growth and development process, which is translated into the construction of a pedagogy of education of pre-school children. Our objective in the study is an experience with the formation of nursery school monitors that occurred in a course given during the period of 2003 to 2006 in a city of the State of São Paulo. The aim of our work is to reflect on the emancipative practices developed during this course from the perspective of the formation of nursery school professionals. After the theoretical explanation about the theme, we selected two axes that are fundamental for the work of pre-school child education: caring-educating and playing that in this study constitute the categories of analysis of the proposed theme. The methodology utilized was centered on documental references, the notebook of the registry of personal observations and the declarations of the monitors that were collected in different moments of the course. As a result we verified that emancipative practices point to innovative possibilities in the sphere of practices in the formation of pre-school child education professionals and indicate the need of implanting public policies that contemplate the demand for formation of this category that represents the educators of children from 0 to 6 years of age.

Key words: pre-school child education, formation of monitors, Public policies, emancipative policies.

SUMÁRIO

Introdução.....	09
Capítulo I – Educação Infantil: Cenas do Cotidiano.....	14
1.1. Era uma vez.....	17
- Senta que lá vem história!.....	18
- Entrou por uma porta, saiu pela outra, quem quiser que conte outra!.....	26
1.2. Cenas do cotidiano.....	27
- Cena 1: Essa brincadeira não!.....	28
- Cena 2: Amarelinha.....	34
- Cena 3: Choro e mais choro.....	38
- Cena 4: Quando o relógio bate à uma, todas as caveiras saem da tumba - Tempos e Espaços.....	42
- Cena 5: Posso ler um livro para as crianças.....	45
- Cena 6: Todos juntos somos fortes? Somos fortes!.....	49
1.3. Construindo uma pedagogia para a educação infantil.....	51
Capítulo II – A experiência com formação de monitoras.....	55
2.1 - Os sujeitos – quem são as monitoras?.....	56
- O curso de formação para monitoras.....	59
- Os problemas quanto à formação: um cenário mais amplo.....	63
2.2 – Estrutura e diretrizes do curso.....	65
2.3 – O trabalho nos grupos: dinâmica e fundamentos.....	72
- A tessitura – costurando os fios de nossa vida.....	74
2.4 – O fim do curso: o começo da pesquisa.....	77
- A especificidade da formação da profissional de educação infantil.....	78
- Creche – um espaço formativo.....	79
- Por uma política de formação.....	81
Capítulo III – Procedimentos de pesquisa.....	83
3.1. De professora questionadora à pesquisadora de educação infantil.....	83
- Apreciando o mar.....	85
- Segredos do mar.....	87
- O mergulho.....	90

3.2. O princípio – desvelando os motivos.....	91
- O movimento do ser: histórias de nós mesmos viram histórias sobre todos nós.....	95
- Organizando o material do curso de monitoras.....	98
- As categorias de análise.....	101
Capítulo IV – Práticas emancipatórias na formação.....	102
4.1. Um novo olhar sobre as práticas.....	102
4.2. Elementos para discussão – problematizando a prática.....	107
4.3. Categorias de análise.....	112
- Cuidar-educar.....	113
- Brincar.....	115
- Episódio 1 - O que é ser monitora?.....	117
- Episódio 2 – Nossas crianças têm o direito à brincadeira.....	120
- Episódio 3 – De olho nas crianças.....	121
- Episódio 4 – Fazendo bolinha de sabão.....	122
- Episódio 5 – Carta de reclamações.....	123
- Algumas considerações sobre as práticas emancipatórias.....	125
Considerações Finais.....	127
Referências Bibliográficas.....	132
Anexos.....	138
Anexo 1.....	139
Anexo 2.....	141
Anexo 3.....	142
Anexo 4.....	143
Anexo 5.....	148
Anexo 6.....	150
Anexo 7.....	151
Anexo 8.....	152
Anexo 9.....	157
Anexo 10.....	163

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo sobre a educação infantil e a formação de seus profissionais. Busca, por meio de uma revisão bibliográfica, contribuir para a discussão sobre a especificidade do fazer na profissão em construção que é a de professora¹ de criança. Buscamos nos textos de autores estrangeiros como Bondioli e Mantovani (1998), Cipollone (1998), Edwards, Gandini e Forman (1999), Becchi e Bondioli (2003), Bondioli (2004) e também nacionais, entre eles Búfalo (1997), Prado (1998), Ávila (2002), Cerisara (1995, 2002), Faria e Palhares (2003), Faria e Mello (2005), Faria, Demartini e Prado (orgs. 2005), Faria (2007), subsídios para conceber a docência na educação infantil como prática que exige profissionalismo e se respalda no atendimento à infância a que toda criança tem direito, seja ela rica, pobre, branca, negra, estrangeira, indígena, menino, menina.

Destacamos, assim, as contribuições de um grande pensador da infância, Loris Malaguzzi, que, segundo Faria (2007), inaugurou uma nova concepção de criança e educação infantil. Ele foi um criancista e lutador pelos direitos das crianças. Desenvolveu, nas creches e pré-escolas italianas, uma educação infantil “com uma concepção de criança portadora de história, capaz de múltiplas relações, construtora de culturas infantis, sujeito de direitos” (FARIA, 2007:280).

Malaguzzi coloca a criança no centro de sua pedagogia, reconhecendo suas potencialidades, capacidades, um ser capaz de se comunicar por diferentes linguagens, uma criança criativa e inventiva, enfim, um ser inteiro, onde corpo e mente não se separam.

Hoje, a Itália constitui-se como uma referência na educação infantil no que diz respeito à construção da pedagogia da infância de que Malaguzzi foi um dos precursores.

Com base nessa pedagogia, focalizaremos a educação infantil e a sua concepção, assim como a construção de possibilidades para a formação de

¹ Referimo-nos sempre no feminino às profissionais da educação infantil uma vez que, além de serem em número muito maior de atuação na prática com crianças, essa profissão vem se delineando pelos aspectos femininos presentes nas práticas diárias de cuidado e educação. No entanto não iremos nos aprofundar na discussão sobre o gênero que o termo nos permite. Sobre isso ver Ávila (2002).

suas profissionais, uma vez que, para Malaguzzi, “a criança inteira precisa de uma professora de criança, e não de uma professora de disciplina, de matéria escolar “(FARIA, 2007:282 – grifo da autora).

O que Malaguzzi aponta é que essa profissão, a de professora de criança pequena, está sendo inventada num processo de ação-reflexão das próprias profissionais que trabalham com as crianças. Segundo o autor:

(...) a professora “dotada” não existia, nem mesmo existe hoje: constrói-se trabalhando junto com as crianças e com os adultos, experimentando junto, errando junto, corrigindo, revendo e refletindo sobre o trabalho realizado. A cultura das nossas professoras não é somente o saber e a pesquisa, creio que se exprime também em um estilo, uma postura em relação à inteligência, à imaginação, à necessidade de afetividade e de segurança das crianças. E esta, creio, substancialmente ser uma espécie de recurso para a professora, uma capacidade de resistência, de adquirir paixão pelo trabalho que faz (MALAGUZZI, *apud* FARIA, 2007:283).

Nessa perspectiva, remetemo-nos à formação das profissionais que trabalham com crianças pequenas, cujo dilema se encontra intrinsecamente ligado à construção de sua identidade baseada nos pressupostos da pedagogia da infância. Indubitavelmente, torna-se impossível pensar uma formação que não leve em conta os pressupostos teóricos que apontam para a especificidade de uma profissão que é a de professora de criança e é a isso que se refere Malaguzzi quando diz que a “professora ‘dotada’ não existia, nem existe hoje”, mas ela está em construção.

No diálogo com as idéias desse autor e que estão também representadas e ampliadas em autores italianos² e nacionais já citados, fomos construindo um olhar sobre os profissionais de educação infantil que perpassa pelo âmbito de duas esferas / categorias que são fundamentais para se compreender o trabalho com crianças, a saber: o cuidar-educar como práticas indissociáveis e o brincar como garantia de viver a infância.

A partir dessas duas categorias, construídas com base no referencial teórico da pedagogia da educação infantil que adotamos, desenvolvemos uma reflexão sobre as práticas abordadas num curso de formação para monitoras de creches, que ocorreu no período de 2003 a 2006 e de que participamos na

² Loris Malaguzzi foi Secretário de Educação no Município de Reggio Emilia – Itália, cuja experiência no campo da educação infantil vem sendo referência na área e, embora o próprio Malaguzzi não tenha tido muitas publicações, os autores estrangeiros citados nos permitem trabalhar com suas idéias.

condição de professoras. Esse curso foi oferecido pela Secretaria de Educação Municipal de uma cidade do interior de São Paulo e visou à formação em serviço das profissionais que trabalham diretamente com as crianças na creche e não têm formação específica para isso, nem em nível médio, nem superior.

O curso de monitoras de que participamos propiciou a construção do objeto de estudo de nossa pesquisa, que foram as práticas nele realizadas. Também propiciou que as monitoras constituíssem os sujeitos da pesquisa, com quem dialogamos sobre os problemas quanto à carreira, à formação e, sobretudo, quanto à especificidade do trabalho que realizam.

Desse curso retiramos os elementos que nos permitiram discutir a questão da formação do professor para educação infantil que leva em consideração a singularidade do fazer dessa profissional em questão. Da experiência construímos nosso problema que se traduz na questão: quais são os caminhos possíveis para a formação das profissionais da educação infantil?

A partir das práticas executadas no curso com as monitoras, procuramos indícios que nos permitissem vislumbrar uma formação onde as categorias cuidar-educar e brincar fossem eixos na forma de conceber o trabalho que é desenvolvido com as crianças. Desse modo, pudemos observar, em alguns episódios vividos no curso, como algumas práticas estavam apontando para essa perspectiva na formação e caminhando também para a emancipação do processo formativo. O olhar sobre as práticas numa perspectiva de emancipação nos trouxe a necessidade de buscar autores que definissem melhor essa perspectiva e a clareassem.

À luz do pensamento de Santos (2001) e de Hall (2005), fundamentamos as reflexões sobre as práticas desenvolvidas no curso na perspectiva da emancipação, o que se deu através de uma crítica ao particular momento que vivemos do capitalismo globalizado e das mudanças paradigmáticas discutidas em Santos, e apresentamos a reflexão sobre a construção de identidades no contexto atual, colocada por Hall.

Acreditamos, assim, que o viés da emancipação nos permitiu avançar na discussão sobre a formação das profissionais da educação infantil e lhes apontar caminhos possíveis.

- O desenho de nossa pesquisa

Objetivamos, inicialmente, relatar, de modo sucinto, os eixos que compuseram o desenho desta pesquisa: o referencial teórico a que recorreremos para olhar e conceber o trabalho na educação infantil, a experiência em que nos baseamos para compor nosso objeto e nossos sujeitos.

Dentre os procedimentos de pesquisa desenvolvidos, destacamos a pesquisa bibliográfica que nos rende um diálogo permanente sobre os conhecimentos acumulados no campo da educação infantil e da formação de suas profissionais, lembrando que esse procedimento transcorreu durante todas as etapas desta pesquisa. Destacamos também a sistematização do material obtido³ durante o período de existência do curso para monitoras de creche, uma vez que o mesmo havia sido acumulado de forma assistemática, pois não havia, naquele momento, a intenção de utilizá-lo como base de dados para esta pesquisa.

Desse material retiramos várias falas das monitoras durante o curso, bem como episódios que relatam discussões ou o trabalho desenvolvido no mesmo. Nos capítulos que compõem esta dissertação, citaremos esse material retirado do nosso caderno de registro enquanto professora do curso. Para compor o capítulo I, serão utilizados registros do caderno de anotações da pesquisadora em sua prática de professora de educação infantil. Para diferenciar esses dois materiais de registro (do trabalho no curso das monitoras e do trabalho da pesquisadora na educação infantil), o primeiro será referido como “Caderno de registro”, e o segundo, como “Caderno de registro da pesquisadora”.

Para a realização desta pesquisa, organizamos a escrita partindo do princípio de que a educação infantil ainda é um campo novo para grande parte dos profissionais da educação. Rocha, analisando a trajetória de pesquisa em educação infantil nos encontros anuais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação – afirma:

³ A sistematização do material encontra-se detalhada no capítulo III, que relata os procedimentos de pesquisa.

Hoje, apesar do aumento na quantidade de pesquisas advindo da consolidação das instituições voltadas para a educação da criança de 0 a 6 anos, a identificação de lacunas e de perspectivas da pesquisa na área continua sendo uma necessidade (1999:55).

Além disso, identifica que o campo abre muitas possibilidades de exploração e, dentre elas, o entrecruzamento de áreas como a sociologia, a antropologia, a psicologia, sendo que a psicologia parece ter predominância nos trabalhos apresentados no período de 1990-1996.

Em síntese, esse trabalho se organiza em quatro capítulos. No Capítulo I, é feita a apresentação do referencial teórico que constrói nosso olhar sobre a pedagogia da educação infantil, trazendo as práticas de cuidado e educação e as ações que atendem o direito à brincadeira das crianças nas instituições públicas de convivência com elas.

No capítulo II, exploraremos nosso objeto de estudo e os sujeitos de nossa pesquisa que se constituíram a partir do curso de formação de monitoras de creche, do qual participamos.

No capítulo III, trazemos uma reflexão sobre os procedimentos de pesquisas que nos permitiram transitar entre a experiência relatada com formação (no âmbito individual e subjetivo) e a discussão teórica (no âmbito do conhecimento elaborado cientificamente) com o propósito de elaborar uma dissertação dentro de uma argumentação rigorosa e científica.

E, por fim, no Capítulo IV, apresentamos uma reflexão sobre como as práticas realizadas no curso podem ser vistas como emancipatórias. Para isso, partimos do referencial teórico que concebe o trabalho na educação infantil pelas práticas indissociáveis de cuidado e educação e coloca a brincadeira como direito das crianças.

Capítulo I

Educação Infantil: cenas do cotidiano

Educação infantil, afinal que lugar é esse?

A bibliografia cada vez mais extensa sobre a educação infantil (nacional e estrangeira) tem contribuído para a compreensão de que o trabalho com crianças de zero a seis anos, desenvolvido nas creches e pré-escolas, deva se caracterizar pelo âmbito pedagógico da intencionalidade das ações de seus profissionais.

A creche, como instituição nova e primeira intervenção pública e portanto de massa, dirigida à faixa etária de zero a três anos, requer a garantia da racionalidade e da cientificidade do trabalho desenvolvido (CIPOLLONE, 1998:121).

Constitui um campo ainda novo a docência com crianças entre 0 a 6 anos, (seu período de expansão se deu no século XX), portanto a educação infantil encontra-se num movimento de busca de identidade própria, uma vez que, até então, suas práticas se baseavam em concepções vindas da área da saúde com práticas mais higienistas e hospitalares; da área da assistência e da área da educação, com práticas voltadas à antecipação da aprendizagem da leitura e escrita. “O conflito entre função assistencial e função educacional está bem presente no educador, e é o primeiro ponto a ser enfrentado no percurso da profissionalização” (CIPOLLONE, 1998: 124).

Nesse palco de contradições de visões que fundamentam o trabalho com crianças na educação infantil, têm-se considerado, desde alguns anos atrás, os limites dessas concepções e a necessidade de redefinir seu papel no âmbito educativo. Entre outros aspectos que envolvem essa redefinição, a formação dos profissionais da educação infantil ganha centralidade.

A defesa da profissionalização das professoras de educação infantil é tão urgente quanto à redefinição da função das instituições de educação infantil e está relacionada à concepção de que todas as crianças de 0 a 6 anos sejam elas pobres ou ricas, brancas, negras ou indígenas, estrangeiras ou brasileiras, entre outras, têm direito a uma educação infantil que garanta uma infância digna e boas condições de vida (CERISARA, 2002:108).

Olhar para a educação infantil, hoje, é olhar para o nosso mundo, para o momento que vivemos e observar como o contexto macro cultural, social, político e econômico tem desenhado a idéia de criança, infância e educação infantil em nosso país.

No século XXI, a tecnologia invade nossas vidas, instaurando outras formas de nos relacionarmos com o mundo. Há uma relação dialética: os homens criam a tecnologia, interferem, manipulam, transformam a natureza e, ao mesmo, também se modificam, mudam hábitos, estabelecem outras formas de relacionamento, de trabalho quando usam esses aparatos tecnológicos. E isso é a própria cultura de que continuamente nos apropriamos e que (re) produzimos.

Para as crianças, abre-se um novo mundo de brinquedos eletrônicos. Videogames, computadores, jogos eletrônicos, internet, carrinho com controle remoto, brinquedo que dança e canta, celular de brinquedo, tênis que vira patins... a lista é extensa. Enfim, a forma como compreendemos a criança, hoje, perpassa a imagem que construímos dela a partir desse mundo infantil, ou seja, a cultura infantil que criamos. Do mesmo modo, ser criança implica conviver com esse mundo infantil, apropriar-se dessa cultura: “o fato é que chegamos ao século XXI ouvindo, assumindo e partilhando certos modos de olhar e de pensar sobre a criança e a educação infantil” (SMOLKA, 2002:2).

Paradoxalmente, embora a sociedade, ou melhor, o mercado produza tantos objetos pensados para atender às necessidades das crianças, ainda hoje nos deparamos com um triste quadro da infância brasileira em que se tornam repetidas as cenas de crianças trabalhando em colheitas ou canaviais ou ainda pedindo esmolas nos semáforos.

As desigualdades sociais nos revelam que há muitas crianças que têm vivido uma infância dura, com pouco tempo e espaço para a brincadeira, onde predomina o trabalho infantil. Onde está a infância? Parece-nos que, devido ao sistema capitalista, ela está nos brinquedos, na criança que tem que consumir ou na criança que tem, desde muito cedo, que enfrentar o trabalho e a exploração infantil.

Estamos falando do mundo capitalista em que vivemos, deste mundo tão contraditório onde a mais alta tecnologia está a serviço de poucos. Onde o

mundo globalizado é aberto para o dinheiro, porque, para quem não o tem, também não há globalização.

Precisamos questionar: quem tem acesso a todos os produtos que a sociedade produz? E este mundo infantil, que crianças vivem nele? Que infância queremos para nossas crianças?

Não nos parece nova a discussão sobre as desigualdades sociais e tampouco precisamos entrar a fundo nela para reconhecermos que o mundo infantil não está para as crianças, mas sim para os pequenos consumidores. Aliás, a mídia não tardou em reconhecer nos pequenos o potencial para chorar e pedir para comprar.

A creche e pré-escola são palcos dessa cultura, também a reproduzindo e, felizmente, com possibilidades de transformá-la. Vemos crianças com pulseirinhas disso, sapatos e sandálias daquilo, mas também vemos não só aqui, mas em todos os lugares, situações de descaso, abandono, violência, abuso sexual, desnutrição, exploração. Percebemos facilmente o quanto o mundo infantil se modificou, o quanto os adultos mudaram frente às ações das crianças, o quanto as leis mudaram em suas defesas e, ao mesmo tempo, de modo contraditório, nos deparamos diariamente com imagens de barbárie contra a infância:

A pobreza talvez seja o maior problema que a sociedade brasileira tenha que enfrentar e superar para garantir os direitos de suas crianças. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), das famílias brasileiras com crianças entre 0 e 6 anos de idade, 30,5% vivem com renda per capita igual ou inferior a meio salário mínimo. Na região Nordeste, 53,6% das famílias que têm crianças com idade inferior a 6 anos sobrevivem com uma renda de até meio salário mínimo mensal (LEITE, 2001:49).

Diante desse cenário, o que fazer? Como compreender as instituições de educação infantil? Que papel estas assumem perante a infância e ainda que trabalho devam desenvolver?

É diante das contradições expostas pela sociedade capitalista que nos deparamos com um aumento considerável de atendimento dos primeiros anos de vida em creches e pré-escolas e que sentimos a urgência de repensar o papel da educação infantil frente o direito à infância. Com as ruas tornando-se cada vez mais perigosas para brincar e com as famílias cada vez menores, as

crianças perdem na sociedade capitalista a oportunidade de serem crianças, de brincarem, de terem amigos.

Por outro lado, o espaço da educação infantil torna-se privilegiado para promover e garantir que os seres humanos vivam sua infância, uma etapa da vida bastante singular e única, como todas as outras etapas o são. Na sociedade capitalista, a creche e pré-escola são um lugar público de convivência coletiva entre crianças – crianças, crianças – adultos, no qual ambos produzem cultura através do aspecto lúdico. Este é o lugar da educação infantil em que acreditamos, porém sabemos que ainda temos muito que caminhar para transformarmos as práticas já consolidadas de escolarização ou de assistência como podemos perceber pela sua própria trajetória histórica.

1.1 – Era uma vez...

Quem nunca leu um conto de fada que não começasse com “Era uma vez”? Felizmente, as crianças podem ouvir quase que diariamente nas instituições de educação infantil essas palavras que, quando são ditas, já sabem que alguma história lhes será contada.

Uma primeira observação que deve ser feita é quanto aos termos *estória* e *história*. Em geral, aquele é empregado quando se trata de ficção, e este, para a realidade, porém tanto um quanto o outro expressam uma narrativa, fictícia ou não. O termo *história* origina-se do latim *historia*, e *estória* veio do anglo-francês *estorie* (*story* em inglês), do francês antigo *estoire* que, por sua vez, também veio do latim *histōria*.

A dualidade, ficção ou não, já nos remete ao primeiro problema com a história, que é justamente sobre a forma de contá-la e a veracidade ou não de seus fatos. Assim como nos contos de fadas, na historiografia, o tempo de que estamos falando pode ser distante de nós e só podemos concebê-lo a partir da fala de outros ou de outras evidências. Isso nos leva a outro problema da história: suas fontes.

Não pretendemos, de forma alguma, trazer dados tidos como verdades absolutas, uma vez que, certamente, tem-se muito que apurar na história sobre a infância e a educação infantil.

A história que ora se anuncia é baseada na síntese e/ou confronto de vários textos que tratam em particular da história da infância e da história da educação infantil no mundo e no Brasil. Diante dos textos, procuramos escavar as diferentes concepções que se fazem presentes hoje nas instituições de educação infantil que tanto revelam a cristalização de binômios (como o educar e cuidar) e práticas polarizadas (com a artificial separação de tarefas entre as monitoras e as professoras) como a constante tentativa de superação de uma visão fragmentada do ser humano.

Em outras palavras, buscamos, no processo histórico, compreender os inúmeros fatores que vêm desenhando uma educação infantil tão diversificada de práticas e concepções, tratando seus profissionais e sua formação dos mais diferentes modos, inclusive no que concerne à implantação de políticas públicas para a primeira etapa da educação.

- Senta que lá vem história!

Era uma vez um menininho (geralmente as crianças adoram histórias sobre meninos e meninas) chamado Gustavo. Ele tinha se arrumado todo, pois era seu primeiro dia de aula na escola. Estava ansioso e com um pouco de medo, mas sabia que já era grande e forte para enfrentar qualquer perigo, afinal já tinha quase quatro anos. Sua mãe o encorajava: - Já está quase na hora de você conhecer seus novos amiguinhos e brincar bastante com eles. Para mostrar seu orgulho a mãe comprou uma mochila de bichinho e um chaveiro com cheirinho para o filho.

No portão da escola Gustavo viu um montão de crianças, apertou firme a mão da mãe e suspirou. Não demorou muito um outro menino veio e lhe perguntou o nome, assim os dois começaram a conversar. Antes de o portão abrir, a mãe aflita comenta com outra mãe:- espero que ele goste da escola, vai ser bom pra ele socializar. No meu tempo não tinha escolinha assim! (Caderno de registro da pesquisadora – Fev/06).

Com base nessa pequena cena, podemos levantar duas questões sobre a educação infantil: que lugar é esse e como se constituiu durante o curso da história. Na cena, podemos verificar que a educação infantil é algo recente, afinal muitas mães não freqüentaram escola nessa fase, ou pelo menos não existia um atendimento ampliado para a faixa etária de 0 a 6 anos, tal qual temos hoje. Por outro lado, a idéia da mãe sobre a socialização da criança nos remete diretamente a uma função desempenhada pela instituição escolar, ou ao menos uma expectativa social da mesma.

Ainda olhando a cena, imaginamos uma criança muito semelhante a tantas outras que vivem próximas de nós e que, nos dias de hoje, têm acesso a uma infinidade de produtos infantis.

Parece óbvio que a criança, a cada dia que passa, vem sendo olhada de outra forma na sociedade e, num tempo não tão distante, era, segundo Ariès (1981), despercebida. Estamos falando que este sentimento que temos em relação às crianças (de amor, respeito, carinho, dedicação) foi construído num determinado período da história. Em seu livro *História Social da Criança e da Família*, o autor vai evidenciando como o olhar sobre a infância foi mudando no decorrer do século XVIII, conforme a família ia se constituindo como uma instituição cada vez mais privada.

A idéia de infância está atrelada à formação da família, ao processo de aumento da privacidade e da diminuição dos antigos espaços e tempos de vivência coletiva, observados no período anterior. “Somos tentados a crer que o sentimento da família e a sociabilidade não eram compatíveis, e só se podiam desenvolver à custa um do outro” (ARIÈS, 1981:274).

É nesse período anterior ao do “surgimento da infância” que encontramos as “rodas”, que consistiam numa plataforma onde as crianças indesejadas eram largadas pelos adultos. Também não é incomum na história social da criança encontrar dados de que as crianças egípcias, por exemplo, quando apresentavam alguma deficiência, eram abandonadas no meio do deserto dentro de vasos cerâmicos.

Esses dados nos indicam que a concepção de infância como um período importante na formação dos seres humanos é algo recente na história da humanidade e é uma construção social de um determinado momento da história. Momento esse que coincide, não por acaso, com o próprio desenvolvimento do capitalismo. A classe burguesa que ascendia no século XVIII incorporava em seus ideais liberais o plano de uma educação para todos, vendo na educação das crianças (seus filhos) um mecanismo de garantir-se no poder. É também atrelado aos interesses dessa nova classe o fato de que as crianças começam a ser vistas como o futuro da nação.

Nota-se que, quanto mais privado torna-se o espaço de convivência entre os membros da família, os laços afetivos se estreitam e, se antes a criança era cuidada por todos, agora passa a ser uma incumbência feminina e,

para tal, a mulher deve ter “amor materno” com o pequeno. E este sentimento foi se fortalecendo de tal modo em nossa sociedade que se torna difícil imaginar uma relação entre adulto e criança sem uma proximidade afetiva grande. Nas palavras de Corazza, de forma quase que poética esta história é contada como se fosse a visão de uma criança (o pequeno ou a nova raça) narrando o que um tal de indivíduo (o adulto ou a humanidade) ia inventando:

... tudo isso só foi possível porque o tal sujeito, que não descansava nunca – e, claro, que não deixava mais as pequenas em paz -, prestou tanta atenção nelas que cismou que as grandes, a partir de então, eram formadas por pais, mães, avós, avôs, tias, tios, primos, primas, etc., os quais todos, sem exceção, estavam obrigados – a quê? – a “amá-las” (2002:69).

Neste novo mundo infantil, salta aos olhos o apelo do mercado para o consumo das crianças. É a criação da cultura infantil:

Criou farinhas de arroz e de milho, aveias, sucrilhos, leites em pó, sopas de espinafre, canjas de arroz e galinha, sucos de cenoura e de beterraba, bifés de fígado (argh!) e um monte de vitaminas, tudo para engordar as pequenas...Fazia parte dessa arte da “boa criação”, por exemplo, um enorme arsenal de talcos, pomadas, óleos, unguentos, líquidos emolientes e sabonetes contra as assaduras...livros, brinquedos, roupas de renda e de babados e de marinheiro, calçados tipo “Ortopé, Ortopé, tão bonitinho”, cortes de cabelo, enfeites, móveis casinhas, quartos de dormir, mosquiteiros, urinóis e tampas especiais para vasos sanitários, bichinhos de estimação...cadeiras altas para comer, berços para embalar... (CORAZZA, 2002: 61-5).

Esse é um mercado que vem crescendo a cada ano. O capitalismo tem também grande ligação com a promoção deste sentimento de carinho para com as crianças. Não por amor ou zelo por elas, mas, desde os primórdios da industrialização, pela busca de produtos que satisfaçam cada vez mais a individualidade das pessoas. Desse modo é que podemos entender que a privacidade em que as famílias foram se formando e fechando, conforme nos revela Ariès (1981), tem ligação direta com o poder de consumir produtos. Produtos estes que dão às famílias um conforto maior dentro da intimidade de suas casas, que agora têm trancas nas portas em oposição às antigas moradias muito mais coletivas dos séculos anteriores (XI e XII), retratadas pela iconografia da época estudada por Ariès.

É o próprio capitalismo que vai criando a necessidade cada vez maior de

se tornar mais individual, mais privativo, para consumir tais produtos.

Veja-se que há uma estreita relação entre a intimidade e privacidade com o processo de desenvolvimento do capitalismo. Os espaços e tempos de convivência comuns vão se tornando cada vez mais delimitados ao mesmo tempo em que aumentam a permanência em locais isolados (como as casas com portas e cômodos separados).

Em suma, para compreender a educação infantil temos que compreender estes dois fatores: um acirramento dos cuidados com a criança e o capitalismo impulsionando esse processo.

No entanto dissemos, no início deste capítulo, que a educação infantil é recente, e todos esses dados se referem aos primórdios do século XVIII e XIX, e isso pode ser facilmente compreendido pelo fato de que, enquanto as mulheres não trabalhavam, as crianças ficavam sob seus cuidados. Não havia a necessidade de criar um lugar para cuidar das mesmas.

No século XX, momento em que a industrialização abre campo para a mão de obra mais barata, e as mulheres saem para trabalhar a fim de ajudar no orçamento da casa é que a sociedade se vê diante da divisão da responsabilidade para educar as crianças. A questão da educação das crianças torna-se algo de preocupação de toda a sociedade e, em especial, do Estado. Segundo Arroyo,

o trabalho feminino, seja por necessidade, seja por opção, traz como conseqüência a necessidade de tornar coletivo o cuidado e a Educação da criança pequena. Surge, portanto, a Infância como categoria social, não mais como categoria familiar (1995:19).

É, sobretudo dos movimentos femininos da década de 30 e 40, que aparecem as primeiras creches dentro das fábricas. Pode-se concluir que a história da educação infantil e da criança está intimamente ligada com as mudanças do papel da mulher na sociedade que, por sua vez, tem ligação com o desenvolvimento do capitalismo industrial.

A construção da infância, historicamente, depende muito da construção de outros sujeitos. Qual o sujeito mais próximo à construção da infância? É a mãe, a mulher...Dependendo do papel da mulher na sociedade, vamos encontrar um papel diferente para a infância (ARROYO, 1995:19).

Diante dessa nova necessidade, podemos observar um processo de implantação e expansão de creches e pré-escolas, através de ações de políticas públicas. Nasceram as creches pela necessidade de mães trabalhadoras, como um substituto materno.

Não foram poucas as diretrizes que embasaram o trabalho nas instituições, nem tampouco foram iguais em todos os lugares e para todas as classes sociais. Às classes pobres estabeleceu-se o atendimento que visava a suprir as carências alimentares e garantir sua sobrevivência, visto que milhares de crianças morriam por desnutrição ou outras doenças e, nesse sentido, a figura da creche caracteriza-se por atender essa classe. Cabe lembrar que, no início da industrialização, quando várias famílias migram do campo para as cidades, não havia infra-estrutura, e as condições de higiene eram precárias. Assim, a taxa de mortalidade infantil era algo espantoso e precisava ser combatido. Esse caráter de compensação realizado pela creche é denominado de assistencialista.

Para os filhos da classe média e alta, onde as condições eram outras, a educação infantil se traduz, em específico, na pré-escola e passa a ter um caráter de preparação para os estudos, ou seja, uma antecipação da alfabetização. A intenção era iniciar as crianças no mundo da escola, sob a idéia de que, quanto mais cedo começassem, mais preparadas estariam para o próximo nível de educação. Pensadores como Froebel, Montessori, Dewey e o próprio Piaget, na segunda metade do século XX, influenciaram as práticas pedagógicas nas instituições de ensino.

Importante ressaltar que as instituições de educação infantil nascem nos diferentes países em tempos nem sempre concomitantes, seguindo diretrizes e/ou pensadores bastante diferentes. Interessa, no entanto, não descrever esse processo linearmente, mas compreender como esse processo é contraditório e irregular e deu origem à atual educação infantil, resultando as diferentes concepções, assistencialista e escolarizante, no modo de desenvolver as práticas na creche e na pré-escola.

Em suma, são os interesses econômicos que revelam as necessidades de um determinado lugar e momento histórico. Como já falamos, é no seio do próprio capitalismo que “criamos” a necessidade de educar nossas crianças. Nesse sentido, a ideologia dominante cumpre a função de reproduzir essa

necessidade a todos os sujeitos pertencentes a uma determinada cultura.

Segundo informações dos estudos históricos, as creches surgiram durante o século XIX nos países norte-americanos e europeus e, no início do século XX, no Brasil acompanhando a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho composta por seres capazes, nutridos, higiênicos e sem doenças (HADDAD, 2002:24).

Concomitantemente a esta sociedade capitalista que vem se consolidando, as Ciências Naturais vêm se aprimorando, e a Psicologia ganha espaço para realizar os estudos sobre o comportamento humano, dentro da égide da ciência positivista. Tais estudos recolocam a importância dessa etapa inicial da vida dos seres humanos, e mais, nos apontam para a necessidade de valorizar a educação infantil.

No plano político, a educação da criança também começa a fazer parte da agenda, principalmente nas últimas décadas e é na constituição de 1988 que, pela primeira vez, a educação infantil é colocada como um direito no Brasil. Em 1996, ganha um sentido mais amplo na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96), sendo reconhecida como primeira etapa da educação básica.

Artigo 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Artigo 30 – A educação infantil será oferecida:

- I. em creches ou entidades equivalentes, para criança de até três anos de idade;
- II. em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Nota-se que, embora tenhamos avançado muito quanto ao entendimento da educação infantil e da concepção de infância, a própria lei nos revela essa fragmentação no atendimento, contribuindo para aumentar as confusões e acirrar as contradições dentro da própria educação infantil que vem tentando encontrar uma identidade.

Na prática, isso se traduz num atendimento dual de creches e pré-escolas: as primeiras (em sua maioria públicas e/ou instituições de caridade) atendem a população mais pobre e carente, com um caráter de compensação

de necessidades afetivas e biológicas; as segundas (públicas e muitas particulares) atendem crianças da classe pobre, média e alta, porém com ações mais voltadas à escolarização das crianças, sua iniciação na leitura e escrita e preparação para a alfabetização.

Essa dicotomia pode ser mais bem compreendida ao retomarmos à história das creches no município em estudo através do documento *Currículo em Construção*, em que consta que a primeira creche foi inaugurada em 1940 e atendia crianças entre 4 e 7 anos. Tinha caráter assistencial “ com o objetivo de oferecer condições saudáveis de desenvolvimento às crianças que ali recebiam tratamento médico, dentário, vacinação, alimentação e recreação.” (CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO, 1998:17).

Desde a primeira até sua expansão no ano de 1989, as creches eram mantidas pela Secretaria de Promoção Social com caráter assistencialista; a partir do Decreto Municipal nº 9904 de 24/08/1989 é que passam a fazer parte da Secretaria da Educação, o que significou grandes mudanças nas concepções do trabalho realizado, o que se evidencia nas falas das monitoras:

...[na promoção social] fazia faxina, trabalhava de sábado. Era bem assistencialista. As mães tinham que comprovar que trabalhavam. (MONITORA P. Caderno de registro: 31/03/2004)

... fazíamos de tudo e não se tinha discriminação: todas faziam de tudo. Tinha enfermeira e usávamos uniforme... não se tinha planejamento das atividades, não se registrava. (MONITORA M. Caderno de registro: 31/03/2004)

após alguns anos [em 1989] vieram as diretoras e orientadoras pedagógicas; pensamos que ia mudar, mas nos primeiros anos foi uma luta, porque queriam mudar tudo, então veio o desentendimento entre orientadora pedagógica, professoras e monitoras...foi passando o tempo e começou a melhorar o trabalho, fiz alguns cursos, estudei conhecimentos. (MONITORA P. Relato escrito sobre a trajetória profissional: 18/10/2004)

Na própria configuração histórica da creche, constata-se o que Ávila (2002) já havia discutido sobre a fragmentação das ações entre as duas profissionais que trabalham na creche, sendo que das monitoras é esperado que fiquem com as tarefas mais ligadas aos cuidados físicos, de higiene e alimentação das crianças, enquanto que as professoras ficam com as tarefas ditas “pedagógicas”, ou seja, os desenhos, as pinturas, etc.

A professora que se formou, estudou, escreve sobre o trabalho a ser feito (o plano) e sabe a dimensão pedagógica da prática educativa; a seu lado, outra profissional, a monitora planeja suas ações em consonância com a equipe, mas, por não ter tido formação e acesso aos conhecimentos pedagógicos da prática educativa, sente-se até menos cobrada e menos exigida (ÁVILA, 2002:78).

Se, no plano das tarefas, as ações são divididas e fragmentadas, no plano da formação, das oportunidades e do salário também são diferentes, pois as monitoras ganham menos e trabalham mais, e sua função é menos valorizada do que a das professoras. A maioria não tem formação na área da educação e são raras as políticas de formação para esta categoria. Em última análise, nos remetemos à idéia que permeia em nossa sociedade de desvalorização do trabalho manual e valorização do intelectual. Assim, as monitoras são vistas como desempenhando um serviço mais prático / doméstico (menos valorizado) em detrimento do serviço das professoras que é visto como intelectual / profissional (mais valorizado).

Não é preciso nos estender nesta análise para deixar claro o quanto são complicadas as relações de trabalho (ÁVILA, 2002; CERISARA, 2002) dentro das creches e que reportam ao antigo, porém ainda atual problema da separação entre teoria e prática, entre o pensar e o fazer.

Fragmentações, divisões, contradições essas, que só podem ser entendidas a partir da retomada da história da humanidade e da própria educação que há muito tempo vem separando o fazer do pensar, valorizando um em detrimento do outro, vem fragmentando o ser humano e individualizando as decisões.

No que diz respeito à forma como as instituições de educação infantil estão implantadas nos diferentes estados do país, fica evidente que o caráter da educação infantil ainda não parece ter superado as polarizações entre assistir e educar, historicamente construídas (CERISARA, 1995:69).

É no espaço das ambigüidades que encontramos a educação infantil. Um lugar que tem uma história, mas que ainda está se desenhando. Um lugar que, mais do que nunca, busca construir sua identidade, encontrar a especificidade de seu trabalho para além das visões assistencialistas e escolarizantes, uma vez que “os temas do profissionalismo do educador e da sua formação e atualização são um campo novo e atual de reflexão no sistema

educacional” (CIPOLLONI,1998 :121).

Nos últimos anos, a educação infantil tem ganho maior atenção de vários segmentos da sociedade: estudiosos, pesquisadores, políticos e da sociedade civil em geral. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – (1992) procura garantir uma série de direitos aos mesmos, e já temos vários órgãos que assistem o tratamento das famílias para com seus filhos.

No campo da Pedagogia, temos aumentado a produção na discussão sobre a singularidade da instituição de educação infantil que trabalha com a infância. Temos também travado um debate fértil em torno dos conceitos entre cuidar e educar, como ações indissociáveis.

Assim pode-se ver que a área da educação infantil italiana vem construindo teorias, políticas e práticas no contexto de uma pedagogia que contempla a especificidade da crianças de 0 a 6 anos, distinta da criança que frequenta a escola obrigatória, a escola elementar que lá começa com 6 anos (FARIA, 2004: p XV).

Também não são poucos os esforços que discutem a separação entre a teoria e a prática, e a mais atual literatura vem buscando a superação desta divisão histórica e um novo modo de conceber o próprio homem como ser integral.

As referências para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos contribuem muito na constituição de novas práticas dentro das instituições; práticas que buscam integrar as ações, ressignificar a função de seus profissionais e proporcionar vivências educativas nessa fase da vida humana que é a infância. Porém, para que ocorram mudanças consistentes, é necessário mais do que uma expansão em quantidade, mas também em qualidade com medidas que estabeleçam diretrizes e promovam o diálogo constante entre os atores envolvidos (professoras, pais, pesquisadores). “A expansão da rede de educação infantil não pode / não deve ocorrer a qualquer custo como vem acontecendo em alguns pontos do país” (FARIA, 2003:80).

- Entrou por uma porta, saiu pela outra, quem quiser que conte outra!

...Mas como eu estava dizendo, todo esse papo de Lobo Mau está errado. A verdadeira história é sobre um espiro e uma xícara de açúcar. No tempo do Era uma Vez, eu estava fazendo um bolo de aniversário para minha

querida e amada vovozinha. Eu estava com um resfriado terrível, espirrando muito. Fiquei sem açúcar. Então resolvi pedir uma xícara de açúcar emprestada para o meu vizinho. Agora, meu vizinho era um porco... Foi quando meu nariz começou a coçar. Senti o espirro vindo. Então inflei. E bufei. E soltei um grande espirro. Sabe o que aconteceu? Aquela maldita casa de palha desmoronou inteirinha... (SCIESZKA, 1993: s.n).

Nessa história infantil, o lobo mau tenta “convencer-nos” de que ele não teve culpa por derrubar a casa dos porquinhos e depois comê-los. O interessante é que é uma versão bem intrigante e convincente!

Evitando a discussão sobre o julgamento da atitude do lobo, o que nos interessa aqui é enfatizar o quanto que as versões da história mudam, dependendo de quem a conta. Para isso, buscamos usar diferentes fontes: a literatura específica, o depoimento de pessoas, documentos e leis, e a própria memória. Mas ainda é importante citar o lugar que ocupamos, do qual olhamos para a educação infantil: o lugar de professora da rede pública municipal, trabalhando numa pré-escola com crianças entre 4 e 6 anos; o de estudiosa da educação infantil e de professora que ministrou um curso de formação para monitoras de creche. Enfim, o olhar de alguém que não apenas lê sobre as contradições, mas as percebe e vivencia no cotidiano da escola.

1. 2 – Cenas do cotidiano

A nossa prática de professora da educação infantil, com crianças de 3 a 6 anos, tem trazido elementos para que pudéssemos repensar a profissionalização (incluindo a nossa) bem como refletir sobre o nosso fazer nas instituições, buscando cumprir e compreender seu papel formativo para as crianças. Segundo Bondioli e Becchi (2003) e Bondioli (2004), o caráter formativo da educação infantil se dá pela própria realidade, pelos dilemas vividos e pelas necessidades concretas de reflexão.

Ocupamo-nos, neste momento, em retirar de nossa prática com as crianças elementos que nos auxiliem na discussão sobre o papel das instituições infantis enquanto espaços públicos e compartilhados de convivência, considerando e, mais do que isso, construindo uma concepção de educação infantil singular e específica às necessidades das crianças entre 0 a

6 anos. E aqui chamamos a atenção para o fato de que, mesmo nessa faixa etária é necessário se considerarem as diferenças entre as crianças de 0 a 3 anos, chamadas pelos italianos de pequeninhos, e as crianças de 4 a 6 anos chamadas de pequenos. Na Itália, há também uma distinção entre o nome dado às profissionais que trabalham com essas duas faixas etárias: *educatrice* para a professora de creche e *maestra* para a da pré-escola, sendo que ambas têm formação no magistério e/ou pedagogia.

No Brasil, não fazemos essa distinção e chamamos todas de professoras, sendo que, no caso do município em estudo, as monitoras são reconhecidas como funcionárias da creche, mas não pertencem ao quadro de docentes. Consideramos, nesta pesquisa, que, embora correspondam a categorias profissionais diferentes dentro da creche, tanto professoras como monitoras fazem um trabalho de educação com as crianças. Nesta dissertação, ambas, professoras e monitoras são consideradas como profissionais docentes. Isso auxilia o entendimento de nossa abordagem, uma vez que ora enfocamos o ambiente creche, ora enfocamos o ambiente da pré-escola. Reconhecemos que existem inúmeras diferenças entre os trabalhos realizados em uma ou outra instituição, porém, de um modo geral, ambas nos possibilitam pensar sobre a condição da criança na atual sociedade e as possibilidades de viver sua infância.

Tanto a creche quanto a pré-escola nos permitem refletir sobre os processos pedagógicos de cuidado e educação desenvolvidos com as crianças e, acima de tudo, trazer elementos sobre os problemas relativos à profissionalização, valorização e formação do professor de educação infantil.

- Cena 1: Essa brincadeira não!

Fevereiro, segunda semana de aula. Os pequenos ainda estão em período de adaptação. Os momentos de brincadeiras são grandes oportunidades de fazer amigos. Com uns dois metros de distância, observávamos várias crianças. Havia uns três meninos montando carrinhos com peças tipo lego e puxando-os, umas quatro crianças brincando na sala com massinha e um grupo de mais ou menos sete crianças entretidas numa brincadeira que nos chamou atenção: havia no chão um brinquedo no formato de tartaruga gigante mas com uma tampa. Normalmente a professora tira a tampa e despeja brinquedo lá dentro e nessa tarde as crianças retiravam os brinquedos e em seu lugar, se encolhiam e deitavam dentro da tartaruga (um ou dois de cada vez) e os outros fechavam a tampa. No

escuro permaneciam por alguns minutos até que as crianças retiravam a tampa novamente e se revezavam entre si. Toda vez que a tampa era aberta todos riam muito (Caderno de registro da pesquisadora: 20/02/06).

Tão rico momento para as crianças, a referida brincadeira pode ser encarada de várias maneiras, uma delas seria a professora tê-la interrompido com medo de que se machucassem (dias antes tinha tomado mesmo essa atitude, mas com pouco resultado, pois as crianças retornavam a repetir a brincadeira no dia seguinte). Porém a atitude mais difícil naquele momento seria a de olhar de longe, conter o impulso protetor e deixar que a brincadeira continuasse, esperando, observando, tentando compreender o que aquilo significava para as crianças. E o que mais a professora poderia fazer?

Na formação inicial, aprendemos que ao professor cabe zelar pelo bem estar das crianças e por sua segurança e, na maioria das vezes, as interferências são com tais finalidades além de chamá-las para guardar e interromper a brincadeira: crianças guardem os brinquedos porque está na hora de ir pro lanche; de ir embora; de escovar dentes; de lavar as mãos!

Como nos aponta Faria,

o espaço, externo e interno, deve permitir o fortalecimento da independência das crianças: mesmo sendo seguro, não precisa ser ultraprotetor, isto é, em nome da segurança não deve impedir experiências que favoreçam o autoconhecimento dos perigos e obstáculos que o ambiente proporciona (2003:70).

Como essa brincadeira, muitas outras são oportunidades especiais para as crianças compartilharem, experimentarem, inventarem e, insistimos, produzir cultura; e nós professoras nos distanciamos dessa atividade e nos colocamos no lugar do adulto que há muito tempo esqueceu de como se brinca e agora só consegue olhar o perigo nas brincadeiras. (PRADO, 1998). Para compreender um pouco mais sobre a educação infantil e o papel de seus profissionais, precisamos repensar duas coisas: a própria formação da professora, passando por suas vivências, e o que significa o brincar para as crianças.

Ainda hoje são raros os Cursos de Educação (tanto o magistério em nível médio como a Pedagogia em nível de graduação) que contam com

disciplinas ou conteúdos sobre a educação das crianças pequenas. Na maioria das vezes, a atenção fica para o ensino fundamental e outros temas da educação como a formação do especialista. Segundo Silva,

as concepções e os conteúdos que nortearam o processo de formação do profissional para as pré-escolas nesses cursos originam-se no modelo de formação do professor, o que imprimiu nas práticas pedagógicas da educação infantil, o modelo da escola do ensino fundamental (2005:41).

Na maioria dos cursos, os conteúdos sobre a educação infantil dentro da pedagogia da infância ainda são bem restritos, e a atividade das crianças, como o brincar, acaba sendo discutida apenas pelo viés da psicologia desenvolvimentista e/ou cognitivista.

Assim sendo, não é arriscado dizer que nossa formação para a educação infantil foi deficitária quanto aos conhecimentos específicos, principalmente os referentes às crianças de 0 a 3 anos.

Em nossa prática, conseguimos identificar uma série de ações que estão cristalizadas e que fazemos automaticamente, sem perceber ou pensar. Segundo André,

a tarefa do professor no dia-a-dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para o distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa (2001:59).

No caso da brincadeira descrita, parece-nos que essa atividade pode estar sendo compreendida de modo reducionista, pois suas reais potencialidades revelam-se no ato mesmo de inventar e criar com os objetos ao seu redor.

Para Vygotsky, a brincadeira é por excelência a Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, o momento em que a criança realiza com outras crianças que estão muito adiante para sua idade. Nas suas palavras:

Assim o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade (1998:134).

É no ato da brincadeira que a criança avança no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, impulsiona seu desenvolvimento. Brincar não é simplesmente uma das atividades da criança, mas uma atividade de extrema importância para seu desenvolvimento cognitivo, na qual a professora tem um papel fundamental enquanto aquela que organiza o espaço-tempo para que essa atividade ocorra e muito. Além disso, deve interferir na mesma, propondo formas ainda não percebidas pelas crianças, ampliando os temas das brincadeiras, tornando-as cada vez mais criativas.

Prado (1998, 2005), através da observação de diferentes brincadeiras das crianças pequeninhas, traz à tona a construção da cultura infantil onde as crianças possuem “uma forma própria de explorar o ambiente, de se relacionar com os objetos, com seus pares, com as crianças de outras idades e com os adultos”. (2005:104).

Cerisara auxilia-nos nessa discussão, transpondo a problemática para o campo da formação das profissionais da educação infantil.

Neste contexto, é preciso pensar estratégias tanto de formação continuada para as educadoras de crianças pequenas, quanto de formação inicial das alunas dos cursos de magistério e de pedagogia pré-escolar, que, ao levar em consideração as pessoas que são, suas histórias de vida, seu contexto sociocultural, possibilite a recuperação do lúdico e da capacidade artística (2002:137).

Agir assim perante as crianças não é tarefa fácil, mesmo porque nós já deixamos de brincar de faz-de-conta há muito tempo. Normalmente, não é tranqüilo para um adulto situar-se nas brincadeiras infantis e criar situações imaginárias que ampliem as brincadeiras.

Do mesmo modo, a nossa formação não nos dá subsídio para entender que nossa função frente ao brincar das crianças é a de observar a produção de cultura, organizar o espaço e o tempo para que as crianças continuem brincando e descobrindo novas formas de fazê-lo. Benjamin muito bem descreveu a produção cultural das crianças durante brincadeiras num canteiro de obras:

Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo, resíduo que surge na

construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas, menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. Seria preciso ter em mira as normas desse pequeno mundo de coisas, se se quer criar deliberadamente para as crianças e não se prefere deixar a atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar por si só o caminho que conduz a elas (1995:18).

O que de fato e mais profundo podemos falar sobre as crianças é que elas, sem dúvida, conseguem deixar tudo de perna para o ar. Dê-lhes materiais e deixem que os remexam. Zaz! A brincadeira está pronta.

Mas aqui há um problema, porque muitos de nós já nos esquecemos de como se brinca e, portanto, nem mais sabemos oferecer isso à criança. Quando muito espalhamos os brinquedos e felizmente as crianças brincam.

A brincadeira é a essência da infância. Quando ouvimos as histórias de vida, de infância, nunca nos falta o relato dos amigos e das brincadeiras. Por mais difícil que tenha sido a infância, todos já brincamos.

Analisando a atividade infantil, os italianos têm trazido importantes contribuições para a compreensão do papel da brincadeira na vida das crianças e, como decorrência, do papel da instituição de educação infantil.

Em particular, a interação adulto/criança/ e adulto/grupo de crianças constitui um elemento fundamental para caracterizar qualitativamente a creche como espaço educacional sobretudo em relação ao jogo, que é um dos mais difundidos e espontâneos comportamentos infantis (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998:213).

Através da brincadeira, continuam as autoras, a aprendizagem se dá pela experiência compartilhada, na incorporação de modelos culturais participados. (p.213).

Para além dos momentos instituídos de brincadeiras, a educação infantil visa ao lúdico em todas as suas atividades. Escovar os dentes, por exemplo, pode ser momento de prazer, de educação, de convívio, de experimentar a água e também de conhecimento. Fazer desenho pode ser um momento

divertido, de experimentação de diferentes materiais, de socialização. Segundo Faria, devemos fazer da educação infantil um

...oásis, um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças (2003:72).

Por meio do brincar, o ser humano realiza sua inteireza, planejando e executando a própria ação, usando ao mesmo tempo o corpo e a mente. Essa compreensão da brincadeira para o trabalho pedagógico da creche e da pré-escola revela a construção de uma pedagogia da educação infantil em que esta encontra seu fazer, sua “cara”. Além disso, essa construção, como nos sugere a experiência italiana, fundamenta-se em pesquisas que revelam como através das relações, das brincadeiras estabelecidas, dos diálogos, as crianças vão avançando em seus níveis de representação. (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998).

Por isso a educadora de educação infantil deve ser igual às crianças, uma eterna inventora. Ela inventa coisas novas para fazer, experimentos diferentes, coisas que ampliam tanto as oportunidades das crianças como a sua própria, visto que, enquanto adultos, muitos de nós esquecemos como é colocar tudo “de perna pro ar”, assim como o fazem as crianças que têm na ordem do dia as palavras montar e desmontar.⁴

Em suma, olhar o cotidiano escolar através de uma cena de brincadeira das crianças nos permite vislumbrar um papel para a educadora que vai muito além de uma “cuidadora” ou substituta materna, dando lugar para a atuação de uma profissional que trabalha para o desenvolvimento dos seres humanos. Consciente de sua função social e política, a educadora pode propiciar à criança inúmeras experiências, assegurando-lhe o direito de viver sua infância, embora vivamos num mundo em que garantir esse direito tem sido tarefa complexa, portanto o esforço não será pequeno.

⁴ O Anexo 1 apresenta fotos de crianças explorando espaços e inventando brincadeiras.

Diante de tal quadro exige-se uma nova postura dos professores de creches e pré-escolas no Brasil, no sentido de iniciar uma educação infantil que respeite a criança como sujeito de direitos – cidadã. Uma educação infantil que coloque a criança como centro do processo educacional (LEITE, 2001:53).

- Cena 2: Amarelinha

O dia estava tranqüilo, o fim da tarde já estava chegando. As crianças brincavam livres pela sala e pela parte externa. Havia um grupo desenhando, outro brincando de carrinho. Tudo normal, até que A. de cinco anos pergunta:

- Professora, porque amarelinha chama amarelinha e não azulzinha?

A professora fica por um tempo um pouco embaraçada, em seguida responde à criança que não sabia o porquê e que a pergunta tinha sido muito interessante. Disse que ia tentar descobrir o porquê e assim que soubesse responderia (Caderno de registro da pesquisadora: Out /2005).

Quem trabalha com crianças, ou quem convive com elas, tem uma coleção de frases para contar sobre perguntas ou comentários que nos deixam sem respostas, mas nos trazem o desafio de conhecer melhor as crianças com quem trabalhamos. Uma vez que

a convivência adulto-criança obriga o primeiro a pesquisar, a buscar formas de compreender como o pensamento infantil se processa, como ocorre o desenvolvimento global dos seres humanos para poder, assim adentrar na intimidade do mundo da evolução infantil e considerar-se parceiro mais experiente do processo de construção (CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO, 1998: 8).

O que sabemos sobre as crianças? Como pensam? Como constroem seus conhecimentos? Qual é o papel do adulto frente às ações das crianças?

Contamos hoje com um grande acúmulo de trabalhos científicos das mais variadas áreas, entre elas a Psicologia Genética e do Desenvolvimento, a Sociologia e a Antropologia que tratam dessas questões. Na linha da psicologia, os trabalhos de Vygotsky e Piaget têm constituído o quadro teórico de referência das professoras no trabalho com as crianças. (PRADO, 1998 e 2005).

Cada qual com suas especificidades, metodologias e falando de lugares diferentes, os autores dedicaram-se ao estudo sobre a aprendizagem de crianças. Vygotsky dando ênfase ao aspecto lingüístico e social desse processo, e Piaget focalizando o desenvolvimento da estrutura cognitiva;

ambos evidenciam-nos como transcorre o processo de aprendizagem e desenvolvimento nos primeiros anos de vida e o quanto as nossas experiências, ao longo da vida (desde os primeiros meses) vão interferindo, estruturando ou ainda modelando nossa estrutura de pensamento.

Smolka faz um estudo mais profundo sobre a teoria desses pensadores e também de um terceiro psicólogo Wallon, evidenciando pontos comuns e divergentes entre eles. Segundo essa autora, Vygotsky, Piaget e Wallon

falaram da inteligência; do jogo, do pensamento e da linguagem, dos afetos, da representação, de imaginação, da consciência. Os modos de aproximação da criança como objeto de estudo ocorreram de diferentes maneiras. (2002:18).

As diferenças entre Piaget e Vygotsky concentram-se nas concepções de mundo, de matriz teórico-filosófica, no método e na forma como cada um deles estabeleceu suas perguntas e interesses, chegando a respostas também diferentes. Além disso, viveram em contextos diferentes, o que influencia de modo particular a produção de cada um deles. “Piaget, desde o início, privilegiou o caráter epistêmico da ação humana” enquanto que Vygotsky deu ênfase aos aspectos culturais sobre o desenvolvimento infantil uma vez que vivia num cenário de “ambiência cultural da Rússia pré e pós-revolucionária” (SMOLKA, 2002:19), movendo suas idéias no sentido da construção de uma nova sociedade.

Porém ressaltamos que, ainda assim, apresentam grandes limitações quando o assunto são as crianças. Aí contamos com trabalhos de outros pesquisadores que se dedicaram ao conhecimento de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos e que transcendem a linha da psicologia, como Loris Malaguzzi e outros como Bondioli e Mantovani (1998), Cipolloni (1998), Edwards, Gandini e Forman (1999), Becchi e Bondioli (2003), Bondioli (2004) e brasileiras como Cerisara (1995, 2002), Búfalo (1997), Prado (1998,2005), Rosemberg (2001), Ávila (2002), Faria e Palhares (2003), Kramer (2003), Faria e Mello (2005), Faria, Demartini e Prado (orgs. 2005).

Todas essas pesquisadoras trazem dados sobre as práticas desenvolvidas na educação infantil e se direcionam no sentido de definir a especificidade das mesmas, uma vez que

No que se refere à educação da criança pequena em creches e pré-escolas, práticas educativas e conceitos básicos foram sendo constituídos em situações sociais concretas que, por sua vez, geraram regulamentações e leis como parte de políticas públicas historicamente elaboradas. Concepções, muitas vezes antagônicas, defendidas na educação infantil têm raízes em momentos históricos diversos e são postas em prática hoje sem considerar o contexto de sua produção (OLIVEIRA, 2002: 57).

Podemos acrescentar, ainda, que as visões psicológicas que fundamentaram algumas das práticas na educação infantil, hoje, têm sido alvo de críticas que salientam os limites das mesmas e o como foram sendo acriticamente incorporadas ao trabalho educativo e ao discurso pedagógico dos educadores. (LIMA, 1990).

Após estabelecer o diálogo entre três autores referencias no campo da Psicologia do Desenvolvimento, Smolka conclui que o conhecimento sobre tais teorias, o estabelecimento de um diálogo com elas, o reconhecimento de suas limitações e avanços permitem-nos compreender melhor nossa prática a fim de que “nem as posições teóricas se cristalizem, nem as crianças sejam imobilizadas em imagens e enquadradas em teorias” (2002:29). Nesse sentido, conhecer essas teorias nos coloca em condição de transformação do próprio fazer.

Já Benjamin, no ano de 1995, em *Canteiro de Obras*, revela-nos de modo encantador, a especificidade do modo de agir, olhar e estar no mundo próprio das crianças.

Também Kramer escreve sobre a especificidade do pensamento infantil destacando a incrível capacidade que as crianças têm de subverter a ordem das coisas. Capacidade que, segundo a autora, abre possibilidades de construirmos um novo olhar sobre o mundo, por isso:

Há que aprender com a criança a olhar e virar pelo avesso, a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário ao da banda militar, de maneira que as pessoas, em vez de gritar, obedecer ou marchar, comecem a bailar (2003:106).

Mais uma vez, a discussão leva-nos a falar sobre a formação. Conhecer as crianças, dialogar com as teorias é tarefa de uma formação contínua de uma educadora que é, antes de tudo, uma eterna aprendiz:

Para que a educação infantil se concretize como um segmento importante no processo educativo, não bastam leis que garantam isso no papel nem tampouco teorias elaboradas sobre o desenvolvimento infantil. As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos (FREIRE, 1999:78).

Para dar conta dessa ampla função, a educadora deve ser uma investigadora da atividade infantil. Deve, em vários momentos, afastar-se das crianças e observar atentamente como estão agindo, o que falam, como pensam. É o que os italianos chamam de uma pedagogia da escuta. Deve também criar meios para isso, como rever os trabalhos das crianças, gravar suas conversas, filmar, anotar. E, por isso, é justo considerar que a educadora de educação infantil é uma estudiosa da educação infantil. Portanto como vamos entender / conhecer a criança senão pela nossa observação e reflexão?

É por isso que o registro é um instrumento tão valioso para esta profissional, como bem têm nos mostrado os italianos, preocupados em sistematizar as observações que fazem e o desenvolvimento da criança através de uma documentação pedagógica. Através dessa documentação, podemos reconhecer melhor qual é a necessidade das crianças, que tipo de atividades é adequado para que as crianças continuem avançando no seu desenvolvimento a partir de experiências significativas e saudáveis. Além disso, que tipo de experiências podemos propiciar para que as crianças cresçam felizes, com dignidade e respeito ao próximo? Que tipo de atividades podem favorecer o estabelecimento de uma aprendizagem através do prazer? Que relações entre criança-criança ou adulto-criança podemos propor / planejar para que a amizade, a solidariedade e o amor pela vida floresçam na escola?

E ainda, o registro é um importante instrumento que nos permite pensar, refletir e agir sobre as condições de trabalho, a formação e os conflitos existentes no cotidiano.

A instituição de educação infantil é um espaço propício para repensarmos a educação como um todo, afinal sua organização pode contar com uma estrutura muito diferenciada da escola fundamental e, de modo contraditório, justamente por não ter definida sua identidade é que podemos vislumbrar nela uma educação pautada em outros princípios.

- Cena 3: Choro e mais choro

No meio do mês de fevereiro, recebemos um aluno novo. Muito pequeno (o menor da turma) e também o mais novo (três anos e meio). No começo chora bastante e quase não sai do colo da professora. Tem medo de ir ao banheiro sozinho ou transitar pela escola. Perguntamos o porquê do choro, e ele nos diz que está com medo do guarda. Passam-se dias assim: toda vez que o menino vê o guarda começa a chorar. Comunico à sua mãe que tenta explicar a situação. Diz que quando anda de carro com o filho, e este não quer ficar sentado, ela (a mãe) diz para o menino que o guarda vem vindo e vai brigar com ele, causando um medo do guarda (Caderno de registro da pesquisadora: Mar / 2006).

Bastou mais um tempo de convivência com as outras crianças para que o menino percebesse que o guarda não era figura ameaçadora.

Na educação infantil, o trabalho com as crianças se dá através daquilo que os italianos chamam de pedagogia das relações, onde os pais são vistos como parceiros do trabalho:

Compartilhar com adultos o crescimento e a educação de uma criança pequena envolve a prática de uma dinâmica relacional complexa. A criança, como objeto comum de cuidados e atenções, mas também de expectativas e avaliações, é fonte de um tipo particular de experiência conflitante entre os adultos (BONONI, 1998: 161).

A relação com a família e o vínculo afetivo com a criança são aspectos intrínsecos presentes no trabalho com crianças, de modo que constitui uma das preocupações centrais a passagem da criança do meio familiar para o ambiente coletivo de convivência. As crianças pequenas estabelecem vínculos muito intensos, e seu modo de agir, segurança e interesse dizem respeito ao trabalho planejado na creche e pré-escola. “Não há como manter uma atitude de impessoalidade e distanciamento nem com as crianças, nem com as famílias das crianças, nem com as colegas de trabalho” (CERISARA, 2002:64).

Porém, para isso é fundamental que as profissionais que ali trabalham estejam devidamente preparadas para lidar afetivamente com essas relações que extrapolam os modelos familiares de convivência. Cerisara (2002), após ouvir professoras e auxiliares de creches, ressalta a confusão existente entre os papéis atribuídos à escola e à família. Segundo a autora, existe um choque entre o universo público da escola e o universo privado da família.

Em se tratando de crianças pequenas, os instrumentos, os espaços e as práticas muito semelhantes com as práticas domésticas contribuem para aumentar essa confusão. Temos um duplo problema a encarar: de um lado a própria dificuldade em estabelecer claramente as funções que cabem às instituições de educação infantil e as que cabem à família; de outro, a dificuldade de ver, nas práticas, a especificidade de um trabalho educativo, uma vez que as referências que guiam as ações são as práticas enquanto mães, mulheres ou professoras do ensino fundamental. (ÁVILA, 2002).

Na verdade, não é estranha para nós, educadoras de crianças, essa sensação de que somos um pouco de tudo: um pouco de mãe, de tia, de professora, o que podemos atestar com nossa própria experiência na educação infantil.

O trabalho com crianças passa por uma dimensão de cuidados, pelo estabelecimento de relações afetivas, o que não é característico do trabalho, sobretudo do trabalho masculino, que marca nossa sociedade, onde a lógica e a racionalidade comandam as atividades profissionais.

É nesse sentido que, quando falamos em educação infantil, em suas profissionais, ou na busca de sua profissionalização, estamos, no fundo, falando de questões de gênero⁵:

Esse embate entre ser ou não uma profissão evidencia ter como um dos panos de fundo uma concepção de trabalho profissional baseada na versão masculina de trabalho, em que predominam a racionalidade, a objetividade e as relações impessoais e a correspondente negação de uma possível versão do trabalho feminino (CERISARA, 2002:63).

Assim, precisamos avançar quanto aos referenciais para o trabalho na educação infantil, trazendo nos cursos de formação outras diretrizes para

⁵ Sobre a discussão de gênero ver Ávila (2002).

sustentar o trabalho cotidiano com as crianças, diretrizes essas que reconhecem nas relações estabelecidas as condições para um trabalho educativo entre todos os envolvidos.

Quanto à identidade dos diferentes papéis de mãe-profissional de educação infantil-professora, constatou-se, pelos depoimentos, que essas mulheres vivem conflitos relativos à simultaneidade desses diferentes papéis, assim como percebem uma contaminação das práticas femininas domésticas nas práticas que desenvolvem, trabalhando diretamente com crianças de 0 à 6 anos, as quais devem ter garantidos seus direitos fundamentais por meio do desenvolvimento de atividades ligadas ao cuidado e à educação (CERISARA, 2002: 104).

É necessário, portanto, reconhecer o peso que as relações estabelecidas assumem no trabalho com as crianças e com seus pais. Engana-se aquele que diz trabalhar com a criança e não com os pais, pois não há como olhar apenas para a criança e não estabelecer uma relação de confiança com sua família. A nosso ver, esta é uma das tarefas mais sérias que assume a educação infantil, uma vez que as famílias, assim como as educadoras, podem, pela primeira vez na história, atribuir um novo sentido para o desenvolvimento das crianças, vistas como seres pensantes e ativos.

Mais uma vez, voltamos à questão entre a obrigação do Estado quanto à educação das crianças e, no mesmo sentido, a obrigação da família. É preciso compreender a função da educação infantil que, sem dúvidas, vai além de “compensar carências”, mas não as desconsidera; afinal, o mundo capitalista provoca, em sua lógica, a degradação do seres humanos, a necessidade contínua de o Estado suprir essas deficiências no que diz respeito à alimentação, cuidados físicos e um lugar para as crianças ficarem que não seja a rua. Tudo isso é contemplado pela educação infantil.

Seria, no mínimo, incoerente pensarmos que nossa obrigação para com a educação infantil pública vai apenas do muro para dentro, enquanto buscamos que os pais e a comunidade compreendam e valorizem nosso trabalho. Destacamos aqui a perspectiva política que caracteriza a educação infantil e sua profissional que deve ter um olhar mais geral sobre a amplitude de seu trabalho e sua relação com um contexto maior. E dentro de um contexto micro, no grupo de crianças, a dimensão do seu fazer se dá pela

complexidade, pelas ações pensadas e planejadas a fim de proporcionar as mais variadas formas de convivência e comunicação.

Assim, é necessário planejar momentos de convivência entre crianças da mesma idade, de idades diferentes, momentos de maior privacidade ou de jogos coletivos, de atividades em grandes ou pequenos grupos ou até em um coletivo maior com várias turmas juntas. Tanto a relação entre criança-criança, como a relação adulto-criança ocupam lugar central na educação infantil, na proposta pedagógica, no planejamento, na organização do espaço e do tempo.

Devemos, também, criar oportunidade para que as crianças conversem com os adultos, possam lhes contar coisas, participando também de suas atividades. Sobre isso, gostaríamos de chamar atenção para o pensamento dos italianos Bondioli e Mantovani (1998), considerando a importância sobre a relação entre adulto e criança. Edwards, Gandini e Forman (1999), investigando as instituições de educação infantil da Itália, observam que adultos e crianças estabelecem relações verdadeiras através de conversas sobre os projetos desenvolvidos. Os adultos realmente apostam no potencial das crianças, e sua relação se baseia nessa premissa. Segundo o pensamento dos italianos:

Deixamos verdadeiramente para trás uma visão da criança como egocêntrica, focalizada apenas na cognição e nos objetos físicos, cujos sentimentos e afetividade são subestimados e menosprezados (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999:76).

Devemos também propiciar momentos em que as crianças possam se tocar, se conhecer, se comunicar. Juntar as mesas, mudar a disposição das cadeiras pode interferir no modo como elas se comunicam ou relacionam com alguém. Escurecer a sala, fazer uma cabaninha pode proporcionar outras brincadeiras e, portanto, outras relações. (ÁVILA, 2002). Fazer um lanche no pátio parecendo um piquenique e ainda marcar um dia para tomar banho de mangueira são exemplos de atividades que podem ampliar as formas de relação, comunicação, socialização entre as crianças e os adultos. “No nível prático, devemos manter e reinventar continuamente nossa rede de comunicação e encontros” (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999:75).

Não há regras para seguir, quando o assunto são as relações humanas, a não ser o respeito aos limites de cada um. É preciso, considerarmos, termos clareza da importância desse aspecto e de como a educadora de educação infantil deve estar atenta para isso, fazendo do seu ofício um ato extremamente complexo que se dá pela sutileza dos atos e sensibilidade de percepção. E, mesmo pouco visíveis, podem fazer grande diferença para as crianças que estão experimentando várias formas de conviver com os outros.

De fato, o encontro nos retribui frutos magníficos. Levando-nos a participar de outras realidades, o encontro nos proporciona boas doses de energia vital, de alegria, entusiasmo, felicidade, paz e sossego interiores. Ao vivenciarmos esses sentimentos, percebemos que o encontro é o valor máximo de nossas vidas, pois ele nos eleva o nível mais alto de realização como pessoas” (QUINTÁS, 2002:26- grifo do autor).

- Cena 4: - Quando o relógio bate à uma, todas as caveiras saem da tumba... – Tempos e Espaços

A professora propôs para as crianças desenharem a sala onde ficavam todos os dias na pré-escola com o objetivo de trabalhar o tema Escola com elas. As crianças de 6 anos fizeram o desenho e a professora, uma colega minha, veio trazer os desenhos, comentando que havia ficado surpresa porque as crianças só haviam desenhado mesas, cadeiras e armários. E não é que elas realmente tinham uma ótima percepção do espaço! (Caderno de registro da pesquisadora: primeiro semestre / 2004).

Partimos do princípio de que a forma como organizamos o espaço e o tempo está diretamente relacionada com o modo como concebemos a infância, a criança e a educação infantil. Assim sendo, se compreendemos que a criança é sujeito ativo no processo de aprendizagem e produtora de cultura, pensamos em organizar um espaço em que os objetos estejam disponíveis à sua altura, oferecemos alguns materiais para que possa manusear e selecionamos jogos, brinquedos que acreditamos estar coerentes com o interesse da criança.

Dividimos o tempo de modo a favorecer diferentes atividades durante o dia, atentando tanto para os momentos coletivos como individuais, momentos mais dirigidos e momentos mais livres. E é claro, também organizamos o tempo de modo flexível, de modo que as próprias crianças podem interferir em

sua organização, opinando sobre atividades ou dando pistas sobre o interesse que demonstram nas atividades propostas.

Sobre a organização do espaço e os critérios de atendimento em creches, relativamente ao processo de construção da pedagogia da infância, Faria aponta que

Cada grupo de profissionais de uma determinada instituição organizará o espaço de acordo com seus objetivos pedagógicos, de modo a superar os modelos rígidos de escola, de casa e de hospital. Assim, a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia (2003:69).

E ainda, sendo flexíveis o tempo e o espaço, podemos ainda negociá-los com as crianças, de modo que elas mesmas nos revelem outros usos para os mesmos. Mais uma vez, é o olhar atento de uma educadora observadora que certamente os levará à invenção de outros usos para os ambientes já estabelecidos para cada atividade.

Ao contrário disso, se concebermos a criança como ser passivo, podemos organizar o espaço de modo que a criança não alcance os materiais, ou que não possa escolher coisas diferentes. Mas não é essa a concepção decorrente da pedagogia da infância. “O espaço físico assim concebido não se resume à sua metragem” (FARIA, 2003:70), mas está diretamente ligado às oportunidades de vivências entre as crianças, com grupos grandes ou pequenos, com crianças da mesma idade ou não; o importante é não perdermos de vista que é nesses espaços que as crianças vão desenvolver suas atividades de expressão e comunicação, através das mais variadas formas de expressão.

Pensando nos sentidos que atribuímos aos espaços, vem-nos à mente a EMEI em que trabalhamos, que tem como peculiaridade o fato de ser um prédio emprestado e, portanto, um espaço adaptado, ou seja, um espaço que não foi construído para ser instituição de educação infantil. Nele encontramos escada, rampa, banheiro para adulto, refeitório no salão da Igreja. Diante dos desafios postos tanto para as crianças como para as professoras, temos vivenciado situações interessantes em relação ao espaço. Por exemplo, a

escada vira um trem ou ônibus, a árvore baixinha vira lugar de subir e bater papo, a sala da outra turma é emprestada para o vídeo, e a nossa é dividida com a biblioteca. Isso gera algumas trocas de sala que agradam às crianças que acabam encontrando brinquedos diferentes e fazendo dos desafios da estrutura arquitetônica oportunidade para outras brincadeiras e vivências com os colegas. Do mesmo modo, temos nos apropriado da horta comunitária que temos como vizinha, e feito dela espaço de caminhadas e novas aprendizagens.

Percebemos, através das ações das crianças, que o tempo deve ser pensado em favor das atividades das crianças. Assim, não são o tempo e o espaço que definirão nossa atividade, mas, ao contrário, na concepção desta pedagogia da infância que está em construção, é a atividade que define como o espaço deve estar organizado e qual é o tempo que iremos utilizar. (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999:50).

Sem nos enganar quanto aos limites dessa afirmação para a realidade do nosso município, uma vez que alguns horários não são nada flexíveis como o horário de entrada, de saída ou de lanche, temos nos baseado nessa premissa para pensar o espaço. E, desde já, reconhecemos que, em termos práticos, têm se constituído um desafio romper com os modelos já estabelecidos de divisão do tempo.

Em Edwards, Gandini e Forman (1999), temos nos inspirado sobre a disposição dos móveis e organização do espaço. Segundo os autores, na Itália (em Reggio Emilia), a educação infantil vem sendo construída nesses pressupostos há muito mais tempo do que no Brasil. Lá em Reggio-Emilia, o mobiliário é diferenciado e construído de acordo com o que os adultos observam nas crianças. As crianças brincam com espelhos, têm espaço de convivência comum (*piazzas*). Ao invés de muitas mesas e cadeiras, têm espaço para brincar, uma vez que não há momentos de atividades coletivas padronizadas para todas as crianças.

Nós, se ainda não conseguimos tais mudanças, podemos nos inspirar para transformar o que temos: mesinhas podem virar prateleiras de

supermercado⁶, cadeiras podem virar meios de transporte, bacias com água podem nos ajudar a brincar com o reflexo. Armários grandes podem aconchegar o sono das histórias que as crianças já ouviram (porque vocês sabem que as histórias dormem quando não estão sendo contadas.)

O importante é que não percamos de vista o fim da organização do tempo e do espaço. "Nosso objetivo, o qual sempre buscamos, é criar um ambiente amistoso, onde crianças, famílias e professores sintam-se confortáveis" (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999:73).

- Cena 5: Posso ler um livro para as crianças?

No início do ano (2006), a menina J. de cinco anos pediu na roda para ler uma história para as outras crianças. A professora disse que logicamente poderia e logo sentou-se também na roda para ouvir a história. Então a menina retirou um livrinho da bolsa com a história "As meninas Super Poderosas". Foi o maior silêncio e, cuidadosamente, a menina olhava as figuras, falava o que estava acontecendo como se estivesse lendo e depois mostrava a figura para todos da roda. As crianças ouviam e observavam as figuras. Em vários momentos, alguns fizeram comentários de detalhes que percebiam e que não haviam sido narrados. (Caderno de registro da pesquisadora: primeiro semestre / 2006).

Através do referencial da pedagogia da infância adotado, podemos ter clareza que não são os pressupostos da escola fundamental e nem tampouco as práticas de recreação ou assistência que fundamentam o trabalho com crianças em instituições públicas. E isso não quer dizer que as crianças não estejam em contato com o conhecimento acumulado pela humanidade, só que este contato e aprendizagem se dão de outra forma, pela especificidade da atividade infantil através do brincar.

Em qualquer contexto, elas (as crianças) não esperam para apresentar questões a si mesmas e para formar estratégias de pensamento, ou princípios, ou sentimentos. Sempre, e em todo lugar, as crianças assumem um papel ativo na construção e aquisição da aprendizagem e da compreensão. Aprender é uma experiência satisfatória, mas também, como o psicólogo Nelson Goodman nos

⁶ Ver no Anexo 2 imagem do espaço sendo transformado num mercadinho (foto superior) e as mesas sendo usadas para brincar (foto inferior).

diz, compreender é sentir desejo, drama e conquista (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999:76).

O trabalho com o conhecimento se dá através das atividades que são próprias das crianças nessa etapa da vida, utilizando diferentes linguagens, como bem nos falou Malaguzzi (*apud* FARIA, 2007).

O educador de educação infantil é co-produtor de cultura em conjunto com as crianças. Então brincar e conhecer o mundo não são aspectos contraditórios no ambiente formativo da creche e da pré-escola. Seu trabalho consiste não em simplificar para que a criança entenda as coisas, mas aguçar a curiosidade infantil, discutir com os pequenos o que pensam e sabem sobre o nosso mundo, abusar da criatividade e imaginação e explorar pelas mais diferentes experiências o mundo que nos rodeia.

Uma vez que as crianças sejam auxiliadas a perceber a si mesmas como autoras ou inventoras, uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999:76).

O tempo todo as crianças nos dão pistas de que querem muito aprender e que o mundo lhes parece muito interessante. A própria leitura e escrita encantam as crianças... Logo, ainda nos é fascinante ver crianças de cinco anos escorregando o dedo pelas palavras e em voz alta contando a história como se a estivesse lendo, como a cena descrita na página anterior.

Nessa cena, queremos enfatizar que a educação infantil, em sua especificidade, considera a criança como capaz, como sujeito, que de um modo próprio tem condições para se desenvolver e se apropriar da cultura que o cerca.

Na concepção da pedagogia da infância, o conhecimento é elaborado, discutido, reinventado pela atividade da criança sobre seu mundo, no contato com os outros, através da imaginação, da brincadeira, da criação, e a educadora é sua colaboradora nesse processo. Assim como o brincar, ela interfere respondendo quando é solicitada, disponibilizando materiais diversos, organizando o espaço e o tempo, relacionando-se afetivamente com a criança.

Na educação infantil, infelizmente, como constata Ávila (2002), temos uma cultura de práticas adaptadas da escola fundamental. Entre elas os famosos trabalhinhos que ganham o mérito de representar o aspecto educativo da creche e da pré-escola.

Na contramão dessa concepção, está a concepção que adotamos e que nosso referencial nos permite vislumbrar, compreendendo todas as esferas de convivência e todas as atividades da criança como educativas, pois são planejadas, estudadas, discutidas. Na nossa concepção, é através do contato com os outros e com o meio que a criança vai formulando hipóteses, descobrindo, perguntando, investigando.

Como na educação infantil, o tempo e o espaço são flexíveis, as atividades de aprendizagem são organizadas de acordo com o tempo das crianças, e uma das características que marcam a forma de organização italiana do trabalho com as crianças é o tempo prolongado que é destinado a cada atividade.

Muitos teóricos têm discutido sobre a necessidade de compreender o processo de aprendizagem como algo dinâmico. Podemos dizer que, no momento atual, um dos enfoques mais comentados nessa direção é a aprendizagem por projetos. Hernández e Ventura (1998) e Hernández (1998) têm trazido uma grande contribuição à educação discutindo o tema. Basicamente, consideramos para nossa análise duas de suas obras, que consideramos fundamentais para a compreensão do sentido que pode assumir o trabalho com projetos. Não aprofundaremos essas idéias, cabendo-nos, aqui, explorar, grosso modo, as contribuições de tais idéias para o campo da educação infantil.

Segundo esses autores, o conhecimento é multifacetado e, historicamente, tem sido organizado e fragmentado pelas ciências. Na escola, o conhecimento é mostrado ao aluno em seus fragmentos, numa seleção hierárquica que está a serviço da própria organização escolar. No mundo real, cotidiano, o conhecimento do mundo se mostra como um todo.

Geralmente, a articulação disciplinar que se apresenta nas escolas, e que se torna patente num currículo oficial por matérias, é o resultado de um

processo de compartimentação do saber, devido a sua acumulação ao longo dos anos (HERNÁNDEZ e VENTURA,1998:46).

E, nessa direção, prosseguem os autores tratando da mudança paradigmática, envolvendo a questão do conhecimento pela qual “nos há de levar a assumir a realidade como uma totalidade e não como um fragmento, tal como os indivíduos a estão construindo para ‘facilitar sua organização’ ao longo dos séculos” (1998:48 – grifo dos autores).

Partindo dessa premissa, esses autores propõem que o conhecimento seja trabalhado na dimensão multifacetada. Por exemplo, se as crianças gostam de brincar com a água, por que não utilizar esse interesse para oportunizar a construção de cultura infantil a partir da brincadeira com água? Podemos, por exemplo, partir de experiências concretas com água.

Enfim, ainda segundo Hernandes e Ventura (1998), o que se constitui como base para o encaminhamento de qualquer projeto não é o tema em si ou as informações sobre ele, mas sim o sentido que vamos atribuindo a tais informações, a forma de sistematização e de aproximação com um determinado saber reconhecendo que

...o caminho do conhecimento implica busca e aprofundamento das relações que seja possível estabelecer em torno do tema, relações tanto procedimentais como disciplinares; mas também do desenvolvimento da capacidade de propôr-se problemas, de aprender a utilizar fontes de informação contrapostas ou complementares, e saber que todo ponto de chegada constitui em si um novo ponto de partida (1998: 48).

No livro *As cem linguagens da criança*, de Edwards, Gandini e Forman (1999), constam relatos de experiência. Os resultados são surpreendentes e nos fazem admitir que aprender / conhecer pode ser uma atividade muito prazerosa, em que as crianças constantemente superam o que pensávamos que pudessem compreender. Só para citar um, nos recordamos de um projeto sobre dinossauros (p.195-216) em que as crianças, mais interessadas no tamanho do animal do que em informações sobre seu *habitat* ou hábitos alimentares (como viciosamente costumamos ensinar às crianças), detiveram-se a “descobrir” o tamanho real do dinossauro. Depois de um longo processo investigativo acerca da resolução do problema posto, o projeto culmina na

confeção de um gigantesco painel de um dinossauro em tamanho real feito pelas crianças que exploraram e aprenderam sobre medidas, medidores, distâncias e comparação de tamanhos.

Ainda cabe ressaltar que o trabalho com projetos recoloca-nos como central a estética na educação. E, na pedagogia da infância, sobretudo baseada nas idéias de Malaguzzi (*apud* Faria, 2007), o trabalho expressivo a partir das mais diferentes formas de comunicação é a fonte nutritiva do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Não há como se desconsiderar a integração do trabalho artístico, sensível aos saberes acumulados pela humanidade numa abordagem que trata o ser humano como ser integral, multifacetado.

...produzir uma criança reintegrada, capaz de construir seus próprios poderes de pensamento através de uma síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas. Contudo, a criança reintegrada não é um investigador solitário. Ao contrário, os sentidos e a mente da criança precisam da ajuda de outros para perceberem a ordem e a mudança e descobrirem os significados das novas relações. A criança é um protagonista (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999:303).

- Cena 6: Todos juntos somos fortes? Somos fortes!

Pautas de reuniões de trabalho coletivo

14/03/06

- organização da Formação Continuada - visita à bienal – horário de saída e chegada
- relatório de estudos – no momento do trabalho docente individual – TDI
- organização do passeio ao cinema

28/03/06

- entrega do planejamento
- discussão sobre os relatórios individuais das crianças
- fazer pauta da reunião de pais

04/04/06

- organização para a comemoração da páscoa
- discussão da proposta metodológica para o ano letivo (Caderno de registro da pesquisadora: 2006)

Ao trabalho propriamente dito com as crianças, somam-se os momentos de trabalho docente com a equipe escolar: as reuniões, os conselhos, as

decisões. Enfim, todo um conjunto de tarefas que demandam a ação da equipe para o andamento do trabalho pedagógico. Assim, podemos afirmar que o fazer do educador se dá de forma coletiva: o coletivo da unidade escolar. Semanalmente (como é o caso de uma rede pública municipal do interior de São Paulo), as professoras e monitoras se reúnem durante 2 horas-aula para discutir os mais variados assuntos e tomar decisões sobre o trabalho pedagógico. O projeto pedagógico é estruturado a cada ano, com o propósito de se constituir num instrumento participativo, fruto da coletividade. As festas, as reuniões, o planejamento do trabalho, a previsão de gastos. Tudo isso é pauta para ser dialogado no grupo.

Nessa última cena, optamos por começar com a pauta de uma reunião com o propósito de chamar a atenção para o fato de que, na educação infantil, o trabalho vai além dos momentos com as crianças e demanda, inclusive, uma grande dedicação e compromisso, tanto com as decisões de encaminhamento, quanto com os momentos de formação coletiva. Como já tratamos anteriormente sobre a questão da formação e da educadora como pesquisadora de educação infantil, falaremos um pouco sobre o trabalho coletivo de gestão da escola.

De certo, são momentos também bastante complexos, uma vez que trabalhar coletiva e democraticamente, ouvindo opiniões diferentes e acatando decisões com que, às vezes, não concordamos, não é tarefa fácil e vem requerendo um aprendizado de todos nós.

Além dessas reuniões semanais coletivas e das horas de trabalho diário com as crianças, faz parte do rol de funções do educador planejar, elaborar atividades, fazer registro e avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem. Mas, infelizmente, ainda hoje, em muitas creches, essas ações ficam atribuídas apenas às professoras, uma vez que às monitoras é esperado que fiquem com a parte mais “prática do serviço” que são os cuidados físicos, como se todos os envolvidos no trabalho não tivessem que planejar e executar as ações.

Embora não seja nosso foco discutir todos esses outros aspectos do trabalho na educação infantil, é justo reconhecer a amplitude com que se constitui a profissão de educadora de criança de 0 a 6 anos, percebida nesta pesquisa a partir dos olhos de quem, todos os dias, realiza essas tarefas.

Alguém que aprende com as crianças e com seus pares, que ensina, e que vê mudanças no modo de vivenciar seu trabalho; como num movimento ora mais lento e constante, ora mais intenso e cheio de turbulências e transformações.

E, embora saibamos que é este trabalho coletivo e extra-classe que dá ressonância às nossas vozes, também sabemos o quanto isso tem se mostrado laborioso e árduo. Por isso, algumas vezes, perguntamos: todos juntos somos fortes? E a resposta não tarda a vir, quando podemos ver os resultados de uma festa bem planejada com todos juntos; quando a comunidade se envolve na escola e começa a compartilhar seus problemas, ou quando, no final, escutamos um muito obrigado de uma colega por alguma idéia diferente que lhe ajudou a mudar a rotina, ou ainda quando recebemos o sorriso de uma criança. Aí temos a certeza: todos juntos somos fortes! Como bem nos lembra a história dos Saltimbancos⁷.

1.3 – Construindo uma pedagogia para a educação infantil

Muito já foi dito sobre a educação infantil nestas páginas. Vimos que seria conveniente fazer uma pausa para retomar alguns desses pontos, que consideramos essenciais para compreendermos sua especificidade. Segundo Faria, algumas diretrizes são quesitos para a implantação de uma educação infantil que respeite a criança. Dentre elas destacam-se:

- 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 (2003:75 – grifos da autora).

Entre esses quesitos, destacamos a questão do cuidar e educar que, a nosso ver, constitui a base do trabalho na educação infantil. Sabemos que não

⁷ *Saltimbancos* é a história de cinco animais que, cansados de suas vidas, resolvem sair rumo à cidade grande com uma determinação: querem se tornar artistas. Descubrem, assim, que cada um deles tem um talento e desempenha um papel no grupo e que, juntos, eles podiam enfrentar melhor os problemas.

é nova a discussão sobre cuidar e educar⁸, mas, mesmo assim, entendemos que muitas das práticas ainda se fixam na separação dessas tarefas. Podemos inferir isso a partir de dois pontos: primeiro pela nossa própria experiência na educação infantil e pelo reconhecimento dos limites de nossas ações frente ao tema e, em segundo, pela grandiosa quantidade de vezes que discutimos esse tema nos grupos de monitoras com as quais trabalhamos. Sentimo-nos seguras em retornar a este assunto, uma vez que o cotidiano ainda se mostra com práticas contrárias ao que temos lido e ouvido sobre o tema, o que nos faz pensar que o óbvio talvez não seja assim tão óbvio. E o melhor é retornarmos ao assunto quantas vezes forem necessárias para compreender melhor seu sentido.

Quando falamos em cuidar e educar, estamos nos referindo às características do trabalho realizado na educação infantil, ou seja, que tanto visa às necessidades de cuidados físicos corporais quanto à intencionalidade educativa em todos os momentos. Porém, historicamente, como já comentamos, a idéia de cuidado se constituiu como uma atividade mais prática, mecanizada, enquanto que a palavra educar se associou às práticas de confecção de trabalhos escolares feitos pelas crianças, tidas como uma atividade cognitiva e, portanto, mais valorizada. Logo o cuidar foi associado às tarefas de limpar nariz, dar banho, trocar fralda, uma vez que a educação não era visivelmente percebida nessas atividades.

Nem precisamos dizer que essa separação e (o pior!) hierarquização de atividades decorreu das diferenças dos lugares sociais que cada uma ocupa e de uma enorme confusão de funções e intrigas em que as monitoras e professoras, dividindo o mesmo grupo de crianças, também dividiam as tarefas. Entendemos que a divisão entre o cuidar e educar representa um enorme reducionismo tanto em um como em outro termo.

Na pedagogia da infância em que estamos nos baseando e que se encontra em construção, contamos com uma outra definição e compreensão dessas tarefas (CAMPOS, 1994), que ampliam significativamente o conceito dos termos e abrem novas perspectivas de trabalho com as crianças. Nessa

⁸ Alguns autores têm problematizado o binômio cuidar e educar e desenvolvido uma discussão sobre o tema.

linha, cuidar nos remete à dimensão mais ampla que tem o ato de se cuidar, ou seja, as tarefas de higiene e cuidados pessoais não são em nada relacionadas às necessidades puramente físicas, mas tem a ver com o conhecimento de si mesmo, o respeito pelo próprio corpo e, enfim, com a saúde integral. Corpo e mente não se separam e, para a criança, cuidar de seu corpo é aprender a se gostar, a se tocar, a se valorizar.⁹

Através do corpo da criança, pela maneira como é tocada e entra em contato com outros corpos, pela maneira como é contida, limpa, cuidada, tranqüilizada, pela maneira como pode expressar-se, passa a sua consciência dos outros e de si mesma (CIPOLLONE, 1998 :125).

Um banho não é apenas uma sensação de limpeza ou uma tarefa de higiene. Todos sabem que ele nos tranqüiliza, nos relaxa e nos deixa em melhores condições para o sono e para o convívio social.

No encontro do dia 21/03/06, perguntamos às monitoras o que significava dizer que trocar fraldas era uma tarefa também educativa. Houve um silêncio e uma dificuldade em responder à questão. Alguns minutos antes, conversávamos sobre a hora da alimentação, e, nesta, as respostas apontavam que o caráter educativo estava no ensinamento às crianças do nome dos alimentos, o modo de se portar à mesa.

Fica evidente que, ainda sim, o termo “educativo” continua designando a idéia de conteúdo escolar e, em se tratando de bebês e fraldas, é difícil encontrar um “conteúdo”. Mais uma vez chegamos à reflexão de que poderíamos caminhar para um entendimento reduzido do que significa cuidar e educar e que, na prática, as tarefas continuariam separadas, separando o corpo da mente, assim como as práticas estão separadas entre professoras e monitoras.

Entendemos, assim, que a relação entre cuidar e educar não se dá pela simultaneidade dessas atividades, mas sim pela interligação entre elas, pois as consideramos de tal modo imbricadas que uma é condição para a outra. Nesse sentido, não há qualquer aprendizagem na educação infantil que não passe

⁹ Anexo 3 – foto das crianças em momentos de cuidado e convívio.

pela atenção dos cuidados físicos das crianças e, do mesmo modo, toda ação de cuidado traz implícita uma experiência formativa para a criança sobre si mesma e sobre os outros.

Educar é, nessa perspectiva, uma ação que sempre leva em consideração o bem estar da criança, a sua valorização e a de seu corpo. Notem que não estamos nos referindo ao educar no sentido de “fazer trabalhos”, mas nas diferentes atividades planejadas que têm uma *intencionalidade*, que colocam as crianças em contato com o mundo, consigo mesmas e com os outros.

Lavar as mãos, escovar os dentes, dormir, tomar banho devem ser atividades tão planejadas como quaisquer outras na educação infantil e devem receber das educadoras atenção igual no planejamento e no registro. “A questão pedagógica na Educação Infantil refere-se à associação de conhecimentos ligados aos cuidados e educação aos quais todas as crianças têm direito e são atribuições de monitoras e professoras” (ÁVILA, 2002:136).

No município estudado, notamos um avanço em termos de diretrizes contidas no documento do *Currículo em Construção* quanto à indissociabilidade entre cuidado e educação, ressaltando que:

...se o profissional de educação conceber a criança como um ser construtor, trabalhará de maneira a permitir o desenvolvimento global da mesma, e as atividades que fazem parte do dia-a-dia como lavar, alimentar, trocar, dormir, descansar serão momentos importantes e oportunizarão aprendizagens significativas e apropriação de objetos da cultura (CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO, 1998: 38).

CAPÍTULO II

A experiência com formação de monitoras

Para elaborar o relato deste trabalho com formação de monitoras, de que participamos na condição de professora e, com o propósito de levantar questões mais específicas da formação e da carreira, utilizaremos o material que acumulamos no curso.¹⁰

Através da escrita contida nesses materiais, foi possível lembrar, retomar o vivido, uma vez que, historicamente, a memória humana vem sendo ampliada por sistemas simbólicos culturalmente construídos. A escrita é, sem dúvida, um sistema que nos permite lembrar de coisas de que, naturalmente, poderíamos nos esquecer. Rer o material foi uma forma de ver o que ainda não vimos, de inventar outros sentidos para o que já ressignificamos, constituindo-se em uma experiência formativa:

...chamo de experiência se e quando a escrita permite refazer o processo, sistematiza-lo e melhor compreende-lo, suaviza-lo, vencendo a dureza da escrita, percebendo as contradições, incoerências e dificuldades existentes. Escrever significa aqui sempre (re)escrever, interferir no processo, deixar-se marcar pelos traços do vivido e da escrita. (Re) escrever texto e histórias; ser leitor de textos escritos e da própria história pessoal e coletiva, marcando-a, mudando-a, inscrevendo nela novos sentidos (KRAMER, 2001:109-110).

As páginas que seguem constituem uma narrativa sobre o que foi o curso de formação. E, para fins didáticos, organizamos esta exposição em quatro momentos. No primeiro, situamos as monitoras, sujeitos desta pesquisa, o curso e o papel que desempenhamos nele; no segundo, relatamos a trajetória do curso durante o período de sua existência e as diretrizes políticas que estavam inscritas no modo de estruturar o curso; no terceiro, narramos a dinâmica de trabalho desenvolvida nos grupos ou turmas e, no quarto momento, ressaltamos a problemática sobre a questão da formação percebida a partir do curso.

¹⁰ A descrição do material e a forma como trabalhamos com ele está relatada no capítulo sobre procedimentos metodológicos.

2.1 - Os sujeitos – quem são as monitoras?

No município que estamos tomando como base nesta pesquisa, e que está situado no interior de São Paulo, as instituições de educação infantil estão organizadas em creches e pré-escolas. As primeiras, que também são denominadas no respectivo município por CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil - atendem crianças de 0 a 3 anos, enquanto que as pré-escolas, denominadas por EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil, atendem crianças de 4 a 6 anos de idade.

Foi a partir da experiência no curso de formação de monitoras que pudemos conhecer melhor as que trabalham nas creches e, com isso, conhecer seus dilemas, dificuldades, além do trabalho realizado com as crianças pequenas de 0 a 3 anos.

Nas pré-escolas ou EMEIs, trabalham sozinhas professoras com turmas de 30 ou mais crianças. Já nas creches ou CEMEIs, cada turma de criança conta com duas profissionais: a professora e a monitora. Elas trabalham juntas com a mesma turma de crianças. Búfalo (1997), em sua Dissertação de Mestrado, aborda o trabalho das monitoras, ressaltando a construção dos saberes que ambas – monitoras e professoras - elaboram a partir da prática.

As professoras, tanto das EMEIs como das CEMEIs, têm, pelo menos, uma formação inicial para trabalhar na educação – seja ela em Curso de Magistério ou Graduação em Pedagogia (ÁVILA, 2002), enquanto que as monitoras têm diferentes formações, uma vez que o ingresso no cargo não exigiu formação inicial na área da educação. E, ainda no ano de 2007, de acordo com o último edital de Seleção de profissionais para esta categoria, o nível exigido é o Ensino Médio completo, o que vem nos confirmar que as questões debatidas nesta pesquisa quanto à formação das profissionais da educação infantil continuam sendo imprescindíveis.

Quanto às funções, do ponto de vista do trabalho com a criança, as duas – professoras e monitoras - lidam diretamente com as crianças, realizando tarefas de cuidado e de educação, mas, do ponto de vista da divisão de tarefas e das atribuições esperadas que cada uma desempenhe, há uma fragmentação das tarefas de cuidado e educação.

Em termos práticos, isso significa que as tarefas ligadas à higiene e necessidades físicas são vistas como tarefas da monitora, enquanto que as tarefas de planejamento, avaliação e elaboração de trabalhos reconhecidos como educativos e ou escolares são de responsabilidade da professora, como se fosse possível uma cuidar, e a outra educar, uma vez que, como já discutimos no capítulo anterior, essas tarefas são indissociáveis e estão separadas para os adultos e não para as crianças. (CAMPOS, 1994; BÚFALO, 1997; ÁVILA, 2002).

O diploma é tido como o símbolo da capacitação profissional e da superioridade do fazer da professora (mais teórico) em detrimento do fazer da monitora (mais prático).

As monitoras com quem trabalhamos no curso, constantemente, relatavam essas diferenças quanto às condições de trabalho que tinham em comparação com as professoras. Sentíamos, mesmo que indiretamente nas falas, que as diferenças eram notadas como injustiças, e que o diploma era o grande “divisor de águas” entre professoras e monitoras. (BÚFALO, 1997; ÁVILA, 2002).

Uma monitora assim relata essa divisão de tarefas: “O monitor foi instituído a ele que o professor é para educar e o monitor é para cuidar” (MONITORA J. Caderno de registro: 15/04/04). Uma outra monitora percebendo a discrepância entre esta aparente divisão de tarefas comenta ironicamente: “Quando a professora vai embora o pedagógico vai com ela!” (MONITORA P. Caderno de registro: 23/03/04).

Com elementos históricos, podemos compreender um pouco melhor essa situação, uma vez que, apenas no ano de 1989, no caso do município estudado, as creches passaram a contar com duas profissionais, pois até então estavam alocadas na Secretaria de Assistência e Promoção Social, onde as monitoras prevaleciam (contratadas sem formação no magistério) para desenvolverem práticas de recreação infantil num período onde a preocupação política era no aspecto do atendimento social das crianças carentes, filhos e filhas de famílias pobres. (CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO, 1998: 19). A partir de 1989, quando as creches passam a fazer parte da Secretaria de Educação, é que as professoras começam a trabalhar nessas instituições.

A separação das tarefas por parte das professoras e monitoras marcam essas profissionais, cujos antecedentes se encontram também na própria história social do trabalho em que se separa trabalho manual do intelectual, sendo que as professoras ficam com a marca do trabalho mais intelectual, a partir da formação inicial, enquanto que as monitoras ficam com a marca de um trabalho mais “braçal” que, na lógica da desvalorização, dispensa a formação.

Para compreender melhor essas duas profissionais é necessário levarmos em conta que

a creche é um espaço de educação e cuidado que se constitui por sujeitos sócio-culturais, ou seja, meninas, meninos e mulheres adultas que pertencem a determinados grupos étnicos, sociais, de gênero e etários. Assim, trazem para a instituição suas mais variadas visões de mundo, os seus valores morais, religiosos, os seus costumes e preconceitos. Estes sujeitos se constituem, portanto, em produtores e consumidores de manifestações culturais (BÚFALO, 1997:25).

Dado esse quadro de diferenças entre estas duas profissionais, compreendemos que a formação, neste caso, é mais do que a qualificação para o trabalho com as crianças. Além disso, é também uma necessidade de transformar as condições desiguais de trabalho historicamente construídas, principalmente se pensarmos que a qualidade do trabalho desenvolvido pelas profissionais está diretamente ligada à forma como o grupo da creche (tanto professoras e monitoras) irá se unir e organizar para pensar o trabalho pedagógico. Discutindo a qualidade da creche, Bondioli afirma que

O processo com que se faz, se assegura, se verifica, se contextualiza, se declina a qualidade é uma “co-construção” de significados em torno da instituição e da rede, uma reflexão compartilhada que enriquece os participantes, uma troca e uma transmissão de saberes (2004:17).

Em suma, consideramos que as monitoras, sujeitos de nossa pesquisa, caracterizam-se, sobretudo, pela divisão de tarefas com a professora, e as relações estabelecidas entre essas duas profissionais vai depender do modo de agir de cada uma, que ora trocam conhecimentos, ora disputam o lugar em que atuam. Ávila (2002), estudando sobre as práticas de monitoras e professoras, conclui que há uma presença na ausência e uma contaminação

de práticas e, com isso quer dizer que, na ausência da monitora, a professora (ou vice-versa) realizava a tarefa que estava previamente acordada que não lhe caberia e, da mesma forma, encontra indícios de que uma aprendia com a outra.

A identidade dessas duas profissionais, bem como a separação que fazem entre as tarefas de cuidado e educação é também fruto de elementos da própria história da educação infantil, como já discutimos no capítulo anterior. Dessa forma, olhamos para os sujeitos de nossa pesquisa – as monitoras – e nos deparamos com a imagem de uma profissional que vem, na relação com as professoras, pais e crianças, buscando afirmar o seu lugar de educadora dentro da creche. Deparamo-nos com uma imagem de monitora que optou por fazer um curso reconhecendo a importância de sua profissionalização e, sobretudo, a necessidade de avançar na compreensão do seu fazer que vai da esfera privada / doméstica para a esfera pública / de educação.

- O curso de formação para as monitoras

A prefeitura em que baseamos nosso estudo tem um histórico de avanços na educação infantil. Na década de 40, temos a criação do primeiro Parque Infantil atendendo crianças de 4 a 12 anos e, no ano de 1967, a criação da primeira creche vinculada à Secretaria de Promoção Social e, a partir de então, a rede foi-se estendendo. Houve, segundo o documento Currículo em Construção (1998), uma série de acontecimentos que marcam a elaboração de propostas e diretrizes para o atendimento de crianças. Dentre eles, eventos importantes como o I Seminário de Educação realizado em Setembro de 1983 e o I Fórum de Debates sobre a Educação, realizado entre 25 a 29 de Julho de 1988 e ainda o I Congresso Municipal de Educação, realizado entre 12 e 14 de Fevereiro de 1990, contando com a participação de estudiosos de renome na área da educação infantil.

Em que pese a simplificação dos dados, o que gostaríamos de salientar é que o município estudado conta, em seu histórico, com um movimento de discussão e reflexão sobre o trabalho desenvolvido na educação infantil cujos

frutos podem ser representados pela elaboração do documento citado, Currículo em Construção.

Num processo de muita discussão e parceria, o ano de 1998 é marcado pela elaboração do texto final de tal documento que tem por objetivo ser um referencial curricular para o trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil. O documento traz uma visão bastante inovadora, colocando a criança como sujeito ativo no processo de crescimento e desenvolvimento:

...o papel da Educação Infantil é oferecer instrumentos para que os pequenos possam desenvolver-se e constituir-se enquanto cidadãos autônomos capazes de responsabilidades e escolhas próprias. É necessário oportunizar espaços de aprendizagem e possibilitar a vivência integral da criança combinada aos ideais de solidariedade humana (CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO, 1998: 8).

Na perspectiva do documento, o profissional que trabalha com criança precisa “buscar formas de compreender como o pensamento infantil se processa...É fundamental a qualquer profissional da educação entender o significado de todas as suas ações” (idem 1998:8).

Assim, o curso de monitoras nasce como uma alternativa de atendimento à demanda de formação imposta pela própria categoria, num momento político em que um partido de esquerda estava na administração do município estudado (o Partido dos Trabalhadores esteve na Prefeitura no período de 2001 a 2004) e, no que pese a afirmação, a Secretaria de Educação contou no período com uma série de medidas que incentivavam a formação dos professores. Nesse cenário, a educação infantil ganhou vez, com especial atenção às monitoras de creche que, pela primeira vez, contavam com um curso exclusivo para elas.

Devemos, também, reconhecer que, em 2003, a produção sobre a educação infantil também nos permitia colocar-nos em preocupação com a qualidade do serviço oferecido à população, munindo-nos teoricamente na construção de uma educação infantil como esfera coletiva de cuidado e educação de crianças.

Para nós,¹¹ o curso de monitoras iniciou-se também no mesmo ano de 2003, quando fomos convidadas para participar na condição de professoras de monitoras. Assim, ficamos trabalhando no curso durante todo o período de sua existência, ou seja, início do ano de 2003 a junho de 2006.

Como professoras de monitoras, trabalhamos com três turmas, cada uma iniciada num ano, sendo que a última turma teve uma duração maior de curso porque atrasamos seu início no ano de 2005 e tivemos que estender sua duração por mais um semestre do ano seguinte, a fim de concluir a carga horária.

Como nós, houve muitas outras profissionais que trabalharam no curso como professoras de monitoras. Formávamos um grupo bastante heterogêneo, contando com diferentes profissionais da prefeitura, entre eles: professoras de educação infantil (que trabalham diretamente com as crianças), orientadoras pedagógicas (que trabalham nas escolas de educação infantil junto ao grupo de professoras), diretoras de creches, coordenadoras pedagógicas (que trabalham em centros descentralizados nas regiões do município), supervisoras (que trabalham também nesses Centros) e até mesmo monitoras que, depois de fazerem o curso, foram chamadas para serem professoras. Muitas dessas professoras formadoras que ministraram o curso são estudiosas e/ou pesquisadoras em educação infantil.

Basicamente, tínhamos um grupo grande de professoras de monitoras (ou professoras formadoras) divididas, em sua maioria, em duplas para atender as monitoras que também eram divididas em turmas. Assim, cada dupla de formadoras assumia o trabalho com uma turma de monitoras.

A cada ano que se iniciava, novas turmas no curso. Nosso grande grupo de formadoras também se modificava, sendo que algumas saíam do curso e outras entravam. Ao todo, tivemos mais de trinta profissionais que ministraram o curso.¹²

Importante lembrar que, quando fomos convidadas para trabalhar no curso, o mesmo já estava elaborado e sistematizado em um documento¹³

¹¹ No que se refere ao curso de monitoras, também utilizaremos os pronomes sempre em primeira pessoa do plural para representar tanto a professora que formou nossa dupla de trabalho no curso, como todas as outras profissionais que trabalharam no curso também como professoras de monitoras.

¹² Por fins éticos e práticos optamos por não divulgar o nome das participantes do curso.

¹³ Anexo 4 – Documento do Curso na íntegra.

onde constava a bibliografia e sua proposta de trabalho. O documento estava assinado pelas coordenadoras pedagógicas da educação infantil e, durante o período do curso, algumas das profissionais que compunham esse grupo de professoras formadoras assumiam a frente dos encaminhamentos. Entre elas, as próprias coordenadoras da educação infantil em parceria com outras pesquisadoras da educação infantil que compunham este grupo.

Com a proposta de oferecer uma formação específica para esta categoria de profissionais, o curso teve em sua estrutura uma proposta metodológica diferenciada, a qual nos causou um encantamento como professora de monitora de um dos grupos de trabalho.

Buscamos, na experiência de formadoras de monitoras, mais do que narrar o vivido, registrar uma experiência singular no campo da formação e alternativa enquanto política pública, confiando no propósito de que possa inspirar tantos outros profissionais preocupados com a questão da formação. Além disso, esperamos, a partir desta experiência, levantar indícios que nos ajudem a caminhar na discussão sobre a profissionalização para a educação infantil bem como para a identidade dessas profissionais.

Cabe ainda ressaltar que nos seria impossível, hoje, caminhar nesta dissertação sem deixar registrado este trabalho com formação, o qual se revelou para nós e para as monitoras como uma vivência significativa.

No momento de avaliação oral do curso, as monitoras assim disseram:

Contribuição do curso para a minha formação foi essencial, devido que a contratação através da prefeitura não nos prepara de acordo com o trabalho que vamos efetuar.

O curso além de nos ajudar com as teorias apresentadas pelos professores, também trouxe experiência dos colegas de outras unidades. Posso dizer que hoje tenho uma formação adequada ao cargo que exerço. Espero que nossa prefeitura venha oferecer outros cursos do nível que este se apresentou.

Parabéns aos professores e aos colegas que compartilharam desta conquista. (MONITORA Z. Caderno de registro, momento de avaliação do curso: 20/06/2006).

Bom, graças a Deus, pela 3^o vez, ou seja, a terceira tentativa do curso, consegui concluí-lo. Aleluia.

O curso contribuiu para o maior enriquecimento no meu trabalho, e o desenvolvimento na educação infantil e acabei me interessando na leitura através dos textos e aprofundando nas abordagens de Piaget, Vygotsky e

outros autores e, também em refletir na vida diária e no registro do dia-a-dia.

Que pena que acabou, pois gostaria que continuasse. (MONITORA Ac. Caderno de registro, momento de avaliação do curso: 20/06/2006).

- Os problemas quanto à formação – um cenário mais amplo

No intuito de conhecer melhor quem são nossos sujeitos e já entrar numa compreensão mais ampla sobre o quadro atual de formação das profissionais de educação infantil, olhamos o contexto sócio, político, econômico em que a discussão está inserida, situando tanto as monitoras, como a profissão de educadora de criança e ainda o próprio curso de formação.

Em dezembro de 2006, foi aprovado o FUNDEB¹⁴. Nesse momento da história da educação, podemos nos defrontar com um enorme avanço no que se refere à legislação sobre investimento na educação básica, uma vez que, antes apenas o ensino fundamental parecia estar contemplado nos termos da lei - FUNDEF¹⁵. Devemos reconhecer o significado positivo desse avanço no percurso histórico da educação brasileira, em que a educação infantil passa a ser contemplada no Fundo¹⁶ e, ao mesmo tempo, é um momento único de unirmos forças entre todos os movimentos da sociedade organizada que buscam a qualidade da educação, com o propósito de fazer a passagem do texto escrito (a lei aprovada) para a efetivação /implantação de políticas públicas que, repetimos, devem ser consistentes para a educação nacional.

Estima-se que, nos próximos anos, o FUNDEB beneficie cerca de 860 mil crianças de creches e 4,1 milhões de crianças de pré-escola. E, ainda sim, nota-se uma enorme diferença entre os valores destinados a uma e outra instituição de educação infantil.

14 FUNDEB – O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. A promulgação da Emenda Constitucional nº 53 insere o Fundeb na Constituição Federal, beneficiando cerca de 48,1 milhões de estudantes após sua completa implementação.

¹⁵ FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental.

¹⁶ Silva (2004: 26) faz uma análise sobre o Fundo e constata a falta de verbas para a educação infantil.

Neste cenário político de distribuição de verbas, a educação infantil vem travando grandes batalhas, buscando maiores investimentos para sua expansão, melhoria da qualidade e, obviamente, para a formação de seus profissionais.

Rosemberg (2001) discute a implementação de políticas públicas para a educação infantil baseando sua elaboração no conhecimento científico da área.

Segundo a autora, existem três formas de pensar a educação infantil: a partir da intuição, de valores e de conhecimentos científicos. Esta última por ter como característica uma argumentação mais consistente e é capaz de ir além do local, seria a via para que se elaborem propostas e políticas para o campo da educação infantil.

Por outro lado, os pesquisadores são um dos participantes no jogo das políticas públicas. Há de fato muitos outros atores sociais envolvidos, e cada um defendendo interesses distintos. Em meio a tensões e pressões, ganha destaque o Banco Mundial e os interesses capitalistas de nossa sociedade, e, nesse sentido, as pesquisas científicas podem ser utilizadas para barganhar a força de demais atores sociais, uma vez que: “análises provisórias e questionáveis podem assumir o estatuto de verdade científica apoiando, diretamente, a tomada de decisões políticas” (ROSEMBERG, 2001: 22).

Continua a autora, em sua análise, a destacar a influência do Banco Mundial na formulação de políticas públicas para a educação infantil, pois o mesmo incentiva programas de educação não formal onde o custo é mais baixo do que os programas formais onde se incluem alimentação e saúde para as crianças pequenas.

Rosemberg (2001: 23) nota que a educação infantil, em se tratando de políticas públicas, ocupa um pólo fraco de negociação, pois se refere, entre outros fatores, a atores sociais – mulheres e crianças – cuja ocupação na sociedade é bastante distante do acesso ao poder.

Além disso, na atual conjuntura, o Banco Mundial reordena o modelo capitalista de redução de gastos com políticas sociais com base em modelos de avaliação dos programas que têm predominado nos países em desenvolvimento como é o caso do Brasil, onde o fator que tem peso é custo-benefício, enquanto que em países já desenvolvidos, como os da região

Européia, a avaliação tem se dirigido para o atendimento da demanda e das necessidades de pais/mães, profissionais e crianças.

Dessa forma, faz-se urgente em nosso país a tarefa de repensar a educação infantil, ampliando o campo de produções teóricas e direcionando ações na busca da construção de uma educação infantil com políticas consistentes e não compensatórias, fortalecendo os programas de educação formal no âmbito da esfera pública bem como na concepção de práticas que visam à integração entre cuidado e educação, como consta na LDB 9394/96.

2.2 - Estrutura e diretrizes do curso

O Curso de Aperfeiçoamento para monitores – como foi chamado oficialmente pela Secretaria Municipal de Educação-, sistematizado no documento *Curso de Aperfeiçoamento para Monitores*, revelava uma preocupação central com a formação das monitoras e a qualidade do atendimento nas creches.

O curso foi estruturado de modo a atender especificamente as monitoras de creches, que, como já foi dito, entraram no cargo sem a exigência de formação em educação (nem em nível médio, nem em nível superior). Portanto as que tinham formação na educação (como era o caso de algumas) foi devido a uma opção pessoal. Ao mesmo tempo em que não tinham formação, tinham os saberes e/ou conhecimentos aprendidos na prática, condição esta que demandava uma metodologia diferenciada.

...os monitores com a experiência prática que acumulam com relação às crianças nesta faixa etária, poderiam num processo formativo em serviço, consistente epistemologicamente, voltado às especificidades da educação de crianças nesta faixa etária, avançar na sistematização de novos conhecimentos (CURSO DE APERFEIÇOAMENTO...,2003: s.n).

A primeira diretriz dizia respeito ao reconhecimento e valorização da prática de cada profissional, o que demandava o estabelecimento de um diálogo constante, inerente ao processo de formação de cada grupo. Sobre isso, no trabalho que fez de formação com professores leigos, Camargo (1997:55) afirma que “ficou, para nós, cada vez mais evidente o quanto a

experiência e a vivência são fundamentais para a aprendizagem e a criação a partir delas”.

Para ouvir as monitoras, promover um ambiente de trocas e de discussões seria necessário o estabelecimento de grupos pequenos: não dava para valorizar a prática e colocar as monitoras em grupos de cinquenta para que pudessem falar. Isso seria incoerente com a proposta.

No ano de 2003 (quando o curso teve início), formaram-se turmas ou grupos de trabalho com uma média de dez monitoras em cada um deles nos quais trabalhavam as duplas de professoras coordenadoras também para cada grupo. No ano seguinte (2004), os grupos aumentaram para quinze monitoras cada um e, no ano de 2005, os grupos foram formados com uma média de vinte monitoras por grupo¹⁷. O tamanho dos grupos poderia variar bastante, uma vez que havia desistências ou trocas de grupos por causa de horário, pois tínhamos turmas que funcionavam em dias, locais e horários diferentes.

Embora, em relação ao início, o grupo tenha dobrado seu tamanho, ainda consideramos que eram grupos pequenos e que viabilizavam um trabalho mais próximo com as monitoras, o que permitia maior aprofundamento nas discussões. De fato, estávamos tentando garantir que cada sujeito tivesse oportunidade de falar, de contar sua experiência bem como a de ouvir a dos outros.

Notamos que há uma estreita relação entre a organização estrutural do curso com sua proposta metodológica, o que nos possibilita encontrar pistas sobre uma forma de compreender o processo de formação do curso. Ao longo deste item, vamos apurando as pistas e nos aprofundando na concepção que vai se delineando.

Outro ponto importante é o trabalho em duplas de professoras formadoras, sendo que isto é um diferencial que se sobressalta na organização do curso. Justificamos este fato, em primeiro lugar, pelo propósito de que o registro deveria estar presente em todos os momentos do curso e, assim, sempre uma das professoras ficava incumbida de anotar tudo que estava acontecendo no momento da aula com seu grupo ou, como costumamos chamar, em “nossos encontros”.

¹⁷ O tamanho dos grupos ia aumentando a cada ano devido, em primeiro lugar, à diminuição de custo e, em segundo, pela intenção de atender todas as monitoras que se inscreveram no curso.

O trabalho em dupla nos possibilitava o registro do trabalho e, do mesmo modo, a reflexão compartilhada sobre o mesmo. A partir do registro, podíamos sentar juntas e rever o processo de estudo que estávamos percorrendo bem como planejar sua continuidade.

Estamos falando da necessidade de criar condições de realizarmos a práxis: ação-reflexão-ação. Para André

é extremamente importante que ele (o professor) aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. E nesse particular os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e incerteza (2002:59).

Um segundo motivo para trabalharmos em duplas de formadoras de monitoras foi a possibilidade de construção de um trabalho coletivo. Se uma das diretrizes do curso enfocava a valorização ou contemplação do trabalho coletivo, assim também nós nos formávamos, como profissionais que planejam juntas, discutem juntas, elaboram meios de estudos os mais criativos possíveis e, enfim, produzem um conhecimento sobre “formação”. Não apenas falávamos de trabalho coletivo para as monitoras, como o vivenciávamos também. Não só líamos sobre o registro, mas o fazíamos também.

Importante salientarmos que o documento prevê alguns encaminhamentos para o curso que, na prática, ocorreram de outras formas. Por exemplo, não consta no documento a atuação de duas coordenadoras no mesmo grupo. Essa foi uma decisão que transcorreu durante o encaminhamento do curso, quando as profissionais que eram chamadas propunham essa possibilidade. Do mesmo modo, a seleção das profissionais para ministrarem o curso não se deu por concurso interno, mas por convite a partir de critérios como: envolvimento com a educação infantil, disponibilidade e interesse em trabalhar nesse curso, dado o aumento da carga horária, ter uma postura de valorização do trabalho das monitoras, entre outros.

Cabe acrescentar que as professoras formadoras se organizaram juntamente com as especialistas que encabeçavam o curso, para fazerem reuniões quinzenais a fim de socializarem as experiências nos grupos,

encaminharem e resolverem questões de organização (como escolher locais para todos os grupos) e discutir o processo de formação que vínhamos vivendo nesse curso. Afinal, não só as monitoras recebiam uma formação, mas nós mesmas – as formadoras – estávamos nos constituindo como tal.

Coerente com essa idéia, adotamos o uso do termo “encontro” que, num primeiro momento, pode apresentar uma conotação mais simplificada dos estudos que realizávamos no grupo. Esclarecemos que era condição de trabalho nos grupos a sistematização dos estudos teóricos acerca do conhecimento acumulado sobre a educação infantil e que se dava através de um diálogo com diferentes autores sobre a educação infantil. Entre os autores, encontram-se os que já citamos no referencial teórico sobre a educação infantil. Assim, partíamos da prática, mas íamos além dela, fazendo leituras e estudos que nos munissem de conhecimentos para analisar o próprio fazer e, enfim ressignificá-lo ou atribuir-lhe novos sentidos.

Neste processo pretende-se construir uma formação a partir da prática, voltada para prática, enfim constituída na prática, valendo-se sim da teoria ou do conhecimento elaborado, quer com textos ou ainda com imagens polifônicas e quaisquer outras possibilidades, mas uma teoria que vá se emaranhando nas discussões do grupo, referendando ou polemizando as análises do trabalho realizado nas unidades de educação infantil, possibilitando significações e ressignificações do trabalho de cada um e de todo o grupo (CURSO DE APERFEIÇOAMENTO...,2003:s.n).

Assim, o trabalho nos grupos era muito dinâmico e intenso. Cada tema proposto para o estudo era sempre seguido de discussões, leituras, sínteses, relações com a prática, produções escritas coletivas e/ou individuais, utilização de outras linguagens como pintura, confecções de materiais, filmes etc.

Mas, embora cada grupo pudesse traçar seu caminho dentro das possibilidades do estudo, o curso tinha como pressuposto algumas diretrizes que norteavam os grupos.

...nos momentos em que a análise do cotidiano demandar, a partir de temas que vimos considerando relevantes e sobre os quais há elaboração teórica sendo bastante divulgada na SME¹⁸, tais como:

Literatura – leitura e memória / leitura e prática cultural

História da criança/ Política da educação infantil

Arte em todas as suas manifestações

¹⁸ Secretaria Municipal de Educação

Espaço e tempo na organização do trabalho pedagógico (CURSO DE APERFEIÇOAMENTO...,2003:s.n).

Para garantir um curso com intensa atividade de estudo, contamos com uma carga horária de 360 h/aula no ano de 2003 e de 240 h/a nos seguintes. Dentro dessa carga horária, eram contadas horas presenciais nos encontros e horas semanais para atividades práticas. As horas práticas eram consideradas como o próprio trabalho das monitoras e eram convalidadas a partir de produções semanais feitas pelas monitoras de reflexão de algum episódio vivido.

Para sermos mais exatas, no primeiro ano, dividimos o trabalho da seguinte maneira: 8 h/a semanais, sendo 6 h/a de presença nos encontros (que na maioria dos grupos acontecia duas vezes por semana) e 2 h/a práticas. Não é preciso dizer que, com essa carga horária, os grupos trabalhavam e produziam muito conhecimento, e este é um dado de extrema importância, uma vez que reconhecemos a realidade de trabalho destas profissionais: pessoas que passavam o dia todo com crianças – em média umas 30 crianças por sala e ainda se dispunham (às vezes tomando duas conduções) a vir estudar. Pensando nessas condições é que também tomamos o cuidado de colocar dias, horários e locais bastante variados para o funcionamento dos grupos.

Devemos admitir que não foi fácil garantir as 360 horas de curso no ano de 2003, e seu currículo ficou repleto de atividades diferenciadas como palestras, encontros coletivos para assistirmos a filmes e discuti-los, visita em creches de outros municípios. No ano seguinte, tivemos a implantação do Plano de Cargos e Salários no Município em Questão (Lei nº 1024 de 12/10/04), no qual ficaram estabelecidos os benefícios e promoções a partir de participação em cursos. Segundo os critérios fixados no Plano, a carga horária exigida para reverter em benefício seria de 240h/a. Partindo dessa normalização, decidimos, na condição de grupo de formadoras, nos adequar ao referido Plano, diminuindo a carga horária, mas com o cuidado de não perdermos em qualidade. As 240 h/a nos foram distribuídas em encontros semanais, sendo que 4h/a eram presenciais (que aconteciam em um dia da semana) e 2h/a eram consideradas práticas. Por fim, no ano de 2005, já se tratava da terceira turma que participava do curso, a prefeitura passou por um momento de ajuste financeiro e tardou seu início, o que ocasionou seu término

apenas no ano de 2006, em meados do mês de Junho. Esclarecemos, assim, que a última turma que passou pelo curso cumpriu a carga horária num período superior a um ano, dados os imprevistos citados.

Durante os três anos e meio de curso, atendemos aproximadamente 460 monitoras, sendo 100 em 2003, 180 em 2004 e 180 em 2005 / 2006.

Para facilitar a visualização das principais mudanças do curso entre 2003 e 2006 e melhor compreender sua organização, apresentamos, no quadro abaixo, os principais dados:

<i>Turmas</i>	<i>carga horária</i>	<i>distribuição da carga horária semanal**</i>	<i>total de grupos*</i>	<i>média: monitoras / grupo</i>	<i>total de monitoras concluintes*</i>
2003	360 h/a	8 h/a sem= 40 semanas	10	10	100
2004	240 h/a	6 h/a sem= 40 semanas	18	12	180
2005 / 06	240 h/a	6 h/a sem= 40 semanas	16	16	180

Quadro I - Fonte: Quadro organizado pela autora

* todas as referências sobre a quantidade são aproximadas.

** A carga horária foi dividida em horas presenciais e horas práticas que se convalidavam com o registro e reflexão do próprio trabalho nas CEMEIs.

O fim do curso deu-se por motivos totalmente externos, sendo o principal fator a falta de condições de financiamento do curso. O grupo de formadoras, do qual participávamos, relutou quanto à sua finalização, uma vez que este curso representou, além de um grande e instigante trabalho com formação, a existência de um grupo de profissionais dispostas a buscar caminhos para a formação de profissionais de educação infantil.

Os profissionais da educação infantil estão situados num contexto complexo da formação, onde a regulamentação da LDB (lei 9394/96) passa por um impasse para situar a formação desses profissionais. Depois de dez anos de discussão, no ano de 2006, foram aprovadas as Diretrizes para o Curso de Pedagogia (CNE, Resolução nº 1/06) em que se prevê um período de formação para a docência de 0 a 10 anos. Mesmo assim, vale lembrar que, como constatou Silva (2005), os cursos de Pedagogia não têm garantido o acesso aos conhecimentos que fundamentam o trabalho na perspectiva da Pedagogia da Infância.

Sabemos que essa não é uma discussão tão recente, e Cerisara (2002:99) já havia apontado que "...os cursos realizados, e que deveriam habilitar as professoras para assumir o trabalho com crianças pequenas, não o fazem, uma vez que tinham como referência a escola de ensino fundamental".

Mas o problema da formação para a educação infantil se agrava quando nos deparamos com um número grande de profissionais (as monitoras) que não têm nenhuma formação inicial em educação e que passam mais tempo com as crianças do que as professoras. Onde enquadrar as monitoras? Como dar conta dessa demanda de formação, tanto de professoras como de monitoras?

Foi diante dessas condições que o curso para as monitoras foi criado e formulado. Primeiro, para oferecer estudo sobre educação infantil àquelas que, em sua maioria, não o tinham. Em segundo, para buscar caminhos para a formação dessas profissionais. Em terceiro, para trabalhar outras formas de conceber o trabalho das monitoras, o qual, historicamente, vem sendo considerado à margem do trabalho das professoras.

Considerando a necessidade de termos neste trabalho da educação infantil educadores em busca cada vez mais da ampliação de seus conhecimentos, vimos neste momento como prioridade, oferecermos um Curso de formação em serviço aos monitores, que a partir da valorização de seus saberes se convalide e sistematize suas práticas profissionais...(CURSO DE APERFEIÇOAMENTO...,2003:s.n).

Entendemos que valorizar os saberes das monitoras significa considerá-las como profissionais da educação e, assim, necessitam de formação, inclusive no nível superior, recuperando a dimensão que junta o fazer e pensar.

Desde o início do curso, o objetivo que se delineava durante as reuniões periódicas do grupo de professoras formadoras era que o mesmo pudesse constituir um canal (ou ele mesmo se transformar) para a implantação de um curso mais amplo, como o Magistério, no nível médio. Assim, as monitoras estariam sendo certificadas e, quem sabe, enquadradas na carreira docente.

Tal idéia foi levada até o ano de 2004, quando o grupo de formadoras chegou a elaborar um curso de magistério que foi enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para aprovação. O curso foi aprovado e elogiado pelo CNE, porém até o ano de 2006 não foi implantado.

No ano de 2005, o curso de monitoras deixa de ser prioridade da Secretaria Municipal de Educação que, num momento de mudança de governo e também de profissionais nas Secretarias, traçou outras metas de formação, incentivando e apoiando outras iniciativas e cursos. Chegaram a anunciar que a formação das monitoras deveria ser feita em parceria com Universidades, mas até o presente momento não há nenhuma parceria feita. Assim, o curso de monitoras foi finalizado.

Porém acreditamos que, embora o curso não tenha ele próprio se transformado em um Curso de Magistério como queríamos, há indícios de que as monitoras que por ele passaram, segundo suas falas, puderam repensar o próprio trabalho ou, ao menos, puderam visualizar a importância da participação de todos na luta política pela construção de uma carreira.

Eu aprendi muito com os textos e os filmes. Vocês deram chance para que a gente falasse. Eu cheguei tímida e sai confiante. Nas reuniões na creche eu falo e comento sem ter vergonha (MONITORA Ad. Caderno de registro, momento avaliativo:20/06/06).

O curso para mim teve um significado muito especial; além de conhecer novas colegas, a conscientização do papel que desempenho na vida das crianças foi muito forte (MONITORA Y. Caderno de registro, momento avaliativo: 20/06/06).

2.3 - O trabalho nos grupos: dinâmica e fundamento

Contando com autonomia de trabalho na forma de encaminhar os estudos, cada grupo podia elaborar, no seu interior, um cronograma e planejamento das atividades que iria desenvolver. Em outras palavras, cada grupo traçava o seu percurso de formação.

É sobretudo diante da singularidade dessa proposta de trabalho com formação e dos diferentes modos como cada grupo conduziu seus trabalhos que nos sentimos tocadas.

Portanto, consideramos, na proposição deste curso que, diante do trabalho pedagógico realizado no cotidiano das unidades educacionais, se rompa com o que é convencionalmente estruturado em muitos cursos de formação (CURSO DE APERFEIÇOAMENTO...,2003:s.n).

Nortearam nossas práticas nos grupos a criatividade e a tentativa de trabalhar todo o material teórico utilizando diferentes linguagens. Para tanto, fizemos uso de vídeo, de som, de imagens, fotografias, obras de arte, poesias, crônicas, dinâmicas de grupo, produções artísticas, desenhos, oficinas de teatro, dramatizações, visitas às CEMEI's da rede municipal e, algumas vezes, de outros lugares¹⁹. O que não faltou foi criatividade e produções variadas.²⁰

Outro ponto importante deste trabalho diz respeito à prática do registro. Como já foi dito, cada grupo tinha duas formadoras, e isso se justificava, entre outras coisas, pela importância que foi atribuída ao ato de registrar. Assim, as duas planejavam e participavam das discussões, mas enquanto uma falava e/ou coordenava, a outra ficava atenta ao registro. Dada a importância do registro, procuramos sempre vivenciá-lo no grupo com as monitoras das mais diferentes formas: fazendo livro da vida, escrevendo poesias, cartas, enfim, os conteúdos trabalhados, e registrando sempre as discussões, bem como a própria prática na creche.

Quanto ao conteúdo trabalhado no curso, ressaltamos que foi o próprio conhecimento teórico acumulado no campo da educação infantil, mas não existiu uma seqüência pré-determinada, cronologicamente definida, antes de iniciarmos o trabalho nos grupos. Na verdade, o grupo é que levantava suas inquietações mais urgentes e, através desse apontamento, íamos juntas (monitoras e formadoras) elencando os temas e definindo sua seqüência.

É importante ressaltar que esta forma de trabalho não excluía a opção pelas formadoras por uma linha de pensamento e uma seleção bibliográfica.²¹ Havia flexibilidade de planejamento, por isso estávamos sempre trocando

¹⁹ Ver no Anexo 5 fotos tiradas durante as visitas.

²⁰ Para um melhor conhecimento sobre a diversidade dos trabalhos feitos nos grupos, indicamos o caderno de resumos do XV COLE (2005:291) – Congresso de leitura, apresentados no II SEMINÁRIO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS, SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE – Grupo de Comunicações: Reinventando sentidos e significados: memória e experiência em processos de formação.

²¹ A bibliografia trabalhada no curso era bastante ampla, mas está representada na própria bibliografia apresentada no documento. (ver Anexo 4). Muitos autores que foram trabalhados no capítulo anterior, também foram lidos pelas monitoras.

textos, dividindo opiniões e afinando as opções que eram pertinentes na perspectiva da construção da pedagogia da infância.

Quanto aos conteúdos, destacamos os que mais comumente foram abordados nos grupos:

- ✓ História da educação e da educação infantil e a concepção de infância.
- ✓ Legislação e documentos: LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96), ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), Currículo em Construção (documento do município de 1998), Referencial Curricular Nacional e as Diretrizes do MEC quanto aos critérios de atendimento em creches e pré-escolas.
- ✓ Atividades desenvolvidas na creche: brincar, literatura, desenhos, rotina, tempo e espaço, registro do trabalho, planejamento, participação nos momentos coletivos.
- ✓ Identidade profissional, relação professora-monitora, questões de gênero, cuidar-educar.²²

Enfim, tudo isso era tratado nos grupos com maior ou menor profundidade, dependendo do interesse, necessidade e dinâmica de cada grupo.

O que pretendíamos em nossas turmas como formadoras era realizar um momento de discussão, de reflexão, poder contribuir com leituras importantes para a aprendizagem de todas e organizar os momentos dos encontros, problematizando os textos lidos e sugerindo possibilidades e caminhos para a continuidade do estudo.

- A tessitura – costurando os fios de nossa vida

Escolhemos, entre tantos trabalhos realizados, a construção do boneco de pano²³ que fizemos no momento avaliativo, com o objetivo de aproximar o

²² Ressaltamos que esses conteúdos estavam sempre presentes nas discussões dos grupos, mas o elenco dos mesmos é apenas para a organização didática nesta dissertação.

²³ Ver, no Anexo 5, foto das monitoras costurando (turma de 2004) e a boneca pronta (turma de 2003).

leitor a um dos trabalhos desenvolvidos no grupo e, por considerarmos a tessitura como uma atividade incomum nos cursos de formação.

Quando a carga horária do curso ia se encerrando, propusemos nas duas primeiras turmas (de 2003 e de 2004) um momento avaliativo diferenciado, onde cada monitora pudesse falar livremente sobre o que aprendeu ou não no curso, a contribuição do mesmo para a sua formação, o que tinha ou não gostado no curso. Atrelada à tarefa de avaliação oral, propusemos que cada uma ajudasse a costurar um boneco de pano. A idéia era a de que o boneco pudesse representar o resultado de um ano de curso, e de que pudéssemos representar na figura dele as aprendizagens mais marcantes de cada monitora no curso. Assim, conforme cada uma ia costurando uma parte do boneco, ia também relatando sobre sua aprendizagem, o que lhe tinha marcado naquele ano.

No boneco, cada uma colocou sua marca e, ao mesmo tempo, a entrelaçou com as falas e marcas das colegas do grupo.

Combinamos, antecipadamente, que cada uma levasse sua caixa de costura, com retalhos e quaisquer outros apetrechos que tivesse disponíveis para a criação em tecido. É claro que um bom lanche também não poderia faltar, bem como uma música suave que nos distraía enquanto íamos costurando.

Ficamos ali, numa sala, durante duas horas e meia e, ao final, no dia 02/12/03, nosso boneco estava pronto. Tinha ganhado sexo e nome: Vitória, que significa exatamente o que as monitoras daquele grupo disseram sentir em relação àquele momento de conclusão – que haviam vencido mais um desafio em sua carreira. Os traços da boneca Vitória²⁴ foram assim definidos (conforme registramos num caderninho que acompanha a boneca):

Vou colocar os olhos porque hoje eu tenho um olhar da educação infantil diferente daquele que eu tinha antes do curso (MONITORA D: 02/12/03).

Vou colocar os sapatos para caminhar em direção às mudanças...a gente tem várias idéias para o ano que vem, vai ser um ano muito bom, cheio de mudanças (MONITORA G: 02/12/03).

²⁴ No anexo 2 – foto do momento da tessitura e a boneca pronta.

Vou colocar a camisa porque acho que todos têm que vestir a camisa da educação infantil...sempre acreditei muito na educação infantil! (MONITORA C: 02/12/03).

Vou enfeitar os braços porque eu mudei; mudei o meu modo de ver as crianças, mudei meu comportamento...esta semana quando cheguei, vieram correndo me abraçar (MONITORA B: 02/12/03).

Vou colocar esse coração porque acho que quem trabalha na educação infantil tem que ter muito amor no que faz (MONITORA E: 02/12/03).

Vou transformar o boneco numa bailarina porque ser bailarina sempre foi o meu sonho e vou fazer esses lacinhos representando os laços que a gente criou aqui (MONITORA F: 02/12/03).

Vou colocar os cabelos mostrando que eu também mudei; gostei de conhecer a história da infância, da educação, a formação da escola, da creche, da educação infantil...gostei de saber que a gente não está preparando ninguém para ser cidadão amanhã, a gente está preparando para ser hoje (MONITORA A: 02/12/03).

Queremos chamar a atenção para o fato de esta atividade deixar muito clara a possibilidade de que os cursos de formação têm de introduzir estratégias que utilizem diferentes linguagens. Assim como as crianças são vistas como meninos e meninas ativos(as) e criativos(as), produtores (as) de cultura, dentro uma pedagogia da educação infantil, também as monitoras e professoras de crianças devem ser vistas como aquelas que, por diferentes modos de expressão, produzem cultura sobre a infância, transcendendo as técnicas baseadas apenas na leitura e escrita.

E ainda, na similaridade da prática de tecer, encontramos as idéias de Feriotti²⁵ (2007), que nos mostra como as partes aparentemente desconexas de uma colcha de retalhos compõem um todo à medida que vão sendo costuradas.

Assim, as inúmeras práticas realizadas no curso nos mostravam que, na dinâmica do trabalho, nas relações estabelecidas, como uma colcha de retalhos ou um boneco de pano, íamos literalmente vislumbrando o entrecruzamento de nossos seres. Íamos dando forma à boneca, colocando a marca de cada uma de nós. Ao mesmo tempo em que a boneca ia ganhando forma, características, que criávamos na hora, com os retalhos, botões, linha e

²⁵ Ver FERIOTTI, Maria de Lourdes. **Universidade, Formação de Professores e Prática Pedagógica: da sala de aula à praça pública tecendo cidadania na colcha de retalhos**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

agulha dispersas na nossa frente, também íamos narrando nossa experiência naquele curso, tomando consciência, através da palavra, do processo de formação que ali construímos.

O boneco de pano, tal qual a colcha de retalhos, constituiu-se como a representação da diversidade que compõe um todo. Ambas contêm, ao mesmo tempo, a singularidade e as marcas de nossa cultura impressas na forma de utilizar e trabalhar com retalhos, linha e agulha.

2.4 - O fim do curso: o começo da pesquisa

E a semente tornou-se fruto: possibilidade de escrita
Jorge Larrosa, 2000: 77

A experiência no curso de formação de monitoras foi apenas o início de uma longa trajetória de estudos sobre o tema. Aquele curso se esgotou, mas dele retiramos as sementes para germinar novas possibilidades no campo da formação. Do curso ficou a certeza de que sempre algo pode ser feito. Todas as perguntas que nos rodearam quanto à formação podem e devem - uma de cada vez - ser pauta de nova discussão. Diríamos que, se há algo que aprendemos de muito valioso nesse trabalho, foi entender que, mesmo em momentos difíceis, de contradição, é exatamente aí que também encontramos a possibilidade de superação.

Desse modo é que, valendo-nos dessa experiência, encontramos subsídios para travar outras discussões, percebendo que a formação não era e nunca tinha sido uma questão pontual colocada apenas no nosso curso, e que, sobretudo esta, situa-se no quadro que é o das políticas públicas de formação.

Embora no discurso político a educação ocupe espaço central, num Estado capitalista como é o nosso, temos presenciado a desvalorização do magistério público e o incentivo ao ensino privado. Em se tratando de políticas para a educação, é bem sabido que o Estado tem sido mínimo para as políticas sociais e máximo para as políticas de investimento de capital.

Na 29ª reunião anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) em 2006, Kramer afirma que há no Brasil cerca de 40 mil profissionais na situação de leigos ou sem formação superior e aponta que se faz urgente o estabelecimento de políticas para formação desses profissionais.

No município estudado, esse número é de aproximadamente 1100 monitoras que não têm formação nem em nível médio, nem em nível superior na área da educação.

Essa problemática também foi apontada por Nascimento num estudo sobre a LDB (lei 9394/96) no que concerne aos avanços e retrocessos implícitos na lei. Segundo a autora

Ainda que destaquemos o avanço da legislação, é necessário aclarar o significado da inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas educativos. Uma questão que esta inclusão suscita, em relação aos profissionais da educação infantil, é que a abrangência da LDB circunscreve-se ao perfil escolar desse profissional, ou seja, ao *professor*. Em decorrência, continuam à margem deste parâmetro legal os demais agentes educativos hoje incorporados ao cotidiano das instituições de educação infantil, tais como os monitores, os crecheiros, os recreacionistas, as pajens etc. (2003:103-104 – grifo da autora).

Os desafios nos parecem muitos, e desde já ressaltamos nosso interesse na construção de uma identidade para o profissional da educação infantil. Uma identidade que leve em conta que

o adulto que trabalha direta ou indiretamente com elas (as crianças), precisa ser um profissional, e, para tal, precisa aprender esta profissão de professora de criança pequena: professora de creche, professora de pré-escola. Trata-se de um tipo de professor diferente dos professores dos outros níveis de ensino (FARIA, 2003:77).

- A especificidade da formação da profissional de educação infantil

No entrecruzamento do referencial teórico sobre a educação infantil com a experiência aqui relatada, temos a prerrogativa de que pensar na formação para a educação infantil é, antes de qualquer coisa, pensar na especificidade dessa formação. Sabemos que não é qualquer curso de professor que traz em sua programação os conteúdos e conhecimentos mais recentes acumulados sobre pesquisas com crianças que não sejam de base psicológica. Pois, como aponta Prado (2005), os conhecimentos que temos sobre as crianças ainda são decorrentes de estudos psicológicos.

Hoje, como apontamos anteriormente, já contamos com trabalhos na área da Antropologia e Sociologia²⁶ que pesquisam crianças bem pequenas, revelando a forma como as mesmas produzem uma cultura infantil. Trabalhando com a questão do brincar, Brougère (2002) diz que, através dessa atividade, a criança se apropria da cultura infantil e a recria também. Na área da Sociologia, os estudos apontam para a participação da criança na dinâmica social, nas relações estabelecidas e buscam compreender quem são as meninas e meninos, ricos e pobres, pertencentes às diferentes classes sociais, crianças brasileiras, indígenas, negras com quem trabalhamos.

Em especial a creche, como um lugar público de convivência para as crianças, tem se constituído em um espaço privilegiado para pesquisarmos as crianças e compreendermos melhor o modo de serem e agir.

Por tudo isso, não é possível basearmos a formação dos profissionais da educação infantil dentro dos moldes da formação para os professores da escola de ensino fundamental. A educação infantil caracteriza-se, sobretudo, pelo seu aspecto não escolarizante.

- Creche – um espaço formativo

Partindo do pressuposto de que a creche é um lugar de educação tanto das crianças como de adultos (FARIA E PALHARES, 2003), entendemos que a formação da profissional de educação infantil perpassa o reconhecimento dessa premissa através da valorização dos conhecimentos que traz da prática. Nesse sentido, ao olharmos para o curso de monitoras, estamos olhando para um lugar de formação onde este ponto foi central no modo de encaminhar o processo formativo.

Através da “enorme contação de casos” que aconteceu durante nossos encontros, demos voz às monitoras e pudemos perceber o quanto temos aprendido pela própria prática e, do mesmo modo, o quanto ainda temos para aprender.

²⁶ Ressaltamos que a Sociologia conta hoje, com uma vertente de estudos sobre a infância. Sobre o assunto ver **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação. São Paulo: Cortez, Cedes, vol. 26, n. 91. maio./ago.2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Os cursos de formação inicial e continuada são espaços não apenas de transmissão desses conhecimentos, como também de re-elaboração dos saberes juntamente com os profissionais que lidam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas. Por isso, são espaços essenciais e fundamentais na construção da pedagogia da educação infantil (SILVA, 2004:35).

Recuperamos aqui um pequeno registro de um encontro que nos permite compreender um pouco mais sobre como as discussões foram sendo tecidas e atravessadas pelas diferentes vozes, como os assuntos foram se confrontando, cruzando, distanciando, modificando e, de novo, retornando ao centro:

29º Encontro – 28/07/2003

Este foi o primeiro encontro depois do recesso. Nesta noite resolvemos retomar um pouco do que já tínhamos estudado no semestre anterior, revendo os textos e o percurso que estávamos traçando no curso. Organizamos os textos e vimos o volume de xérox. Nem todos os textos haviam sido lidos por todas, pois em alguns trabalhos em grupo cada um ficou com um texto diferente. A professora comenta que os textos devem ser revistos, relidos e retomados se ainda houver qualquer dúvida. Em seguida lembramos das diferentes atividades que tínhamos participado durante o curso: duas palestras, o Congresso de Leitura e o II Seminário Internacional de Educação.

A monitora G começa a falar sobre a palestra da educação infantil em Cuba²⁷ dizendo que gostou, achou interessante a relação entre a educação e os pais, a diferença entre a sociedade brasileira e a cubana.

A monitora D pergunta por que aqui não se tenta o mesmo, o governo não tem verba ou não tem interesse? Os comentários continuaram.

Outras monitoras discutindo sobre diferenças no modo de vida na sociedade cubana, a igualdade no viver. Para G, o termo “Entrega Pedagógica” se referia a um registro das atividades das professoras que são passadas para outra professora. Neste ponto a monitora F coloca que em sua creche é feito um registro sobre a criança e é discutido com o grupo como ela está indo, caminhando. E fala da inclusão e que na sua creche uma criança mais velha foi colocada com os bebês. Aí começamos a falar sobre a inclusão, sobre o negro e logo a monitora lembrou de outra palestra sobre o trabalhador negro e também sobre os índios. A monitora D volta ao assunto da assistência e do cuidar e educar na creche.

A professora encerrou o encontro falando da importância de participarmos de eventos, palestras. (Caderno de registro: 28/07/03).

Paulo Freire nos dizia que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (1996: 9). Diálogo não é deixar falar, mas é compartilhar, é abrir-se ao outro, é jeito de respeitar as diferenças, de respeitar o modo com que o outro vê o

²⁷ Evento promovido pelo vereador Paulo Búfalo em 27/05/2003 “A Educação Infantil em Cuba” com a palestrante Olga Franco Garcia. Na palestra, foi comentado como em Cuba os pais participam da educação das crianças e como o governo criou um programa propiciando esta participação.

mundo. Dialogar é se colocar aberto aos outros e ao mundo; dialogar é ir ao encontro do mundo dos educandos e das monitoras.

Diante do registro desse encontro (descrito acima), encontramos pistas de como o conhecimento ia sendo elaborado no grupo, de como cada uma tinha uma contribuição a trazer para discussão que, aos poucos, ganhava volume, intensidade, profundidade. E, ao mesmo tempo, surgiam reflexões sobre a implantação de políticas, as contradições do mundo capitalista, as desigualdades, os interesses subjacentes às políticas educacionais.

Azevedo, seguindo o pressuposto do diálogo, acrescenta que essas tantas histórias que costumamos ouvir e contar são de fato o acúmulo de nossas vivências e é o que nos permite refletir sobre o que fazemos. São como o autor diz “calos nas mãos” que, na medida em que são contadas, e entrecruzadas com tantos outros comentários e lembranças, nos permitem retomar o vivido e entrar em contato com o que sabemos e o que não sabemos. E refletir sobre o que se faz é um processo dialético de ação-reflexão-nova ação. Nas palavras de Azevedo: “Utopia esperar que professoras professores realizem esse processo?” (2004:16).

- Por uma política de formação

Através do diálogo com Bondioli (2004) e Bondioli & Becchi (2003) pudemos entrar em contato com experiências no âmbito da formação de educadores de creche e pré-escola nas cidades da Itália, que contam com uma política muito mais estruturada e instituída de formação.

Segundo as autoras, em Janeiro de 2000, a Região de Emília-Romanha emitiu uma nova lei em matéria de redes educativas para a primeira infância. Em seguida, em fevereiro do mesmo ano, emitiu uma diretriz sobre os requisitos estruturais e organizacionais dessas redes (BONDIOLI,2004:51).

A partir dessa lei e das diretrizes, as autoras relatam como, no processo de retomada do trabalho realizado nas creches e pré-escolas, as educadoras infantis podem estar em contínua reflexão, de mudança e de pesquisa com e sobre as crianças.

Porém não se trata de transpor as realidades Itália – Brasil, mesmo porque existem diferenças históricas quanto à constituição da própria educação

infantil. Lá, há muito mais tempo que em nosso país, a educação infantil e as crianças vêm sendo alvos de investimentos nas políticas. Além disso, com quarenta anos de experiência nesta área, na Itália, há uma intensa produção de conhecimentos sobre o tema, além de haver muitos diferenciais quanto à estrutura familiar, número de crianças, organização de espaços, só para citar alguns.

E, se algum crítico disser que são realidades completamente diferentes, e de fato são, mesmo assim, não há como não nos apropriarmos dos conhecimentos que já foram acumulados sobre as crianças e retirarmos de experiências tão ricas de formação elementos para repensarmos e modificarmos a nossa.

Buscando verificar a qualidade da educação em creches e pré-escolas as italianas, (Bondioli 2004, Bondioli e Becchi (2003) nos mostram como é possível criar espaços de formação dentro dessas instituições.

Se no nível micro (dentro da creche ou pré-escola) devemos nos apropriar dos momentos coletivos e fazer deles momentos de formação, não nos esqueçamos de que, no nível macro (no âmbito das políticas públicas), devemos assumir o compromisso com a luta para a implantação de cursos que atendam a demanda de formação tanto das professoras como das monitoras, como aconteceu com o curso de monitoras.

CAPÍTULO III

Procedimentos de pesquisa

Antes de partir para a análise das práticas realizadas no curso de formação de monitoras, acreditamos ser fundamental relatar o percurso de elaboração da pesquisa que realizamos. Segundo Fontana

Mais do que apreender o sentido produzido, interessa o movimento em que ele vai sendo produzido, reproduzido e transformado; o movimento que sustenta e desloca a configuração apreendida e a regula (2000:106).

Seria, todavia, muito mais simples apenas enumerar as técnicas desenvolvidas, mas pensamos que relatar o processo é um compromisso político do pesquisador, uma vez que escolhas de técnicas e procedimentos não surgem no acaso, mas estão atreladas ao processo desenvolvido, ao crescimento que fomos estabelecendo no confronto entre os dados e no diálogo com os autores.

O verbo transitar parece definir claramente a dialética que houve na passagem da esfera subjetiva para a objetiva, individual para a coletiva ou, ainda, do senso comum para o senso crítico. Acreditamos, assim, que essa pesquisa se caracteriza pelo incessante movimento de ir e vir entre uma esfera e outra, tentando articular a experiência com o rigor que o campo científico nos exige.

3.1 - De professora questionadora à pesquisadora de educação infantil

- O que é uma memória? – perguntou Guilherme Augusto. Ele vivia fazendo perguntas.
- É algo de que você se lembre – respondeu o pai.
Mas Guilherme Augusto queria saber mais; então, ele procurou a Sra Silvano que tocava piano.
- O que é uma memória? – perguntou.
- Algo quente, meu filho, algo quente.
Ele procurou o Sr. Cervantes que lhe contava histórias arrepiantes.
- O que é uma memória? – perguntou.
- Algo bem antigo, meu caro, algo bem antigo.
Ele procurou o Sr Valdermar que adorava remar.
- O que é uma memória? – perguntou.
- Algo que o faz chorar, meu menino, algo que o faz chorar.

- Ele procurou a Sra. Mandala que andava com uma bengala.
- O que é uma memória? – perguntou.
- Algo que o faz rir, meu querido, algo que o faz rir.
Ele procurou o Sr. Possante que tinha voz de gigante.
- O que é uma memória? – perguntou
- Algo que vale ouro, meu jovem, algo que vale ouro (FOX, 1995: s.n).

O primeiro movimento da pesquisadora feito nesta pesquisa foi olhar para si, retomar o vivido e, como Guilherme da história acima, buscar as memórias quentes, alegres ou tristes, que valessem ouro e que pudessem ser sementes para o desenvolvimento deste trabalho.

Cuidadosamente, selecionar as memórias significativas é uma ação reflexiva de distanciamento e estranhamento frente à própria prática e é tarefa que desencadeia e se insere no processo de pesquisa.

Na condição de professora de educação infantil, exercemos diferentes papéis ao mesmo tempo - professoras, alunas, pesquisadoras - construímos nossa identidade dentro desse leque de experiências vivenciadas.

Assim, deparamo-nos, nesta pesquisa, com o desafio de compreendermos o que de nossa experiência tem tocado o íntimo de nosso ser. Prado (2005:98) também afirma essa necessidade de voltar-se para si mesma, dizendo que teve que ir ao mais íntimo e profundo de si.

Para nós, isso se traduziu em reconhecer o processo de pesquisa como um movimento que surge da retomada de nossos desejos, vivências significativas e que têm nos inspirado no processo investigativo, na direção do confronto e/ou diálogo com pesquisadores da área. Esse movimento é o próprio movimento da pesquisa, e nele habita a contradição.

Para Beillerot, existe uma confusão no uso do termo “pesquisa”, que precisa ser mais bem definido. Segundo o autor, em sua essência, o termo pesquisa designa “aquele esforço por encontrar um objeto, uma informação ou um conhecimento” (2001:72). Mas existe uma “diferença entre estar ‘em’ pesquisa e ‘fazer’ pesquisa.” (idem:73 - grifos do autor). Por “estar em pesquisa” entendemos referir-se a toda pessoa que reflete sobre problemas ou dificuldades. Neste caso, a professora de educação infantil que questiona seu trabalho pode se enquadrar em estar em constante pesquisa. Porém “fazer” pesquisa “implica outros procedimentos, em especial aqueles que o verbo

‘fazer’ impõe: encontrar os meios para uma objetivação de questões e de preocupações para poder estudá-las” (BEILLEROT, 2001:73 - grifo do autor).

Nessa segunda definição de pesquisa, situamos nossa ação que foi além do olhar do próprio fazer, construindo uma metodologia tampouco linear para estudar um objeto em específico, no caso, as práticas emancipatórias na formação dos profissionais da educação infantil.

- **Apreciando o mar**

Estela e Marcos foram passar o dia na praia.
 Era a primeira vez que Marcos via o mar.
 - Não é lindo, Marcos? – perguntou Estela.
 - É muito grande – disse Marcos -, e barulhento.
 Estela vira o mar só uma vez, antes de Marcos nascer.
 Mas já conhecia todos os seus segredos.
 - A água é gelada? – perguntou Marcos. – É fundo?
 Existem monstros no mar?
 - A água é maravilhosa – disse Estela. – E não há nenhum monstro à vista.
 Mergulhe logo, Marcos!(GAY, 2000:s.n).

Na história de Estela e Marcos, a primeira ação dos dois irmãos foi ficarem parados frente ao mar. Marcos começa perguntando como ele é. É gelado? Parece fundo! Será que tem monstro? Assim nos sentíamos no primeiro momento em que nos vimos no papel de pesquisadora. O sentimento de perplexidade, confusão e deslumbramento tomavam conta de nosso ser e, por um bom tempo, ficamos paralisadas, apreciando e pensando o que isso significaria para nós. Pode-se dizer que foi a hora de tentar nos situar dentro do campo acadêmico e nos interarmos das condições e exigências que um projeto de pesquisa exige.

Na analogia que podemos traçar com a história acima, estaremos considerando que os dois elementos presentes: o mar e a terra podem ser lidos como o campo da pesquisa e o campo da vida do sujeito, respectivamente. Assim, mar e terra são elementos diferentes entre si, mas que, de alguma forma, relacionam-se. De certo, na natureza, a relação parece harmônica, mas, no campo social, sabemos que as relações que os seres humanos estabelecem não funcionam com as mesmas regras da natureza, e a contradição se faz presente.

Assim, na figura de Marcos, nos vimos como sujeitos que, em terra firme, deparam-se com algo ainda desconhecido, mas sabiam, chegaria a hora de mergulhar e, por fim, passar de um lado para outro com mais segurança. Isso não aconteceu de imediato.

Diante da elaboração de um projeto, revisitamos antigos trabalhos, velhas anotações e, é claro, a nossa preciosa memória. Revivemos um pouco do processo de formação que havíamos passado: a escola pública estadual desde a primeira série do ensino fundamental até o magistério. Por alguns momentos, pudemos rir ao lembrar a imensa vontade, desde pequena, em ser professora. Na faculdade privada, lembramos de como foi o curso de pedagogia, suas contribuições e limitações na nossa formação docente para a educação infantil. E é claro que nos demoramos quando rememoramos nossas experiências profissionais na educação infantil. Através da memória, “nos foi possível descortinar o passado, nossa história, nossa cultura” (CAMARGO, 1997:56).

Aos poucos olhávamos esse emaranhado do que é a vida, da prática na educação infantil e, com cuidado, íamos puxando alguns fios, aqueles que nos fossem vitais para desenvolver uma pesquisa. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998:150), a identificação do objeto e a formulação do problema “é a etapa mais difícil e trabalhosa do planejamento de uma pesquisa, exigindo do pesquisador muita leitura e reflexão.”

Assim como Marcos recusou-se a entrar na água antes de conhecer seus mistérios, perguntando tudo à irmã, nós também nos deparamos com uma enxurrada de perguntas, as quais iam e vinham durante nossas reflexões e escolhas quanto à pesquisa que ora se desenvolvia: o que queremos saber? Quais são os incômodos? O que vem nos indignando? Que contribuições poderíamos oferecer para nossa área (educação infantil) a partir de uma pesquisa?

Entendemos que esse foi o primeiro movimento feito para iniciar esta pesquisa, e nem por isso uma etapa logo transposta, uma vez que focalizar o objeto ou levantar a problemática não são atividades simples e tampouco rápidas que se dão apenas do início da pesquisa. Ao contrário, o processo todo da pesquisa é que vai dando a condição de transparência do objeto e da própria pergunta inicial. Conforme vamos lendo e nos aprofundando no

conhecimento do objeto, vamos (re) formulando a pergunta/problema que dará a direção de todas as ações da pesquisa.

Sobre a questão da formação, percebemos um grande incômodo, incluindo aí a reflexão sobre nossa própria formação: como e onde está ocorrendo a formação dos profissionais da educação infantil? Nesta formação, os conhecimentos específicos estão sendo privilegiados? Em que bases e diretrizes os cursos de formação estão sendo formulados?

Optamos por investir na problemática de formação a partir de práticas desenvolvidas durante o curso de monitoras de creche de que participamos. Dessa experiência, e a partir da seleção de algumas dessas práticas, fomos buscar aquelas que apontavam para o caráter emancipatório da formação das profissionais da educação infantil. Aí nos deparamos com um outro problema: o que considerar emancipatório? Chegamos ao momento de avançar na pesquisa onde as leituras e o diálogo com diferentes autores foi imprescindível. Para abordar o conceito de emancipação, respaldamo-nos nas idéias de Santos (2001) e Hall (2005) e encontramos os avanços de nossa pesquisa, obtendo novas referências para abordar o tema da formação das profissionais de educação infantil.

Mais uma vez a dialética do processo se sobressai e nos coloca diante de um grande paradoxo: ao mesmo tempo em que a clareza da pergunta e do objeto é que irão determinar os caminhos da pesquisa, eles mesmos vão sendo clareados no desenrolar do processo. Trabalhando com a contradição, é assim que temos compreendido a prática da pesquisa: com pontos e contrapontos, avanços e retrocessos, estabelecendo relações de aproximação e distanciamento.

- Segredos do mar

- Agora, não – respondeu Marcos.
- De onde vêm as estrelas-do-mar? – perguntou Marcos.
- Do céu – respondeu Estela.
- As estrelas-do-mar são estrelas cadentes que se apaixonaram pelo mar.
- As estrelas não tinham medo de se afogar? – indagou Marcos.
- Não – disse Estela. – Todas elas aprenderam a nadar.
- O que é isto? – perguntou Marcos.
- É uma concha celeste – disse Estela. – Ela vem da lua.

- O que é aquilo? – perguntou Marcos.
- É uma asa de anjo – respondeu Estela. – Vem de um anjo.
- E isso, o que é? – perguntou Marcos.
- É um olho de tubarão – disse Estela.
- Você acha que existem tubarões no mar? – indagou Marcos. – Você já viu algum?
- Só vi um pequeno – disse Estela -, com um tapa-olho. Você não vem, Marcos?
- Agora, não – respondeu Marcos.
- Venha ver, Marcos – Estela chamou. – Achei um cavalo-marinho.
- Um cavalo-marinho relincha? – perguntou Marcos. – Um cavalo-marinho galopa?
- Sim! – gritou Estela. – E a gente consegue montar nele mesmo sem sela. Venha, marcos, entre logo!
- Agora, não – respondeu Marcos.
- Venha cavar um buraco bem fundo – propôs Estela.
- Por quê? – perguntou Marcos. – Pra quê? Aonde vamos chegar?
- À china – respondeu Estela.
- Já estamos chegando lá? – indagou Marcos.
- Vamos pescar, Marcos – suspirou Estela. – Talvez peguemos um peixe-gato.
- O peixe-gato mia? – perguntou Marcos. – O peixe-cachorro late? E o peixe-sapo coaxa?
- Eu não sei – suspirou Estela. – Vou nadar. – E o peixe-galo nada? – continuou Marcos. – Ou ele voa e cacareja?(GAY, 2000:s.n).

O mar representa a imensidão, a realidade que sempre se apresenta como um todo impossível de ser conhecido em sua totalidade e complexidade. Do mesmo modo, é impossível compreender suas partes sem enxergá-las como pertencentes ao todo (os seres que habitam o mar são interdependentes entre si, compondo um ecossistema que está sempre em mudanças dada a interferência do homem).

Podemos, ainda, com base no trecho da história, ver a imagem de um menino sobre a terra, querendo saber sobre o mar, enquanto uma relação estava se estabelecendo entre um e outro lugar. Na figura do menino, nos vimos na condição de sujeitos que entram em contacto com os dois campos (mundo da experiência e mundo da ciência) e vão descobrindo as especificidades de cada um deles e também a composição que ambos (terra-mar / experiência-ciência) podem formar.

Com esse modo de conceber a pesquisa, cabe continuar caminhando nesse processo investigatório que conta com o entrecruzamento de várias atividades - a leitura, a reflexão, a escrita, a coleta de dados, as escolhas de técnicas, procedimentos – que, coerentes com a dialética do processo,

colocam em movimento tanto aspectos procedimentais quanto aspectos subjetivos presentes em qualquer pesquisa. Lançamo-nos à reflexão, olhando tanto o micro (nossas experiências pontuais) como o macro (a relação da nossa experiência com um cenário / contexto mais amplo); a relação entre a teoria – prática; a subjetividade da pesquisadora e a necessária objetividade desta pesquisa.

A pesquisa, embora tenha limites claros, constitui-se pela tentativa de resgatar, de uma experiência pontual, idéias que possam ter um viés generalizante e tragam contribuições para a discussão de uma temática mais ampla. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998:159), “a significância de um estudo pode ser demonstrada indicando sua contribuição para a construção do conhecimento e sua utilidade para a prática profissional e para a formulação de políticas”.

Segundo Bodgan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela observação, descrição, preocupação com o contexto, valorização no processo e não no resultado final, articulação entre experiência e teoria e fazer abstrações a partir dos dados coletados num movimento de “baixo para cima” (p.60), enfoca o significado que os sujeitos atribuem à realidade, valorizando a “dinâmica interna das situações” (p.61). Enfim, as características da pesquisa qualitativa são os próprios procedimentos para continuar a desenvolver esta pesquisa.

Dessa forma, a observação e a descrição de uma dada realidade, o curso de monitoras foram uma importante tarefa a ser desenvolvida, uma vez que “a consonância entre pesquisa e biografia é altamente estimulante, pois atribui vida ao estudo” (OLIVEIRA,1998:19). Mas é necessário atentar para não utilizar a experiência de modo a cristalizar verdades, trazendo um movimento de mortificação, ou seja, é preciso problematizá-la. Para isso, é imprescindível um olhar aguçado, buscando, na experiência, o que não é facilmente notado.

Segundo Camargo (2000:215), o saber da prática “é um saber contraditório, ideológico, que não está disponível porque não está ainda sistematizado”. Isso nos remete à tarefa laboriosa que foi retomar a experiência do curso, rever todo o material que acumulamos e encontrar um meio de torná-lo utilizável no campo científico.

Em suma, queremos enfatizar que, para utilizar a própria prática, a professora de monitoras teve que mudar de lugar e se ver como pesquisadora, criando certo distanciamento da prática e, assim, podendo realizar análises mais objetivas. Foi um processo de pesquisa que nos revelou a dificuldade de articular objetividade e subjetividade. Uma dificuldade imposta (ou desafio!) pela pesquisa no campo das ciências sociais e, portanto, na pesquisa em educação.

– O mergulho

- O mar encontra o céu? – perguntou Marcos. – E os barcos navegam para além do horizonte? De onde vêm as ondas? Por quê...
- Marcos! – berrou Estela. – Você não vai entrar no mar?
- LA VOU EU! – Gritou Marcos (GAY, 2000:s.n).

Enfim, Marcos mergulhou!

Depois de um intenso trabalho de campo, de focalização do objeto, de compreensão sobre o campo científico, chega o tempo de lançar-se ao mar, enfrentar a água gelada e se relacionar tanto com o mar como com a terra, ou seja, de elaborarmos os instrumentos que nos permitirão transitar entre nossa experiência e a reflexão dela à luz do referencial teórico. É tempo de nos reconhecermos como pesquisadoras e, como tal, traçar algumas metas, entre elas o compromisso com a produção de um conhecimento; com sua socialização e divulgação, de nos afastarmos da experiência como professora e nos dedicarmos à tarefa nova de pesquisar sem, no entanto, esquecer de voltar a ela. Nessa relação, ações como refletir, analisar os dados, fazer comparações e estabelecer relações entre leituras e dados foram imprescindíveis.

Indo e vindo de um lugar para outro, mergulhando, voltando à superfície, saindo da água e nela entrando novamente, construímos o desenho de nossa pesquisa, caracterizada fundamentalmente pelos procedimentos: a) reconhecimento do porquê de partir da experiência do curso; b) compreensão de que o curso trazia elementos que transcendiam a experiência individual; c) necessidade de organizar e sistematizar o material do curso, permitindo olhá-lo e revistá-lo com maior rigor; d) criar categorias de análise que entrecruzassem

o referencial teórico da educação infantil com o das práticas emancipatórias e ainda confrontar ambos com as práticas desenvolvidas no curso.

Estamos nos referindo aos procedimentos de pesquisa que nos permitiram avançar na transição entre a esfera subjetiva / individual para a esfera do conhecimento elaborado com rigor objetivo e que serão apresentados a seguir.

3.2 - O princípio – desvelando os motivos

Como já dissemos, optamos por investigar as práticas de formação desenvolvidas no curso de formação de monitoras à luz do referencial teórico da emancipação e da educação infantil. Essa escolha não se deu de forma tranqüila e linear. Não apenas escolhemos uma entre outras opções, mas reconhecemos, nessa experiência, algo que nos remexia no íntimo. Assim, devemos desvelar os motivos desta escolha.

Reconhecemos que o curso de monitoras habitava nossos interesses, não somente porque ele continha elementos para discutir a formação, mas também porque havíamos desenvolvido um estreito laço afetivo com as monitoras com quem trabalhamos e, ao longo dos anos, fomos acompanhando e compartilhando suas trajetórias profissionais. No curso, acontecia um processo formativo de mão dupla: tanto as monitoras como nós – professoras – íamos crescendo e ampliando nossos conhecimentos sobre a educação infantil, íamos estabelecendo uma relação de troca em que todas saíam transformadas.

Porque aí, na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende. Na qual o aprender deixa o sujeito imodificado. Aí se trata mais de se constituir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito” (LARROSA, 2000:52).

Ao discutir qualquer leitura durante os estudos realizados no curso de monitoras, não fazíamos um estudo teórico apenas, mas cada fala era a fala de

si mesmo, dizia respeito aos signos que cada um desvendou na leitura do texto.

Parafraseando Larrosa (2000:64), a busca de uma maneira de ler é, também, ao mesmo tempo, uma maneira de olhar. É uma atribuição de sentido às coisas que representa as formas como fomos vivendo e apreendendo seus sentidos.

Cada fala no grupo ressoava como um depoimento, uma narrativa da novela de formação de cada uma.

Encontro de 02/06/04

As monitoras realizavam uma atividade de pintura e embora o clima estivesse descontraído, algumas delas, que trabalhavam na mesma creche estavam nervosas com um fato que lhes tinha ocorrido durante aquela tarde. Contaram para o grupo que uma criança do berçário tinha tido uma parada cardíaca. Chamaram a mãe e o Socorro e depois de um tempo a mãe voltou com a criança para a creche. A monitora I. é quem estava com a criança na hora do sufoco e ficou muito nervosa. Chorou bastante e no curso estava sensível e tensa (Caderno de registro: 02/06/04).

Procurávamos registrar tudo, mas nem sempre a caneta acompanhava o ritmo da fala. Ao contrário da caneta, os ouvidos gravavam os relatos, alguns deles nos marcaram tanto que não podemos esquecer até hoje.

Nós, como professoras do grupo, dividíamos as angústias, as alegrias: o vivido era compartilhado e apropriado por todos. Do momento da fala em diante não se tratava mais da experiência individual, mas passava a ser a experiência compartilhada, que agora era de todos.

Diante do que falamos e ouvimos durante o curso, duas coisas se passavam: a primeira é o que já mencionamos quanto ao compartilhar, ao se formar com, e a segunda, é o que fazer com o que ouvimos e compartilhamos.

A própria situação da educação infantil era constantemente relatada, a dificuldade do trabalho, a constituição histórica de nossos papéis / funções e sua ressignificação através da retomada de nossas ações. Através das falas também ouvíamos as realizações de cada uma, o encantamento de algumas monitoras diante do estudo. Questões sobre a profissionalização eram constantemente tocadas. Aqui peço licença ao leitor para fazer dessa polifonia de vozes algo público, compartilhando um pouco do som que reproduziram.

Estávamos estudando a história da educação infantil. Na discussão sobre a leitura de diferentes textos, entre eles o de Ariès (1981), trabalhando o

surgimento da infância onde ressoam alguns comentários, uma das monitoras diz que, talvez, fosse falar uma grande besteira:

Saímos de um extremo a outro, isso não pode prestar. Saímos da escuridão e vivemos um mundo que é das crianças. E como se explica as crianças ainda abandonadas? (MONITORA AE. Caderno de registro: 27/06/05).

Nesse registro, podemos claramente identificar como a monitora percebe as desigualdades sociais e a ambigüidade do momento atual em que vivemos quanto à infância. Na conversa, nesse mesmo encontro, outras monitoras relataram sobre lembranças da infância onde usaram a cartilha e, ainda, ouvimos histórias sobre pais que, não conhecendo a creche, têm medo de colocar seus filhos. A mesma monitora da fala mencionada, preocupada com o caráter assistencialista com que as creches se constituíram ou a face escolarizada das atividades feitas na educação infantil, pergunta se é possível reverter isso. Insiste e continua falando: “é possível; vemos que os nossos netos aprendem brincando” (MONITORA AE. Caderno de registro: 27/06/05).

Quase dois meses depois (no encontro do dia 22/08/05), estávamos comentando as impressões e observações após uma visita feita na semana anterior à creche onde uma das monitoras do grupo trabalhava. Discutimos as formas como os espaços estavam organizados, propiciando ou não certas atividades para a criança. Como sempre, todas contavam algo, de como “era em sua unidade” e podíamos nitidamente ver a diversidade com que cada creche pensava o espaço. Entre as falas, a monitora S. diz sobre o trabalho coletivo e de como o mesmo era complicado em sua unidade, dificultando a organização planejada do espaço. A monitora U. relata a dificuldade de mudar em sua unidade, onde as paredes tinham sempre que permanecer vazias, brancas, pois estavam recém pintadas. Nem barulho lá podia.

Na condição de professoras daquele grupo, não conseguíamos mais silenciar. Tínhamos que escancarar, questionar, compreender, fazer o barulho ecoar mais alto. Como nós poderíamos falar de um compromisso com a educação se não nos envolvêssemos com as questões ali presentes? Que novos sentidos estaríamos construindo no grupo de formação quanto à atuação política das profissionais da educação se não nos interessássemos por nossa atuação no grupo?

Nas três turmas em que trabalhamos, o tema “Direitos das Crianças”²⁸ era sempre focado. Dentro dele, uma dos trabalhos que explorávamos era quanto à responsabilidade dos adultos pelo cumprimento desses direitos. Assim como conversávamos com as monitoras quanto aos direitos das crianças e a nossa responsabilidade, assim nos víamos diante do curso de monitoras, com o compromisso de envolvermos nessa luta.

Um dos caminhos foi então a divulgação dessa experiência, a reflexão sobre a mesma. Consideramos que esta pesquisa, partindo das marcas deixadas pelo curso, não é mais do que a continuidade do curso, de um compromisso assumido enquanto profissional da educação. Propor-nos ao diálogo sobre formação da educadora infantil (incluindo nessa categoria tanto as professoras como as monitoras) quase se impunha como uma dívida para com nós mesmas, com todos nossos discursos e falas e que se fazia como ideal do próprio curso, como consta em seu documento oficial:

Enquanto proponentes deste Curso também estaremos em processo contínuo de formação e pesquisa acerca de *formação no trabalho cotidiano e seu currículo*. Nesta perspectiva serão produzidos a várias mãos materiais a serem divulgados enquanto documentação de uma formação possível, valendo-se das diversas possibilidades lingüísticas veiculadas no Curso (CURSO DE APERFEIÇOAMENTO..., 2003:s.n).

A experiência trouxe à tona questões sobre formação tais como: as relações de poder entre monitoras e professoras, os impasses legais da constituição dessa categoria profissional que são as monitoras e, acima de tudo, o questionamento sobre a identidade dessas profissionais, pensando na especificidade do trabalho desenvolvido na educação infantil.

Discussões sobre cuidar e educar eram rotineiramente um ponto pelo qual tínhamos que passar, posto que as contradições presentes na relação com as professoras ou ainda nas dúvidas quanto ao papel educativo do seu fazer, eram oportunamente comentadas e discutidas no momento do curso.

Na verdade, conforme as discussões iam sendo travadas no grupo, nós, na condição de formadoras, também íamos caminhando num melhor entendimento dos impasses da educação infantil. Também para nós, temas como a articulação entre cuidar e educar estavam se constituindo.

²⁸ Ver no Anexo 7 fotos de trabalhos das monitoras com este tema.

A construção do conhecimento se deu numa via de mão-dupla. Enquanto professora da educação infantil numa pré-escola (trabalhando com crianças de 4 a 6 anos), pudemos ressignificar nossas ações com os pequenos, compreendendo que também muitas de nossas ações práticas se baseavam em pressupostos da escola do ensino fundamental e que, de fato, assim como as monitoras, também nós nos víamos confusas quanto à compreensão dos cuidados físicos como práticas educativas, por exemplo.

Compreendemos que a educação tem um discurso instaurado e validado, um discurso pedagógico que por si só já fala. É nesse sentido que fazemos questão aqui de dizer o quanto o diálogo com as monitoras foi fundamental para desconstruir narrativas já cristalizadas sobre o que é ser ou o que deve fazer uma educadora de educação infantil e, juntas, caminhamos para uma nova compreensão do fazer: “Na formação existe, às vezes, tensão, destruição, negação. Por isso, só são formativas as experiências em que se faz a prova da própria identidade” (LARROSA, 2000: 181).

- O movimento do ser: histórias de nós mesmas viram histórias sobre todas nós.

Encontro de 02/05/05

Na semana anterior, as monitoras tinham feito um recorte de revista da imagem de alguma coisa que representasse a infância, fosse ela a infância de qualquer criança ou de si própria. Nessa noite, fizemos a socialização dos recortes onde cada uma pode falar sobre seu recorte, porque tinha escolhido aquela figura e o que tinha lhe chamada a atenção. As falas foram:

- Monitora AC: Eu lembrei da minha infância com essa foto. Eu vivi muito com a natureza: verde, lago, mina, a uns 35 anos atrás... no Paranapanema era muito bonito.

Monitora AF: Nasci no sítio e fiquei até meus 15 anos. Meu sonho é morar em Joaquim Egidio, lá é qualidade de vida.

Monitora AE: Não é de exército mas me lembro na minha infância quando se cultivava a pátria, sinto que foi deixado muito pra traz isso...

Monitora W: Não tinha televisão, minha mãe teve 10 filhos. Era baiana, precisava falar mais alguma coisa?

Monitora X: não era essa foto que eu queria, eu fui criada com a avó e era aquela bagunça.

Monitora Y: nasci em Mato Grosso, eu sempre gostei de ler, morava num sobrado e eu já descia com a pastinha na mão.

Monitora AD: Eu não gostava da escola, o guarda puxava minhas tranças e eu ia arrastada.

Monitora U: Na minha infância eu gostava de ler, mas (ler) sozinha.

Monitora V: fui uma criança gaga, e na escola eu tinha medo de escrever, de ir na lousa e ficar gaguejando.

Monitora T: coloquei a figura do pássaro porque era muito tímida e no começo eu achava o máximo que o papagaio repetia o que eu falava.

Monitora S: fui criada no sítio. Eu queria andar a cavalo e eu implorava para ele (irmão) deixar eu andar.

No final a monitora S comenta: Cada figura me fez lembrar um pedacinho da minha vida. E a monitora AE diz: Foi uma boa forma de recordar, de lembrar... (Caderno de registro: 02/05/05).

No trecho que relata um momento de discussão no curso de monitoras, podemos claramente visualizar como que as histórias pessoais se tornaram coletivas. Como que, através da fala de cada monitora nós podíamos nos apropriar de uma imagem de criança e recriá-la. As duas últimas falas representam essa transição, especialmente quando a monitora S. nota que, em cada figura, em cada história, havia elementos que também estavam presentes em sua vida, em sua história. Olhar para a experiência é, portanto, retirar / atribuir sentidos do que vivemos bem como lhes atribuir outros novos.

Segundo Larrosa (2000:39), olhar para si é então uma aventura, “mas essa aventura conduz até onde não estava previsto, à consciência de que o eu não é senão uma contínua criação, um perpétuo devenir: uma permanente metamorfose”.

Escrever fragmentos de nossa vida, de nossos processos formativos nos dá uma condição de (auto) reflexão. A escrita é uma atividade que nos possibilita atribuir sentido as nossas experiências: compreender quem somos e quem não somos, compreender a forma como olhamos para o mundo e os determinantes que direcionam nosso olhar. Podemos ir além com a escrita. Com as palavras, podemos, e historicamente a humanidade vem se construindo assim, nos (des) construir, reinventando outros sentidos para nossa experiência, buscando outros ângulos de enxergar a experiência.

“Ler e escrever (escutar e falar) é colocar-se em movimento, é sair sempre para além de si mesmo, é manter sempre alerta a interrogação acerca do que se é” (LARROSA, 2000:39).

O entendimento é uma atividade de silenciar-se, voltar-se para dentro de si. Isso nos impõe a necessidade de repensar como essas histórias de nós mesmas podem se (trans) formar em conhecimentos científicos.

Independente de seu ponto de vista de classe, o historiador sabe que ele deve poder provar suas afirmações por um certo tipo de documentos, que um testemunho isolado é insuficiente e deve ser confrontado com outros, que deve respeitar a cronologia no estudo da causalidade etc. (LOWY, 1987: 215).

A experiência que ora realatamos não é apenas individual, de um sujeito, mas também é a história de muitas outras pessoas e da própria educação. E deixa de ser cada vez menos subjetiva à medida que olhamos para ela e enxergamos a história da educação infantil, como o fez a monitora no trecho do encontro descrito anteriormente. Aos poucos, o que era particular, que fazia sentido a um indivíduo passa a compor um quadro mais amplo, situado no campo da história da educação.

Retornando ao trecho do encontro, pudemos retirar elementos para discussão sobre os diferentes momentos históricos por que passamos, a diferença na forma de ser criança ontem e hoje. As monitoras contaram sobre as famílias numerosas e também falaram que, hoje, já se perdeu muita coisa do contato com a natureza. Uma delas reconhece que o contato com a natureza representa qualidade de vida e diz que seu sonho é morar numa região que possibilite isso, num bairro que dentro do município estudado tem como característica o maior contato com a natureza. Além disso, várias falas apontaram sobre aspectos da escola, sobre lembranças, medos, traumas. Esses aspectos revelam a própria história da educação em nosso país.

Concordamos, assim, com Camargo (2000:227) sobre as informações que os sujeitos trazem, tomadas como fontes de conhecimento, uma vez que, “apesar de surgirem de experiências espaço-temporais individuais, são sociais, porque sempre estabelecem relações com as vivências de outros homens”.

Nessa perspectiva, podemos ressaltar que, nesta pesquisa, buscamos desenvolver uma vigilância epistemológica.

Cada enfoque posee una forma específica de ligación entre el conocimiento desarrollado y el interés, entre el pensamiento, sus raíces, sus orígenes e motivaciones. En este sentido toda ciencia, en cuanto encierra un tipo determinado de filosofar y de pensar, tiene raíces económicas, sociales, políticas e ideológicas; en otras palabras, la ciencia no es pura ni neutra (GAMBOA, 1998: 50).

- Organizando o material do curso de monitoras

Devido à quantidade que acumulamos de material do curso de monitoras, significativo para a pesquisa, tivemos a idéia de utilizá-lo para análise nesta dissertação de mestrado.

No entanto foi trabalhoso sistematizar o material, uma vez que o mesmo não havia sido produzido com a intenção de ser utilizado como fonte de dados para esta pesquisa. Em outras palavras, foi um trabalho de sistematizar o que tinha sido assistematicamente acumulado durante os anos de existência do curso (de 2003 a Junho de 2006).

Tínhamos cadernos de registro para cada ano que se iniciava. Os registros eram feitos durante o próprio encontro²⁹ e, algumas vezes, nos antecipávamos com um gravador, como por exemplo, o momento de avaliação do curso. Ao todo, tivemos quatro gravações referentes aos momentos de avaliação (nos anos de 2003, 2004 e 2005) e uma gravação de relatos da infância. Todas foram transcritas. Juntamos também, além de nossos registros, material produzido pelas monitoras individualmente ou coletivamente. O material produzido por elas poderia ser de vários tipos: individual ou em dupla, do tipo tarefas mais simples que pedíamos para que fizessem entre uma semana e outra. Geralmente, era algo simples como relatar uma cena vivida na creche ou comentar um filme a que assistissem. De forma coletiva, em grupos pequenos ou em duplas, confeccionavam cartazes na hora mesmo do curso. E, ainda, às vezes, eram produzidos coletivamente fora dos momentos dos encontros, quando a proposta do trabalho exigia algo mais elaborado.³⁰

No primeiro ano (2003), produzimos um livro de registro coletivo com folhas A3, constituindo uma síntese do curso todo. Nos anos de 2004 e 2005, com a segunda e terceira turmas, respectivamente, fizemos um caderno a que chamamos de *Livro da Vida* onde as monitoras se revezavam para fazer os registros dos temas trabalhados.³¹

Além disso, nós – formadoras -, organizamos várias pastas: uma delas tipo fichário onde íamos colocando os textos que iam sendo estudados e

²⁹ Ver no Anexo 8 xerox de algumas páginas desse caderno com o registro de um encontro.

³⁰ Ver no Anexo 9 amostra desses trabalhos feitos pelas monitoras, individual ou coletivamente.

³¹ Ver no Anexo 10 fotos de cada um desses três materiais coletivos produzidos com o nosso grupo de monitoras.

também guardando os trabalhos, as mensagens, reportagens que as monitoras traziam. Uma outra pasta sempre carregávamos conosco no curso com material de uso diário, como folhas em branco.

Durante o curso, era uma prática mais ou menos comum fazermos visitas às creches onde cada uma trabalhava. No primeiro ano, conseguimos visitar as creches onde todas do grupo trabalhavam, além de visitar uma creche em Piracicaba e a creche dos advogados no prédio da OAB – Ordem dos Advogados do Brasil - em São Paulo, por constituírem lugares com uma organização diferenciada do espaço. Nos anos seguintes, o número de monitoras tinha aumentado e não demos conta de visitar a creche de todas as monitoras do grupo, mas, mesmo assim, fizemos várias visitas. Durante essas visitas, era comum utilizarmos a câmera fotográfica como fonte de registro.³² Temos, assim, muitas fotos: das visitas, do grupo de monitoras, de momentos de confraternização ou mesmo de elaboração ou confecção de material durante os encontros.

Temos, também, alguns cartazes feitos pelas monitoras. Por motivos de organização, alguns foram fotografados e devolvidos para as mesmas. Outros ficaram expostos nas escolas e acabaram se extraviando. Mas a maioria deles foi fotografado e comentado no caderno de registro.

Com todo esse material, encontramos uma forma de organizá-lo, agrupando-o pela sua origem. Assim, classificamos de:

M1 – Material de registro pessoal das formadoras.

M2 – Material de registro coletivo do grupo.

M3 – Material produzido pelas monitoras e que consideramos como registro de atividades desenvolvidas.

M4 – Material de registro através da imagem: fotos dos diferentes eventos.

Categoria / ano	Descrição	O que contém:
M -1 / de 2003 à 2006	3 cadernos de registro de uso pessoal das formadoras	O registro era feito durante os próprios encontros. Também continha nossas anotações semanais de planejamento, idéias que queríamos abordar, as pautas e as reuniões que fazíamos com o grupo das formadoras.

³² Ver no Anexo 5 fotos de visitas.

M -1 / de 2003 à 2006	2 Fitas de gravação	As fitas gravaram alguns relatos de infância, trajetória profissional e história de vida além da avaliação do curso. Por contarmos apenas com duas fitas, alguns desses diálogos foram transcritos e outros ainda não.
M – 1 / de 2003 à 2006	Páginas de reflexão	Em alguns momentos do curso, nós, formadoras, sentamos para fazer uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido no curso, o que resultou em algumas páginas de reflexão.
M -2 / Nov-2003	Livro síntese do curso	Um livrão feito nos últimos encontros da primeira turma (2003) em que as monitoras se dividiram para fazer uma síntese sobre cada assunto discutido durante o ano.
M -2 / 2004 /05/06	2 - Livros da vida	Em caderno próprio para desenho, a cada encontro uma monitora (inclusive as formadoras participavam da lista), ficava responsável em fazer anotações sobre o que havíamos discutido durante o encontro.
M -2 / 2003/04/05	Cartaz sobre a história da educação infantil	Durante o encontro, fomos coletivamente construindo uma linha do tempo sobre os principais fatos que a marcaram.
M -2 / 03/04/06	Boneco de pano	No final do curso, confeccionamos um boneco em que as características foram dadas por cada monitora que fazia um relato avaliativo do curso.
M -3 / 03/04/05	Pesquisa sobre a história da creche	As monitoras fizeram uma pequena pesquisa sobre a origem de suas creches, resgatando o momento em que faziam parte da Secretária de Promoção Social
M -3 / 04/05	Entrevista com monitoras na época da promoção social	As monitoras também fizeram entrevista com colegas de trabalho que tinham vivenciado a mudança de Secretarias – Da Promoção Social para à Educação.
M -3 / 2003/04/05	Relatos de memórias da infância	Além de falarem, algumas trouxeram por escrito um relato de sua infância.
M -3 / 2004	Cartaz sobre o trabalho em grupo	No ano de 2005, as monitoras produziram logo no início do ano, um cartaz representando como deveríamos estabelecer o trabalho em grupo.
M -3 / 2003-05	Cartaz sobre o direito das crianças – 1	Em grupos, as monitoras produziram um cartaz deste assunto, colocando coisas que iam além de documentos como o ECA, por exemplo: a criança tem direito a se lambuzar tomando sorvete.
M – 3 / 2004	Cartaz sobre o direito das crianças – 2	Fizemos pinturas sobre o direito das crianças e os organizamos em cartolina para que ficassem anexados nas creches.
M -3 /2005	Cenas do cotidiano	As monitoras entregaram um relato de uma cena que tinham observado na creche, como, o momento de uma brincadeira, por exemplo.
M – 4 / de 2003 à junh2006	Fotos de visitas	Durante as visitas procurávamos registrar o espaço, a decoração, os ambientes e a movimentação de crianças.
M – 4 / de 2003 à junh2006	Fotos do grupo	Tirávamos fotografias de atividades diferenciadas e/ou momentos de confraternização como a festa junina, jantar em restaurante, oficina de fantoche, trabalho em grupo, etc.

QUADRO II

Fonte: quadro organizado pela pesquisadora.

Além de classificar o material, fomos lendo, grifando e selecionando as passagens que poderiam nos interessar. Também tivemos que criar uma forma de diferenciar as monitoras sem identificá-las. Deste modo, construímos uma lista com o nome de todas as monitoras, a começar com a turma de 2003, depois as de 2004 e, por fim, as de 2005. À frente do nome de cada monitora, colocamos a seqüência alfabética, o que nos permitiu identificar as monitoras como A, B, C, consecutivamente, e diferenciando-as também a partir do ano em que participaram do curso.

- As categorias de análise

O material descrito do curso de monitoras constitui nossa fonte de dados brutos e, no que concerne ao escopo desta pesquisa, nos limitamos a selecionar alguns episódios que nos trouxessem elementos para discutir o que estamos chamando de práticas emancipatórias. Para isso, procuramos episódios ocorridos que dissessem respeito a dois aspectos específicos do trabalho na educação infantil que é o cuidar-educar e o brincar. A partir de alguns episódios vividos no grupo de monitoras, onde estes dois aspectos apareciam como alvo de discussões polêmicas e contraditórias, elaboramos nossa análise que é fruto tanto de percepções da pesquisadora como do confronto com o referencial teórico que nos subsidiou o olhar.

O termo “práticas emancipatórias” nos trouxe a necessidade de buscar um referencial teórico além da educação infantil. Fomos buscar dialogar com autores como Santos (2001) e Hall (2005) sobre o que estavam concebendo como emancipação e, desta forma, pudemos delinear um olhar que entrelaçava o conceito de emancipação com os pressupostos da pedagogia da infância.

A construção dessa vertente na pesquisa – a emancipação – nos permitiu enxergar possibilidades para a formação das profissionais de educação infantil e apontar para políticas de formação para as mesmas.

CAPÍTULO IV

Práticas emancipatórias na formação

Este capítulo se define pelo conjunto de reflexões sobre o trabalho que realizamos no curso de formação estudado, a partir de práticas emancipatórias. Reflexões que já tinham sido iniciadas durante o próprio curso e, neste momento, tornaram-se férteis para a análise aqui realizada.

Este capítulo representa o embricamento entre diferentes campos, olhando para a mesma questão – a formação das profissionais da educação infantil. Procuramos cruzar o referencial teórico que adotamos para conceber a educação infantil com as práticas realizadas no curso de formação. Neste cruzamento, buscamos discutir o caráter emancipatório na formação das profissionais da educação infantil. Para construir a reflexão sobre a emancipação nas práticas do referido curso, respaldamo-nos também em autores da contemporaneidade como Santos (2001) e HALL (2005).

Na perspectiva deste capítulo, consideramos que ele representa, nesta pesquisa, um espaço de criação e emancipação quanto ao tema de formação para a educação infantil.

4.1 – Um novo olhar sobre as práticas

Todas buscamos a emancipação!

Parece que, quanto a isso, há um consenso entre as professoras: todas buscam contribuir para a emancipação de seus alunos.

Os planos escolares, os projetos pedagógicos e os discursos oficiais (e agora esta pesquisa) apropriam-se desta palavra e a colocam como um objetivo da educação escolar. Mas, com o cuidado de não “esvaziar” seu conteúdo, fez-se tarefa primordial retomar continuamente seu significado a fim de utilizá-lo com clareza neste trabalho.

Afinal, há muitas atividades e ações diferenciadas na educação infantil, bem como no curso de monitoras - objeto desta pesquisa – mas nos interessam principalmente aquelas que se inserem na intenção de emancipar, transformar, romper com as formas de dominação que estão dadas no campo da formação.

Em Paulo Freire (1987), a palavra liberdade é muito utilizada e está atrelada a um posicionamento político que visa a assumir a causa dos trabalhadores e, junto com eles, libertá-los do modo de produção baseado na exploração do ser humano. Se emancipação tem ligação com libertação, então Paulo Freire contribuiu muito com a possibilidade de desenvolvermos ações voltadas às classes oprimidas, no âmbito da educação, com o propósito de mudança das atuais condições de exploração em que estas se encontram.

Karl Marx³³ discorrendo sobre o processo de alienação, de divisão do trabalho, de transformação da mão de obra em mercadoria, percebe que é possível caminhar no curso da própria história para outra direção, ou seja, para a superação desta alienação: a emancipação.

Sabemos que Marx alicerça seu pensamento na revolução emancipatória, onde o próprio capitalismo no seu contraditório desenvolvimento caminha para sua auto-destruição, defrontando-se com seu esgotamento. Em meio ao caos é que podemos vislumbrar os movimentos de reconstrução, da revolução rumo a uma nova sociedade.

Segundo o materialismo histórico de Marx, a organização de toda a sociedade deve ser compreendida pela base econômica, ou seja, pelo modo de produção (LOWY, 1987).

Em suma, Marx trabalha com o conceito de emancipação no sentido de romper com o modo de produção capitalista, a partir da tomada de consciência da situação vivenciada. Portanto, para haver a libertação, é necessário fazer um questionamento frente à realidade, pensar por nós mesmos e ir na contramão das ideologias hegemônicas que camuflam as desigualdades.

Paulo Freire (1987) também trabalha com a idéia de libertação a partir da tomada de consciência da sociedade e do modo de produção. De posse dos conhecimentos que nos permitem um esclarecimento das condições de exploração e dominação, típicas do capitalismo, podemos guiar ações na busca de novas formas de convivência social, de outras relações humanas mais dignas, caminhando para a humanização do ser, seguindo na direção oposta da lógica excludente do mundo capitalista.

³³ Ressaltamos que o resgate de algumas idéias tanto de Paulo Freire como de Marx foram feitas superficialmente, com o propósito de nos iniciarmos na discussão sobre a emancipação. Porém não é objeto de nosso estudo explorar as diferenças de matrizes filosóficas que compõem o pensamento de cada um deles.

Desse modo, o termo emancipação está atrelado à escolha de uma opção diante da realidade, ou seja, à escolha de transformação da mesma.

Numa leitura mais profunda sobre o tema da emancipação, destacamos as idéias de Santos (2001) que discorre sobre os processos emancipatórios que podemos vislumbrar a partir de uma leitura crítica do momento atual em que vivemos.

Para o autor, a idéia de emancipação caracteriza-se pela oposição ao conhecimento regulador burguês do século XX, em que a ciência moderna passa a se constituir como a fonte hegemônica de produção de conhecimento.

“É esta a situação em que nos encontramos e é dela que urge sair. E o caminho não pode ser senão o de reavaliar o conhecimento-emancipação e conceder-lhe a primazia sobre o conhecimento-regulação” (SANTOS, 2001:79). E continua explicando que o conhecimento-emancipação se baseia no conhecimento da solidariedade e na aceitação de uma situação de certo caos. A solidariedade diz respeito à valorização do sujeito enquanto ser de conhecimento, de vivências, de subjetividade.

A solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade. A ênfase na solidariedade converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório (SANTOS, 2001:81).

O caos não deve ser visto em seu aspecto pejorativo, pois aí entenderíamos, como o faz o conhecimento regulador, que do caos temos que caminhar para a ordem. O caos na perspectiva da emancipação nos permite trabalhar com as contradições e aceitar a não linearidade das coisas. Permite-nos estabelecer uma outra relação entre sujeitos e objetos que não seja pela lógica da causa-efeito. Assim sendo, o caos nos permite olhar outras possibilidades, vislumbrar outras respostas para os mesmos problemas, ou seja, o autor nomeia esta característica do conhecimento-emancipação como a possibilidade de caminharmos para conhecimentos prudentes.

O que é então pensar em emancipação quando olhamos as práticas num curso de formação?

Temos entendido que a emancipação está nas práticas que promovem uma retomada dos sujeitos – no caso as monitoras – como seres ativos no

processo de elaboração do conhecimento. A partir das vozes das monitoras, que são mulheres trabalhadoras, pudemos conhecer melhor a realidade das creches do município estudado, a realidade das crianças e de suas famílias e ainda a realidade de dificuldades que enfrentamos no trabalho como as questões funcionais, de formação e os recursos financeiros disponíveis à educação infantil.

Construir conhecimentos sobre a realidade é um pressuposto para se estabelecer práticas emancipatórias no curso de formação. Do mesmo modo, a construção coletiva desse conhecimento é outro indicativo da emancipação e se dá através do conflito de opiniões, na discordância e na partilha de um grupo, num processo solidário. E, segundo Santos (2001), esses conflitos fazem parte do processo emancipatório e caminham não para o estabelecimento da ordem, mas para a transformação da realidade. A construção coletiva do conhecimento se deu no curso de monitoras, pela discordância e partilha de opiniões, num processo solidário de elaboração de conhecimento. “Eis o grande desafio: o trabalho e conseqüentemente a ação do professor estão, portanto, ligados à idéia de colocar o conhecimento a serviço da transformação” (CAMARGO, 2006:3).

Nesse sentido, trabalhar com a emancipação foi assumir um posicionamento político para as ações desenvolvidas no curso, evidenciando a postura de quem, através da razão e da posse do conhecimento, faz críticas ao modo atual e desumano de produção, ao mesmo tempo em que busca outras possibilidades de estabelecer as relações humanas.

Na condição de pesquisadora, isso se traduziu pela incessante tarefa de olhar as práticas desenvolvidas no curso e vislumbrar a possibilidade de apontar novas propostas na formação das profissionais da educação infantil, visando, acima de tudo, à ruptura dos modelos reprodutivistas e conservadores, enraizados na sociedade e também nas nossas práticas com as crianças, pela ideologia liberal e positivista. “Enfim, o que esperamos é que a prática educativa homogênea, linear, unidimensional, em busca de um futuro otimista, seja substituída por cenários alternativos onde o futuro não aparece idealizado” (CAMARGO, 2006:3).

Por outro lado, reconhecendo o atual momento em que vivemos, onde uma das piores formas de exclusão se dá pela exclusão do saber, logo nos

deparamos com um dos debates mais atuais no campo da educação que é o do respeito às diferenças culturais. Nesse contexto, o que é construir práticas voltadas à solidariedade e ao respeito às diferenças culturais?

O campo da sociologia vem produzindo trabalhos significativos a esse respeito, recolocando a questão da construção da identidade como o estabelecimento de relações de conflito e tensão entre os sujeitos. Na educação, apropriamo-nos dos conhecimentos desse campo com o propósito de compreender melhor a tão complexa relação entre o eu e o outro.

No que se refere ao curso de formação estudado, é pertinente trazermos essa discussão, uma vez que pudemos entender os processos formativos através do choque de diferentes concepções, das diferentes formas de representação que as monitoras traziam de seu fazer e, intencionalmente, provocar tensões. Mais uma vez, através dos diálogos, foi possível trazer à tona os sentidos que estamos atribuindo a nossa profissão e o modo como estamos construindo nossa identidade como docentes da educação infantil.

A creche é um espaço de educação e cuidado que se constitui por sujeitos sócio-culturais, ou seja, meninas, meninos e mulheres adultas que pertencem a determinados grupos étnicos, sociais, de gênero e etários. Assim, trazem para a instituição suas mais variadas visões de mundo, os seus valores morais, religiosos, os seus costumes e preconceitos. Estes sujeitos se constituem, portanto, em produtores e consumidores de manifestações culturais (BÚFALO, 1997:25).

Para Hall (2005), estamos vivendo um momento de crise de identidade, em que não existe mais uma identidade que nos dê segurança de quem somos. O que existe é um sujeito com várias identidades, e isso faz com que ele se sinta ao mesmo tempo pertencente a vários grupos e a nenhum deles. Isso é próprio do mundo globalizado em que vivemos, onde as concepções de tempo e espaço estão se alterando e causando uma impressão de ligação a tudo e a todos, ao mesmo tempo em que estabelecemos poucos vínculos mais profundos com os outros.

Segundo o autor:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com

cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2005:13).

Assim, no curso de monitoras, as discussões feitas eram momentos emancipatórios por meio das quais as mesmas podiam se confrontar com os referenciais que estavam embasando suas práticas e, à luz dos estudos sobre a pedagogia da infância, transformá-los. Os relatos das monitoras quanto às ações que desenvolvem nas creches, de cuidado e educação, por exemplo, colocavam em discussão as concepções e conflitos entre trabalho doméstico e educativo com crianças pequenas. E, nesse sentido, traziam a possibilidade de repensar tais concepções e reinventá-las, encontrando nessas práticas (de cuidado e educação) um lugar da especificidade da educadora infantil.

Emancipar nesse caso é romper com os modelos já cristalizados de assistência ou escolarização antecipada. O curso que pretende ser emancipatório na formação das profissionais da educação infantil traz para reflexão o que é ser criança na nossa sociedade capitalista e logo reconhece que o nosso fazer na educação infantil cumpre a função social de garantir que a criança viva sua infância.

Nessa mesma direção, as narrativas no curso apontavam para uma focalização na criança, no conhecimento sobre seu modo de ser e pensar. Narrando sobre a própria infância ou sobre as crianças com quem trabalham, as monitoras iam reconhecendo a centralidade do brincar no que concerne ao direito de ser criança e viver a infância. Emancipar, nesse contexto, foi olhar para as crianças e ver nelas o direito à infância, o direito à brincadeira, o direito a produzir sua cultura e sua identidade.

4.2 - Elementos para discussão – problematizando a experiência

No decorrer da experiência, várias vezes nos lançamos à reflexão de alguns pontos que, para nós, sobressaiam nessa discussão. Após terminar cada encontro e já no caminho de volta a casa, ficávamos³⁴ conversando e trocando impressões sobre o que tinha acontecido. O trabalho com formação

³⁴ O “nós”, neste momento, faz referência à dupla de formadoras (a pesquisadora e outra professora) que trabalhavam juntas no mesmo grupo.

permitiu-nos discutir várias coisas que nomeamos de “aprender a ser formadoras de monitoras”.

Entre os diferentes aspectos que discutíamos ou que poderíamos trazer para análise, destacamos: o envolvimento afetivo com o grupo; as narrativas; a reflexão.

Esses três pontos representam as características deste trabalho com formação e nos parece estarem ancorados nos pressupostos da emancipação. Logo no início do curso, fomos percebendo que o encaminhamento e andamento do trabalho se dava através da relação com o nível de envolvimento entre os integrantes do grupo. E isso só foi possível compreender pela própria fala das monitoras que apontavam para uma das grandes contribuições do curso para a aprendizagem de convivência com as colegas.

Sou a mais tímida (risos) o curso tem contribuído bastante, teoria...agora que estou aprendendo, gostei muito dos trabalhos, dos textos mas eu não consigo falar, , fico com muita vontade mais não consigo. Gostei muito do grupo, o respeito. Na prática é que a gente vai aplicando o que a gente sabe (MONITORA AG. Caderno de registro: 05/12/05).

A monitora percebeu que, em um curso, os trabalhos desenvolvidos, as discussões e as leituras são primordiais, mas junto a esses aspectos, aponta como um facilitador, a relação de respeito que foi estabelecida.

Para estabelecermos esse vínculo, nós buscávamos diferentes estratégias: ora fazíamos dinâmicas de grupo, ora compartilhávamos um poema, entre outras atividades e ainda tínhamos a prática das visitas às creches em que trabalhavam. Mas o que, de fato, parecia unir o grupo era a oportunidade de cada uma poder falar de si. Ouvir a colega era uma atividade que nos aproximava, e isso criava um clima muito propício para expor as dúvidas, as opiniões, para tentar fazer uma leitura em voz alta e ainda ler algo que escreveram para as colegas. No caso da monitora que disse ser tímida, notamos na prática que participava bastante do curso, falava e dava suas contribuições.

Já escrevemos, no capítulo três, que o trabalho se dava por diferentes atividades, mas o que pudemos perceber nas três turmas em que atuamos é que, independentemente da atividade feita, era sempre necessário que todas

pudessem ter oportunidade de opinar sobre o assunto que estava sendo estudado.

Os cursos de formação inicial e continuada são espaços não apenas de transmissão desses conhecimentos, como também de re-elaboração dos saberes juntamente com os profissionais que lidam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas. Por isso, são espaços essenciais e fundamentais na construção da pedagogia da educação infantil (SILVA, 2003:35).

A nosso ver, era essa uma das condições para a emancipação, pois só através do próprio ato de pensar é que poderíamos propiciar a passagem do saber do senso comum para o saber solidário e, portanto, do conhecimento regulação para o conhecimento emancipação (SANTOS, 2001:78).

“Já fiz vários cursos. É bom estar aqui. A tarefa em conjunto é prazerosa e a gente aprende muito e é essa que a gente faz aqui” (MONITORA T. Caderno de registro:05/12/05).

A monitora, neste caso, está se referindo ao momento em que o grupo estava junto, pois havia algumas tarefas que eram feitas individualmente, como a leitura de textos em casa ou o registro e observação de uma atividade das crianças, por exemplo. Foram os momentos do próprio encontro, em que discutíamos o que havíamos lido ou observado na creche, que as monitoras reconheceram como fundamentais para o processo formativo.

Encontramos, assim, a possibilidade de entender o termo formação como algo mais amplo, que diz respeito à formação integral do próprio ser humano, valorizando suas experiências de vida.

Numa dinâmica feita com as monitoras, perguntamos o que elas entendiam por formação. As respostas foram: crescimento, estudo, constituição, aprendizagem, partilhar, dividir, curso, escola, dar uma forma (ou fôrma!?), experiência. De certo modo, todas essas palavras se cruzam, se completam. A formação foi um processo pelo qual todos nós fomos nos constituindo. Esse processo diz respeito à própria vida, às nossas experiências, às coisas que nos marcam e que vão dando o contorno do que nos tornamos. Quintás (2002) percebe a formação nessa perspectiva mais ampla, enquanto formação do ser, formação integral. Para ele, a formação transcende o momento de um curso, pois se constituiu como o próprio percurso / trajetória

vividos pelos sujeitos: nós nos tornamos o que somos a partir do que vivemos, da relação entre o vivido e os determinantes biológicos. As experiências que vivemos vão dando os contornos de nossas opções, de nossas ações na prática cotidiana.

Uma vez que a concepção mais recente de formação tem apontado para a ruptura dos modelos fragmentados, técnicos e pragmáticos até então presentes nos cursos de formação de professores (ANDRÉ, 2001; FONTANA, 2000, entre outros), algumas estratégias nos cursos de formação são férteis para recompor o que estava fragmentado.

No caso, destacamos a estratégia de recuperar trajetórias de vida das monitoras, que nos permitiam trazer à tona esse propósito do curso.

Encontro de 25/10/04

Tínhamos pedido no encontro anterior que as monitoras escrevessem uma carta – a quem quisesse – contando como era o trabalho de monitora de creche. No dia do encontro cada uma poderia ler a carta ou apenas fazer um relato oral:

Monitora AH: ...julho faz sete anos que estou aqui. Gosto. Aprendi a gostar do que faço. Tenho um filho só, quem cuidou dele foi minha mãe, não tive ligação nenhuma com criança. Quando comecei a trabalhar, a cuidar, a lidar foi aí que eu aprendi e foi bom porque aí foi que eu vi que eu gostava sim do meu filho. Eu não sabia nada mesmo, fui trabalhar com uma moça de dezoito anos que só chorava e não tinha uma pessoa que me ensinasse. Eu sabia que tinha que dar conta da rotina mas não sabia como.

Monitora N: eu fui secretária em escritório com quinze anos. Casei, parei de trabalhar e de estudar. Quando voltei, meus filhos eram pequenos. Criei meus filhos com muita liberdade e brinquei o tempo todo...O que mais me marcou foi o refeitório: pensei que as crianças não conseguiriam comer. Eu sofria com as mães; o que mais me chocou foi isso, o jeito delas nos tratarem.

Monitora AI: quando eu entrei na creche, eu só chorava. Aí um dia disse “chega”, a diretora colocou o dedo na minha cara, foi o cúmulo e eu a enfrentei, eu explodi. Depois daquele dia ela nunca mais me humilhou na frente dos outros (Caderno de registro das formadoras).

Dos relatos conseguimos retirar pressupostos que indicam e explicam alguns modos de ser e agir de cada profissional, as experiências que fundamentam suas práticas. As próprias monitoras fizeram essa relação, sinalizando as marcas que traziam de outras experiências profissionais e ou pessoais. Por exemplo, muitas delas reconheciam que as práticas como as de babás, ou as de mães interferiam ou não na forma de trabalhar com as

crianças na creche (ÁVILA, 2002). E pudemos realizar a discussão sobre a passagem da criança da esfera privada / familiar e a pública / coletiva de convivência de crianças que corresponde à creche (CERISARA, 2002).

Na transição do privado para o público, que passa a discussão sobre o profissionalismo na educação infantil, as monitoras podiam chocar-se com os diferentes papéis que exercem na vida, percebendo o embricamento entre as características pessoais, as vivências e os modos de compreender o fazer, constituindo a subjetividade de cada um. Estudando as concepções que as monitoras e professoras têm do próprio trabalho, Ávila percebe que

As professoras tiveram na sua formação conhecimentos teóricos para compreensão da criança em “idade escolar” (7 anos). Assim, adaptam estes conhecimentos para o trabalho com as crianças pequenininhas. Já as monitoras podem estar recorrendo a um modelo próximo do familiar (2002:79).

Podemos, então, melhor compreender que a forma de nos constituirmos como profissionais sofre influência de muitos aspectos, entre eles os determinantes históricos, as vivências de infância, os amigos, as experiências como mães, uma vez que

Não somos processos psicológicos como percepção, memória, vontade, inteligência, representação, nem processos sociais como exploração, dominação, alienação. Somos pessoas nas quais nos reconhecemos e em quem foram e vão se constituindo e desenvolvendo funções psicológicas complexas, na dinâmica das relações sociais de poder em que se tecem os acontecimentos reais que vivemos (FONTANA, 2000: 105).

Resgatar histórias de vida é captar a complexidade da vida humana. Falar em formação de docentes nesse sentido é mais do que teoricamente romper com o paradigma dominante pautado na racionalidade técnica, é, pois, vislumbrar possibilidades efetivas de formação, tanto no espaço da creche como fora dele, demandando dos sujeitos envolvidos participação ativa no processo de construção do conhecimento.

Nesta pesquisa, destacamos aspectos do curso que se inserem nos pressupostos de práticas pedagógicas emancipatórias, uma vez que narram situações de diálogo e coletividade.

Mas, ainda sim, consideramos que essas práticas como ações emancipatórias não se atrelam em especial à formação para a educação

infantil, mas dizem respeito à formação na educação de forma geral. Podemos nos questionar, então, o que podemos chamar de práticas emancipatórias na formação das profissionais da educação infantil? O que o curso das monitoras trouxe para enunciá-lo como possibilidade de ações emancipatórias para o trabalho na educação infantil?

4.3 - Categorias de análise

Para construir um instrumento que desse visibilidade à especificidade das práticas emancipatórias na formação de profissionais para a educação infantil, elaboramos duas categorias que representam a forma de trabalho com crianças no âmbito de creches e pré-escolas: o cuidar-educar e o brincar.

Existem muitas formas de olhar a educação infantil, e uma delas consiste em ver as crianças como alunos e a educadora infantil na similaridade da professora do ensino fundamental. Ávila (2002), pesquisando as concepções que as professoras têm do próprio trabalho, descreve falas em que elas não se sentem assim, realizando tarefas de cuidado, por exemplo. E, além disso, reconhece que há entre as mesmas uma prioridade em trabalhar com crianças mais velhas, porque para elas é possível dar mais trabalhinhos.

Indo em direção contrária à concepção anteriormente descrita, o referencial teórico que adotamos (que diz respeito à pedagogia da infância) nos permitiu eleger dois eixos do trabalho realizado com as crianças que sintetizam a forma como olhamos para o mesmo, a saber: o cuidar-educar e o brincar.

- Cuidar-educar

Não é possível pensar no profissional da educação infantil e na especificidade de seu fazer se não considerarmos o âmbito do cuidado e da educação como práticas indissociáveis com crianças pequenas e pequenininhas (CAMPOS,1994;ÁVILA,2002; FARIA,2003).

No documento do município estudado que fundamenta o trabalho nas unidades educacionais de educação infantil assim consta:

Cuidar/educar têm dimensão afetiva e biológica, o que significa valorizar, compreender e identificar as necessidades da criança que está num processo de crescimento e desenvolvimento. Isto significa ser imprescindível “interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, sabe sobre si mesma e sobre o mundo, visando a ampliação desse conhecimento e de suas habilidades que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma (CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO, 1998:38).

Desse ponto de vista, a discussão entre cuidar e educar que perpassou todo o curso de monitoras é uma discussão que aponta para a emancipação quando as monitoras e nós – professoras formadoras – reconhecíamos as tensões presentes nessa discussão. À medida que íamos relatando as atividades diárias e percebendo as contradições presentes no cotidiano, a discussão caminhava para o reconhecimento da centralidade da criança em nosso fazer. Ou ainda, durante o relato de experiências vividas na creche, íamos valorizando nosso fazer e reconhecendo nosso papel diante das inúmeras atividades que realizávamos cotidianamente com as crianças. Nessas condições, podemos considerar que a prática de formação, no curso das monitoras, apontou para o caminho da emancipação.

Emancipar dentro dessa categoria é olhar para o próprio fazer e ver nele a intenção educativa que assume. É relatar uma troca de fralda e ressaltar a relação que foi ou deveria ter sido estabelecida com o bebê para que o mesmo, além de cuidado, tivesse tido um momento de prazer com a monitora ou professora.

Para Siebert (1998:82), as tarefas de comer, evacuar, dormir, são atividades diárias e estão rotineiramente presentes nas práticas das educadoras de creche “aparentemente inócuos e naturais, como a nutrição e a evacuação”. E, embora sejam atividades básicas, são também únicas e significativas, “em que se baseia a qualidade do relacionamento e, em geral, pela formação do caráter da futura pessoa adulta” (idem, 1998:32). Afirma ainda que deveriam ser atividades prazerosas para a criança e, no entanto, muitas vezes, constituem-se em verdadeiros momentos de guerra entre esta e o educador.

As práticas, na formação das profissionais da educação infantil, para assumirem a perspectiva da emancipação, deveriam se guiar em direção à superação dos conflitos estabelecidos entre monitoras e professoras.

Superação essa que não é sinônimo de anular os conflitos, mas, partindo deles, através da fala das monitoras no curso, caminhar para a compreensão de que tais tarefas estão separadas para os adultos e não para as crianças, como já nos evidenciou Ávila (2002).

Assim, acreditamos que estamos transcendendo o debate do tema, passando do relato das situações estabelecidas entre professoras e monitoras para o campo do profissionalismo, quando as monitoras percebem que as ações que realizam de trocar fralda, dar banho, cuidar do sono, por exemplo, são essenciais para o crescimento e desenvolvimento integral da criança. Caminhar nessa discussão possibilitava que as monitoras atribuíssem novos sentidos para suas práticas, reconhecendo-as como intencionais e educativas.

Recuperando o pensamento de Santos (2001), emancipação diz respeito ao conhecimento que, através do senso comum crítico, volta-se para a solidariedade, para um fazer que integre o ser e as tarefas de pensar e fazer. Do mesmo modo, a discussão sobre o cuidar e educar, travadas no curso de formação, permitiram caminhar no entendimento de que o corpo e mente das crianças e corpo e mente das profissionais são partes indissociáveis, como bem nos apontou Ávila (2002:79): “o adulto, para ser inteiro, precisa pensar e fazer o seu trabalho”.

Nesse sentido, entendemos que essa categoria – cuidar-educar - difere da segunda – brincar - justamente por se localizar no centro do debate sobre a identidade e profissionalismo de uma profissão que ainda está se desenhando: da docente de educação infantil.

Notamos, enfim, que estas categorias representam nosso olhar sobre a educação infantil, mas também representam nossa concepção de ser humano em concordância tanto com o pensamento dos pós-colonialistas (SANTOS, 2001; HALL,2005), com quem dialogamos, como com os outros autores que buscamos para dialogar sobre o método e a própria educação infantil. Em comum, todos eles trazem uma centralidade no sujeito e na valorização do que esse sujeito traz de experiência e de conhecimento vindo da prática.

Usando os termos de Santos (2001), nos parece que os indícios de um paradigma emergente, no rumo da emancipação e na contramão do conservadorismo, encontram repercussões em várias áreas do conhecimento. No campo da pesquisa, encontramos novas metodologias com ênfase no

sujeito, numa articulação entre teoria e prática, em que, inclusive, nos baseamos nesta pesquisa. Na educação infantil, os debates sobre a superação da divisão das ações são traduzidos nos termos deste trabalho pela indissociabilidade do cuidar e educar. E, na compreensão de que a criança é um ser inteiro, o brincar é visto como atividade que pressupõe o planejar e o fazer, a integração do corpo e da mente, tanto das crianças como dos adultos.

Numa sociedade capitalista tão individualista e fragmentária como é a nossa, esses não são temas tampouco relevantes. E, na argumentação da emancipação, é preciso ir na contramão desses valores, no sentido de implantarmos uma nova forma de ser e de estar no mundo que não seja a controlada e regulada (SANTOS, 2001).

- Brincar

Não conseguimos encontrar um trabalho no campo acadêmico sobre educação infantil que, pelo menos, não indique a questão da brincadeira. Falar em educação infantil é falar sobre brincar. Até mesmo aqueles que pouco conhecem do trabalho com crianças sabem que o brincar é parte constituinte do mesmo. O que precisamos enfatizar é a centralidade e o lugar que é dado (ou deveria ser) ao brincar dentro das instituições de educação infantil.

Segundo Prado (1998), as crianças brincam mesmo quando os adultos não previram. É através da brincadeira que a criança vê a possibilidade de inventar seu mundo, de recriar o que já existe:

As crianças, contudo, atribuindo outros sentidos e significados aos objetos (no caso das canecas, por exemplo), assim como à linguagem (produzindo sons com a voz, batendo a caneca no chão, nas paredes ou na porta de madeira da sala, cantando, rindo, balançando o corpo, a cabeça), expressavam-se por um sistema de sinais, inventavam uma brincadeira, seus brinquedos e formas de brincar, recriando no mundo da ordem uma outra ordem, alternativa e entendida pelo adulto como desordem, barulho ou bagunça (PRADO, 1998: 71).

É pela brincadeira que podemos encontrar o lugar da emancipação na atividade infantil, enquanto atividade de criação, de estabelecimento de novas formas de relação e relacionamento entre criança-criança, menino-menina, adulto-criança.

Nesse sentido, a emancipação nas práticas de formação para a educação infantil, traduz-se no aspecto cultural que representa a atividade de brincar. Se a categoria anterior nos direcionava, em primeira instância, ao âmbito da identidade e da profissionalização, esta nos remete diretamente à criança, ao conhecimento da especificidade de suas atividades.

É claro que ambas categorias estão interligadas, afinal se localizam na nossa idéia de educação infantil, mas se distanciam quando as consideramos como dois pilares do trabalho da educação infantil.

E ainda segundo Prado, é através da brincadeira que a educação infantil encontra a condição de suas práticas diárias de cuidado e educação, garantindo que a criança seja criança, garantindo seu direito a brincadeira enquanto:

...maior fonte de conhecimento, de ampliação qualidade de movimentos, sensibilidades e emoções das crianças, apontando nas Propostas em Educação Infantil brasileiras que atentam para a necessidade do reconhecimento da criança como ser social, produtor de cultura (2005:100).

E, por fim, as práticas emancipatórias na educação infantil nos revelam a oportunidade de reencontrarmos com nossa face brincalhona (PRADO,1998, 2005), permitindo-nos ser seres inteiros, capazes de mudar a ordem das coisas. No curso de formação as práticas de reviver a infância, brincar, compartilhar observações sobre esse momento das crianças, trocar “figurinhas” quanto às brincadeiras que aprendemos e fazemos com as meninas e meninos com quem trabalhamos, e/ou ainda, contar a história de nossa infância, são ações que apontam para uma possível ressignificação desta atividade (brincar), transformando nossa forma de lidar e de nos envolvermos com a infância tanto para nós mesmas, como para a forma como nos relacionamos com as crianças, para além de uma visão adultocêntrica da brincadeira infantil.³⁵

³⁵ Sobre o tema ver PRADO (1998). Nesse trabalho Prado enfoca as ações de professoras e monitoras diante das brincadeiras infantil de crianças pequenininhas.

Episódio 1 - O que é ser monitora?

Uma das atividades que fizemos nas três turmas com que trabalhamos nos anos de 2003, 2004 e 2005 foi pedir para que as monitoras escrevessem uma carta dizendo o que era ser monitora. Com base na carta, levantávamos uma série de dúvidas e questionamentos sobre o trabalho na educação infantil.

Nas cartas, podemos encontrar uma variedade de definições do fazer que são, ao mesmo tempo, conflitantes e complementares. Como percebeu Ávila (2002) em sua pesquisa, é notável uma transição na concepção do trabalho desenvolvido na creche, passando de uma visão assistencialista para uma visão educativa. Em nossa pesquisa, também pudemos constatar essa premissa, quando a monitora diz que entre suas funções está a de cuidar, mas também a de educar, e durante os vários momentos estabelece uma relação afetiva com a criança. E ainda podemos falar, como apontou a autora, que há uma dupla presença percebida no fazer das monitoras transitando entre modelos educativos e maternais.

Ser monitora para mim, não é só cuidar da higiene pessoal, alimentar e brincar com a criança, mas acabamos fazendo parte do dia a dia delas, criamos assim um vínculo de amor, união, cuidado e carinho....Enfim ser monitora é cuidar, ensinar e acima de tudo ter respeito com a criança, e isso envolve amor, paciência e dedicação (MONITORA K. Trabalho individual com o tema "O que é ser monitora": Out/04).

Para mim, foi muito difícil no começo, pois cuidar de crianças na faixa de 0 a 3 anos não é nada fácil, sem contar com o relacionamento com as outras pessoas, adultas, o que as vezes é mais difícil ainda.

Amiga o tempo passa e com ele eu fui aprendendo muito, pois nessa profissão todos os dias temos muito a aprender, aprendemos com cada manhã, cada choro, riso, alegria, tristeza e modo de ser de cada uma das crianças...

Amiga, enfim vou tentar lhe dizer o que é ser monitora, para você apenas a tia da creche:

É receber uma criança pela manhã olha-la e querer do fundo do coração que Deus ajude-nos a protegê-la e que nada de mal lhe aconteça.

É rir junto com ela quando algo a faz sorrir. É se preocupar se ela está doente, muito triste ou agressiva de mais, se ela come direitinho, se não vai sentir fome mais tarde, se está limpa, molhada ou precisa de mais atenção.

Mas é também tentar acompanhar o raciocínio dela quando está brincando para poder entrar na brincadeira sem fazer ela se sentir constrangida ou até estragar tudo. É ter a responsabilidade dessa criança em minhas mãos o tempo em que estiver comigo. É de nossa obrigação tentar aprender mais para que essa criança tenha um dia de atividades proveitosas ara seu

desenvolvimento físico e mental (MONITORA AH. Trabalho individual com o tema “O que é ser monitora: Out/04).

Uma outra monitora conta sobre a mudança sobre a passagem da creche da Secretaria de Assistência e Promoção Social para a de Educação e enfim relata:

Dessa forma, ficamos trabalhando somente com crianças, realizando todo tipo de tarefa, educando em todos os sentidos. Na realidade, não esta bem especificada nossa função, na visão de alguns, nós realizamos tarefas sem valor, ou seja, cuidar não desenvolve pedagogicamente. Mas na educação infantil não existe duas linhas de desenvolvimento, ou seja, a criança de zero a seis pedagogicamente engloba todo o fazer, desde aprender a andar, comer, vestir-se, ela esta aprendendo e se desenvolvendo.

Então ser monitora é um profissional que desempenha todo processo de desenvolvimento psicopedagógico nessas crianças na educação infantil, pois atuamos nessa faixa etária muito importante, onde a criança está em todo processo de formação (MONITORA AI. Trabalho individual com o tema “O que é ser monitora”: Out/04).

Nesse relato, podemos perceber com clareza que o trabalho pedagógico com as crianças já está mais presente nos discursos sobre as funções que desempenham. Com centralidade nas ações cotidianas de *andar, comer, vestir-se*, a monitora compreende que é um aspecto que merece destaque no desenvolvimento da criança como um todo. Parece-nos, de um modo geral, que as monitoras focam mais o olhar nas práticas diárias que desenvolvem com as crianças, e pudemos notar que não mencionam as atividades mais escolares, o que nos faz inferir que a intencionalidade educativa de seu fazer está sim sendo percebida pelas monitoras que reconhecem a centralidade de tais atividades para a criança.

Por outro lado, ainda sobressaem para as monitoras a confusão quanto à separação entre o que é ser mãe e o que é ser profissional de creche.

A partir das leituras das cartas produzidas pelas monitoras, o curso de monitoras podia ressaltar essas contradições e trabalhar com elas. O caráter emancipatório nesse caso está mais na forma de conduzir a discussão do que seu resultado. Sabemos que as mudanças não acontecem de um dia para o outro e mudar as concepções que temos é tarefa laboriosa e lenta. O que estamos chamando de emancipatório, neste caso, é a oportunidade que as

monitoras tiveram, num curso de formação, de confrontarem as diferentes visões sobre o que é ser monitora. A partir do que as colegas iam falando, nós podíamos repensar, rever nossa concepção. E, numa coletividade, o assunto profissionalismo teve chance de ser ressignificado pelo grupo naquele momento e durante todo o decorrer do curso.

Também a separação das atividades entre professoras e monitoras e todas as suas conseqüências não passavam despercebidas por estas:

Monitor é um profissional fundamental para o funcionamento da unidade infantil, mas ao mesmo tempo é uma dissonância aos olhos de algumas pessoas. Sua prática se dá em uma sala de aula, mas este não responde por ela, muitas vezes não participa das decisões que envolvem as crianças que lhe são confiadas e é visto como um ser inferior e sem educação (MONITORA L. Trabalho individual com o tema “O que é ser monitora: Out/04).

O caráter emancipatório do processo formativo encontra-se, nesse caso, nas oportunidades e momentos de reflexão sobre o contexto maior que envolve o trabalho das profissionais da educação infantil. A monitora que percebe e relata a situação de inferioridade em relação às professoras necessita de subsídios para avançar na compreensão da situação, em que fatores econômicos, sociais, culturais e históricos interferem. A emancipação, no nosso ponto de vista, encontra-se aqui, na possibilidade de trazer elementos que nos permitam um olhar mais amplo sobre a questão e, do mesmo modo, vislumbrar formas de, em meio ao caos da situação, pensar coletivamente em outras formas de convivência entre professoras e monitoras. Do mesmo modo, caminhar para uma reinterpretação do trabalho com crianças pequenas (4 a 6 anos) e pequeninhas (0 a 3 anos) que supere a fragmentação das práticas entre essas duas profissionais.

Episódio 2 – Nossas crianças têm o direito à brincadeira

O assunto brincar era sempre alvo de discussões, e as principais tensões que percebíamos que as monitoras ressaltavam eram quanto às diferenças no modo de ser criança hoje e no tempo em que foram crianças.

Em suma, há uma limitação crescente das atividades infantis, tanto com relação às possibilidades do exercício de competências corporais e imaginativas como uma enorme perda nos espaços de vida como a rua, o bairro, a praça, o jardim...(CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO, 1998:70).

As monitoras também começaram a comparar, a notar diferenças e semelhanças entre as crianças que foram e as com que convivem hoje na creche. No meio de um debate sobre o que era ser criança,

a monitora E. comenta que o mundo de hoje está “cimentado”, o que dá poucas oportunidades para a criança brincar. Relembramos os brinquedos eletrônicos e comparamos com a visita ao CECEI (Creche dos advogados localizada em São Paulo) onde o playground revela os “futuros” espaços para brincar. A monitora D. aponta uma outra questão: os pais ficam fora e no fundo quem participa da infância da criança são os irmãos mais velhos que também são crianças mas já têm grandes responsabilidades (Caderno de registro: 03/11/03).

Nesse trecho, evidenciamos algumas falas que apontaram para uma discussão sobre a questão do brincar e os espaços destinados para o mesmo no mundo de hoje. Na perspectiva emancipatória da formação das profissionais da educação infantil, entendemos que olhar o entorno social, cultural, econômico e político que nos cerca foi fundamental e nos permitiu olhar para dentro da creche onde cada uma trabalhava e observar quais eram os espaços que estávamos destinando, disponibilizando para o brincar, uma vez que o “mundo de hoje está ‘cimentado’” (MONITORA E. Caderno de registro:03/11/03).

Em alguns futuros encontros, retomando o tema, voltamos a comentar sobre o que sabíamos sobre as crianças.

A discussão: O que é ser criança?

Monitora B: a gente não lembra de nós crianças, a gente trabalha com a criança e agora é que a gente vê o que é ser criança.

Monitora C: criança é ser livre, a criança hoje é reprimida, na nossa época a criança era bem mais vigiada, não reprimida. A criança hoje quer ser adulto muito cedo, poderia estar sendo criança, acabou um pouco a ingenuidade.

Monitora B: mas parte deles mesmos a imitação do adulto.

Monitora E: as meninas se vestem mesmo como bonequinhas.

Monitora D: diz que na sua unidade há uma menina de dois anos que se veste como a mãe e é erotizada: saias com fendas, coletes, sapatos com saltinho.

Monitora H: há mães que querem que as crianças sejam eternos bebês.

Monitora A: as gerações sofrem influência dos ideais da época. O marketing fica muito em cima das crianças. A cultura infantil tem prioridade (Caderno de registro: 24/11/03).

Pelas colocações das monitoras, pudemos perceber que a discussão caminhou para a ampliação do olhar. Na fala da última monitora, aparecem referências às questões culturais, sociais e econômicas presentes na construção da infância e na forma de brincar das crianças.

Percebemos, também, que as contradições aparecem quando uma monitora (C) diz que as crianças estão deixando de ser crianças, e outra (H) diz que há mães que querem que seus filhos sejam eternos bebês.

Episódio 3 - De olho nas crianças

Situação de uma brincadeira entre as crianças.

A Daniele imaginou um bebê, pegou e levou para a tia Lú. O Rafael que não fala, só balbucia, fechou as mãos e trouxe para mim, como se fosse um bebê. A Dani pegou novamente o bebê imaginário e disse que ia levar ao médico, porque ele estava com febre. Saímos da sala, para o café da tarde, quando voltamos, o Rafael viu uma boneca na sala, pegou e trouxe para mim, como se fosse o bebê (MONITORA B: 11/11/03).

Nesse encontro, tínhamos combinado trazer relatos de momentos de brincadeiras das crianças. Para isso, as monitoras fizeram uma observação na creche e trouxeram por escrito.

Diante da observação da monitora B., percebemos que a mesma viu na brincadeira uma seqüência de atividades produzidas pela criança que, para ela, faziam sentido. Interessante notar que diante de tantas oportunidades de brincadeiras, mais facilmente identificáveis, das quais as crianças participam, como brincar com brinquedos, com bola, ou no parque, a monitora trouxe a cena em que os atos da criança é que revelavam o ato de brincar.

Prado, observando as brincadeiras de crianças pequenininhas (de 0 a 3 anos), constatou que

Da mesma forma, para além do prazer, eu aprendia que estas crianças possuíam uma forma própria de explorar o ambiente, de se relacionar com os objetos, com as pessoas (principalmente com outras crianças), de expressar suas emoções, e de estabelecer relações sociais e afetivas,

variadas e diversificadas, numa linguagem sem palavras em que a dimensão do corpo e do movimento ganhavam amplitude especial (1998:60).

O que estava em questão era a compreensão e o estudo sobre a cultura infantil, sobre as formas de ser e agir da criança. A monitora, de um lugar privilegiado de observação que é a creche, pôde experimentar, nesta atividade de relatar uma situação de brincadeira entre as crianças, as possibilidades de aprendizagem que a observação do cotidiano lhe trazia.

Emancipação aqui pode ser interpretada como a conseqüência que uma determinada atividade de observação assumiu, ou seja, no espaço de formação para a educação infantil, olhar a brincadeira de criança do ponto de vista de quem quer entender essa atividade significa caminhar na construção da Pedagogia da Educação Infantil.

Episódio 4 – Fazendo bolinha de sabão

No dia 20/09/04 estávamos falando sobre a brincadeira e a imaginação das crianças, quando uma monitora diz:

Posso falar alguma coisa sobre o lúdico? Hoje eles estavam fazendo uma atividade e eu quis ir chamando para fazer bolinha de sabão. Então fiz de conta que peguei uma no ar e guardei no bolso (MONITORA M. Caderno de registro: 20/09/04).

No momento da fala, a monitora demonstra um grande entusiasmo e satisfação sobre a ação que tinha feito. Podemos inferir, desse modo, que a monitora estava reconhecendo a importância de seu trabalho naquela pequena ação, demonstrando que brincar com as crianças era uma importante função que lhe cabia. Fez questão de dizer que havia interagido com as crianças, criado uma brincadeira, entrado num mundo de faz-de-conta e, desse modo, reconheceu que o caráter intencional de suas ações estava em todos os momentos, perceptíveis ou não. No momento de fazer bolinha de sabão, a monitora demonstrou, como profissional da educação infantil, ter se sentido brincalhona. A monitora tinha passado seis horas na creche com as crianças durante a semana toda. Várias atividades aconteceram, no entanto ela

escolheu para contar às colegas do grupo a brincadeira de faz-de-conta na qual se envolveu com as crianças.

Do ponto de vista da emancipação, parece-nos claro que, num curso de formação para educadoras da educação infantil, um relato desse tipo evidencia que os textos lidos, os debates travados, as tensões discutidas sobre o que é ser profissional no trabalho com crianças bem pequenas estão caminhando na direção do entendimento que crianças e adultos estabelecem de uma relação em que ambos produzem conhecimentos e cultura.

A monitora que fez o relato demonstra que estava produzindo um conhecimento sobre o que é ser educadora de creche e, no contexto da fala em que estávamos tirando dúvidas sobre o texto *Currículo em Construção* (1998), item 4 – O direito à brincadeira -, esse relato ressoa como emancipatório no que concerne à concepção de educação infantil que estamos construindo.

Episódio 5 – Carta de reclamações

Ilma Sra. Prefeita

Venho, através desta, requerer solução para o problema que estamos enfrentando em nosso CEMEI, que é de nossa reforma que não está terminada, e com isto enfrentamos várias dificuldades em relação aos nossos parques externos, pois nossas crianças estão sendo prejudicadas por não ter espaço para brincar e também os profissionais desta unidade estão prejudicados por não poderem realizar todas as atividades planejadas fora das salas de aula, sendo assim fica complicado o nosso trabalho e as crianças muito presas e acabam ficando agitadas, elas sentem falta dos brinquedos do parque, e nossa casinha do Tarzan está estragando, pois se encontra em lugar não apropriado devido à reforma. Sem mais para o momento, agradeço e aguardo soluções (MONITORA M – 9/08/04).

Essa carta foi escrita por uma das monitoras que estava indignada com a situação de reforma em sua creche. No momento do encontro, a monitora pediu para ler a carta que tinha escrito em protesto pelo que estava vivenciando. Todas ouvimos, e logo surgiram comentários que confirmavam a indignação, ao mesmo tempo em que queríamos saber sobre o problema colocado. Nesse dia, não cumprimos a pauta prevista, mas, transcendendo

nossas expectativas, presenciamos um grupo que dialogava sobre os problemas do dia-a-dia, buscando encontrar soluções. Infelizmente, a carta não foi encaminhada para nenhuma autoridade, mas, em nosso curso, fez-nos partilhar as condições de nosso trabalho. Algumas monitoras contaram sobre reformas de prédio que também vivenciaram e de como se organizaram.

Por fim, acreditamos que o caráter emancipatório de um curso de formação para a educação infantil está no compromisso assumido coletivamente na construção de uma educação pública de qualidade para crianças de 0 a 6 anos.

Segundo Bondioli, a questão da elaboração de um projeto pedagógico na creche é condição para a avaliação da qualidade do trabalho desenvolvido na creche, assumindo, assim, um caráter político de dimensão pública.

Isto significa que a definição do que é uma creche e de como nela podem ser garantidas boas oportunidades de crescimento são questões de interesse público, portanto, políticas, e não de caráter exclusivamente técnico (2004:66-67).

Somos, dessa forma, todos responsáveis pela infância em nosso país. Na condição de educadoras de creche devemos nos comprometer com a dimensão e intenção educativa de nosso fazer. Na de cidadãos, necessitamos participar de perto dos lugares públicos que garantem o direito à infância.

Paulo Freire, falando-nos sobre os saberes necessários para a docência já nos ensinava que, para libertar, é preciso assumir a dimensão política da educação nos cursos de formação.

É como profissionais idôneos – na competência que se organiza politicamente está talvez a maior força dos educadores – que eles e elas devem ver-se a si mesmos e a si mesmas.(p.75)...A questão que se coloca, obviamente, não é parar de lutar mas, reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar (1996:76).

A monitora parece que inventou sua forma de lutar: escreveu sua carta, compartilhou conosco o problema, tornando-o nosso também. Na coletividade do grupo, vimos que nos cabia discutir sobre como garantir que as crianças sejam crianças dentro das creches. Aprendemos que, diante dos inúmeros desafios que nos são colocados, o que nos move é a solidariedade e o compromisso na construção de uma identidade para a educação infantil e para

nós como profissionais, pautados na intenção das ações de cuidado e educação.

- Algumas considerações sobre as práticas emancipatórias

O estudo sobre as práticas no curso de formação para monitoras de creche nos mostrou que a emancipação não se encontra nas atividades em si, mas está na forma como as idealizamos e/ou conduzimos.

As práticas não nos dizem nada sobre o que é ou não emancipatório. Por exemplo: o relato da trajetória de vida é apenas um relato. Ele pode ser utilizado tanto para regular, como para emancipar. A partir da leitura das ações realizadas no curso estudado em consonância com sua proposta e diretrizes de trabalho, enxergamos que o aspecto da emancipação estava nos objetivos traçados e delineados. A bibliografia que fundamentava nossas discussões, os eixos propostos para organizar o trabalho e a forma de estruturar o curso se enquadravam numa proposta voltada à transformação e mudança, e refletiam uma concepção de educação infantil baseada na especificidade de seu fazer.

É claro que, para o curso cumprir sua proposta emancipatória, era preciso que as pessoas que ali trabalhavam acreditassem e assumissem uma concepção de educação infantil em que a criança é o centro do processo e constrói conhecimentos em conjunto com outras crianças e adultos. Em outras palavras, as professoras de monitoras foram aquelas que consideraram as monitoras como adultas que produzem cultura sobre e com as crianças. No atual momento em que vivemos, onde o todo é desconexo e fragmentado em partes, as quais dificilmente conseguiremos re-conectar, um curso de formação para a docência na educação infantil comprometido com a qualidade do trabalho ali desenvolvido deve se pautar em outros princípios que não sejam os da sociedade capitalista.

Nos cursos de formação, vamos dizer que queremos emancipar e, para isso, vamos questionar muito o mundo, o nosso trabalho e nós mesmas. E assim acreditamos ter feito isso no decorrer do curso de monitoras que analisamos. Nesse sentido, entendemos que a formação emancipatória sustenta-se, no caso das monitoras, nas práticas baseadas em um estudo

denso sobre o referencial teórico da educação infantil. Santos (2001) mostra-nos que o conhecimento-emancipação está no estabelecimento de relações entre o campo racional / teórico com o campo prático de conhecimento. Assim, foi através do estudo sobre o próprio trabalho desenvolvido pelas monitoras, à luz do referencial teórico sobre a educação infantil, que pudemos vislumbrar o caráter emancipatório de produção de conhecimento no processo de formação.

Analisando os episódios do curso, fomos evidenciando como as monitoras iam atribuindo novos sentidos ao próprio fazer à medida em que iam se apropriando de uma fundamentação teórica. Concluimos que a formação emancipatória pressupõe, sobretudo, o compromisso com o estudo denso e com o aprofundamento teórico sobre a produção do conhecimento acumulado na área.

Por último, consideramos importante ressaltar que o caráter emancipatório do curso se deu pela compreensão da dialética do movimento presente no processo de formação, em outras palavras, reconhecendo que o mesmo foi uma parte de um processo maior que é a nossa luta pela implantação de políticas de formação consistente para os profissionais da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS **E a história termina onde começou...**

As observações que aqui apresentamos para concluir esta dissertação foram nos sendo reveladas à medida que íamos construindo e avançando na pesquisa e na elaboração escrita desse material.

Gostaríamos de alertar que “a história termina onde começou”. Com isso, não queremos dizer que não andamos, mas sim que o nosso lugar de chegada é o mesmo de onde partimos, ou seja, o espaço da profissional da educação infantil e a preocupação quanto às políticas de formação dessa profissional.

Procuramos abranger nosso objeto de estudo de vários ângulos. Na verdade, o caminho que percorremos foi cheio de avanços e retrocessos, de idas e vindas. Em suma, nosso ponto de partida é a prática e para ela retornamos.

E de que forma voltamos à prática? Agora, com uma outra perspectiva, construindo os caminhos possíveis para nossa formação. Caminhos que nos levam à emancipação na formação para a docência na educação infantil.

Por meio de uma visão que focaliza a emancipação, observamos as práticas desenvolvidas em um curso de formação de monitoras e percebemos que é possível desenharmos uma política de formação que se sustente na e pela ruptura dos modelos assistencialistas, domésticos, hospitalares e escolarizantes que historicamente têm fundamentado o trabalho com crianças. Procuramos um caminho no sentido da construção de uma identidade para essas profissionais que encontram na infância e nas atividades das crianças a especificidade de seu fazer.

Vislumbrar possibilidades no campo da formação das profissionais da educação infantil na ótica da emancipação nos trouxe implícitos outros novos problemas referentes à temática estudada, principalmente quanto aos caminhos que podemos traçar para concretizar essas possibilidades, ou seja, trabalhar para que as políticas públicas se efetivem na direção de uma pedagogia adequada para melhoria da educação infantil.

Consideramos que o curso se constituiu em uma política diferenciada de formação para aquelas que vinham sendo desvalorizadas, as monitoras. Mas o problema da formação inicial das monitoras, a exigência de formação em educação para o ingresso no cargo, as condições de trabalho e as questões referentes à carreira ainda continuam em aberto.

O diploma continua sendo um “divisor de águas”. E como superar isso? Embora, atualmente, as Diretrizes do Curso de Pedagogia, aprovadas no ano de 2006, enfatizem a docência de 0 a 10 anos, a pergunta continua valendo: qual é o lugar da formação da professora de educação infantil?

Conforme buscamos demonstrar, no transcorrer desta pesquisa, a formação para a docência na educação infantil se dá pelo referencial da Pedagogia da Infância, pela singularidade, especificidade do fazer neste primeiro segmento da educação básica. E o que ficou muito evidente para nós, nesta pesquisa, é que a formação emancipatória se dá, sobretudo, pelas práticas que viabilizam o estudo denso da teoria, ou seja, pelo compromisso da formação com o aprofundamento do referencial teórico da área, no nosso caso, o referencial da Pedagogia da Infância, como já citado anteriormente.

Sobre o curso de monitoras, há ainda muito que pesquisar. De acordo com Camargo (1997:169): “Há ainda muito material, informação para recuperar, organizar e interpretar. Histórias para contar, resgatando a dinâmica do processo e as dificuldades sentidas”.

Há muito que ser explorado, tanto sobre a própria experiência que foi o curso, como sobre outras questões que surgiram a partir dessa experiência. Podemos nos perguntar: quem são as monitoras? São leigas ou não? E as professoras de educação infantil, quem são e o que sabem? Mesmo de posse do diploma, podem ser leigas quanto à educação de crianças de 0 a 3 anos? Como são os lugares sociais que ambas ocupam, uma vez que, no âmbito da creche, têm direitos e condições de trabalho bastante distintos?

Um outro fator importante para essa discussão, e que emerge a partir desta pesquisa, é a questão do gênero feminino que se abre como campo fértil de futura exploração. Que significado tem o fato de todos os sujeitos desta pesquisa terem sido mulheres trabalhadoras? E, ainda, indo um pouco além, podemos pensar sobre como essa categoria de análise – que é a questão de gênero - nos permitiria ver a emancipação no processo de formação das

profissionais docentes da educação infantil. Perguntamos: que contribuições tem o gênero feminino na discussão sobre a emancipação? Qual a relação entre as práticas de emancipação e a emancipação da mulher em nossa sociedade?

Na (des)construção, olhamos para nós mesmos e vemos que o lugar onde estivemos delineou o alcance de nossa visão de modo a nos permitir escrever sobre educação infantil e analisar a questão da formação da professora nessa etapa da educação básica. As palavras revelam contraditórios sentimentos de frustração e alegria que dia-a-dia vivenciamos como professora de educação infantil. E, ainda, são marcadas por nossa paixão, pelo que vivemos de bom, de prazeroso e de dificultoso no trabalho de formação. Em suma, escrever sobre educação infantil quando se é professora é extremamente complexo, pois, nem sempre, nem todos os dias são bons e inspiradores. Alguns desses dias nos marcam com experiências tão estranhas que chegamos a duvidar daquilo em que acreditamos como ideal.

Nesse sentido, escrever sobre o curso de monitoras foi muito gratificante, afinal, não escondemos o carinho com que vivenciamos essa experiência e, mesmo assim, não foi fácil, pois representou a vitória de um processo árduo de luta para a formação das monitoras.

Ainda quanto ao retorno à própria prática, temos que reconhecer que, após essa longa trajetória de crescimento interno, agora nos sentimos um pouco mais responsáveis pela luta no campo da formação da educadora infantil.

Retomamos, aqui, uma idéia trabalhada no capítulo II, quando mencionamos que o fazer da profissional da educação infantil se dá tanto por ações visíveis como sutis. Assim, também percebemos que a luta pela educação infantil e a formação de suas profissionais se dá por meio de ações de maior alcance como o engajamento em movimentos sociais e políticos ou com a investida em trabalhos acadêmicos sobre o tema, ou com ações mais próximas de nós, como o envolvimento com a equipe escolar da instituição de educação infantil onde trabalhamos.

Quanto aos conhecimentos adquiridos e trabalhados no curso de formação, entendemos que estes foram e são historicamente datados, marcados, e isso nos traz a idéia de que a pedagogia da educação infantil está

em construção e que ainda temos muito que aprender sobre / com as crianças.

O importante é ter sempre presentes os questionamentos: nós conhecemos as crianças com quem trabalhamos? Como pensam? O que sabem? O que nós sabemos sobre suas necessidades e vontades? A quem estamos atendendo quando fazemos nosso planejamento: ao bem estar da criança ou aos interesses do adulto? Quantos de nós já paramos para ouvir as crianças conversando? Já paramos para pensar sobre os conceitos que as crianças aprendem nos desenhos a que assistem? E, ainda, por que não prestar mais atenção às crianças e aprender com elas fazendo dos destroços novos brinquedos?

Tanto falamos sobre o cuidar e educar, mas o que de fato fazemos para atender às reais necessidades das crianças? O momento de escovação tem sido planejado como oportunidade para as crianças estabelecerem relações com os outros e aprenderem a gostar e cuidar de si mesmas? Quanto tempo temos nos dedicado a pensar e planejar as atividades ligadas ao cuidado físico, principalmente para as crianças de 4 a 6 anos?

Falar sobre formação consistiu, sobretudo, pensar nos pressupostos teóricos discutidos, pensar em construir uma identidade para nosso trabalho, encontrando, nas brincadeiras e na vivência da infância, o lugar do nosso fazer.

Entendemos, assim, que investigar os processos que nos formaram para podermos ser professoras formadoras pode ser um norte para futuras investidas no campo da pesquisa.

Além disso, ainda não estamos satisfeitas quanto às pesquisas que envolvem as políticas de formação e, assim, como já nos apontou a própria Secretaria de Educação, faz-se urgente a busca de caminhos alternativos para atender a demanda de formação na área de educação infantil. Portanto enxergamos como um rumo possível de continuidade desta pesquisa um aprofundamento sobre os processos legais que abrem (ou não), alternativas de implantação de políticas públicas para a formação. Tomar conhecimento das experiências de outros municípios, quem sabe de outras regiões que implantaram políticas alternativas, formando professoras leigas e reconhecendo-as como pertencentes ao quadro docente. Esse pode ser um caminho possível na continuidade deste estudo.

Para aqueles que, por inúmeros fatores, colocaram o curso de monitores

em segundo plano, do mesmo modo que não traçaram políticas alternativas de formação, ou ainda não acreditaram nas monitoras, fica aqui nosso registro, para que possam refletir e, quem sabe, rever posições. Fica também aqui o registro para que seja conferido o reconhecimento de um trabalho de formação de educadoras em que atuou um grupo militante, insistente e sonhador com uma educação infantil pública e de qualidade.

Resta-nos, para o momento, permanecer atentas, ansiosas, disponíveis ao diálogo, esperando ter contribuído, ao menos, para convencer da importância e necessidade de se valorizar a profissional da educação infantil para que exista, de fato, uma política de formação emancipatória para essa profissional.

Referências Bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2001 p.55-69

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC editora, 1981.

ARROYO, Miguel G. O significado da infância. **Revista Criança**, nº 28, 1995.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP**. Campinas, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2002.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. De “abobrinhas” e “troca de figurinhas”. In: ALVES, Neila Guimarães; AZEVEDO, Joanir Gomes de. **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.11-26.

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna. (orgs.) **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (org.) **O papel da pesquisa na formação do professor**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p.71-90.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II. Rua de mão única**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.

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

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BONONI, Adriano. O relacionamento entre Educadores e Pais. In: BONDIOLI, Anna. MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.161-172.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 16 de Setembro de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 16 jul.1990.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. p.27894.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 15/5/2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em pedagogia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2006.

BÚFALO, Joseane Maria Parice. **Creche: lugar de criança, lugar de infância. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas**. Campinas, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 1997.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. **Mundos Entrecruzados: formação de professores leigos**. Campinas: Alínea, 1997.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. Conhecimento escolar: o mito da fronteira entre a ciência e a cultura. In: VEIGA, Ilma P. e CASTANHO, M. Eugênia (orgs). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. **Pedagogia intercultural: práticas pedagógicas emancipatórias**. Projeto de Pesquisa. 2006. (em mimeo).

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. 1994

CERISARA, Ana Beatriz. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. In: **Cadernos Cedes n. 35: implicações pedagógicas do modelo histórico cultural**. Campinas: Papyrus, 1995.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, v.98, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época;)

CIPOLLONE, Laura. A atualização permanente nas creches. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.121-139.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e Educação - Era uma vez...Quer que conte outra vez?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO. **Secretaria Municipal de Educação**. Campinas,1998.

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO para monitores da SME que atuam nos centros municipais de educação infantil. Coordenadores Pedagógicos. Campinas, 2003.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundametalns para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. (orgs.) **Educação Infantil pós LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p.67-99.

FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. (orgs.) **Educação Infantil pós LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Apresentação. IN: BONDIOLI, Anna. (org.) **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas-SP:Autores Associados, 2004.

FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral.(orgs.) **O mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.) **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: FORMOSINHO, J.O; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M.A. (orgs.) **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: ArtMed, 2007. p.277-92.

FONTANA, Roseli Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. In: **Cadernos Cedex**, Ano XX, n. 50, abr. 2000.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-book, 1995.

FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, S; LEITE, M.I; NUNES, M.F; GUIMARÃES, D. (orgs.) **Infância e educação Infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p.77-99.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3.ed. São Paulo : Paz e Terra,1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Fundamentos para la investigación educativa**. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

GAY, Marie-Louise. **Estela, estrela do mar**. São Paulo: Brinque-book, 2000.

HADDAD, Lenira. A complexidade de um fenômeno. In: **A creche em busca de sua identidade**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA. Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, Edwiges. (org.) **A magia da Linguagem**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.101-21.

KRAMER, Sonia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, S. LEITE; M.I. NUNES; M.F. GUIMARÃES; D. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999. p.269-279.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In. BASÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p.83-106.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEITE, Aristeo Filho. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite. (org.) **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.29-58

LIMA, Elvira Cristina Azevedo Souza. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 9, n. 48, out./dez. 1990.

LOWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen**. São Paulo: Cortez, 1987.

LUDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001. p.27-54

NASCIMENTO, Maria Evelyne Pompeu do. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, Ana

Lucia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. (orgs.) **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 2003. p.101-20.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: **Metodologia das ciências humanas**, 2. ed., S.P.: Hucitec/Unesp, 1998

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e Cultura infantil na creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas num CEMEI de Campinas/SP**. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

QUINTÁS, Alfonso López. A chave do ensino eficiente. In: FAZENDA, I.C.A. SEVERINO, A.J. **Formação Docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papirus, 2002. p.13-40

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Rio de Janeiro: Globo, 1986.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. As pesquisas sobre educação infantil no Brasil: a trajetória na ANPED (1990-1996). In: **Pró-posições**. v.10. n. 1 (28), mar. 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. n.16. jan./fev./mar./abr. 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCIESZKA, Jon. **A verdadeira História dos Três Porquinhos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

SIEBERT, Renate. O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 77-87.

SILVA, Anamaria Santana. **A professora de educação infantil e sua formação universitária**. Campinas, 2003. Dissertação. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M. (org). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

Subir na árvore ou no telhado... brincar é experimentar, viver, superar, transcender.



E quem sabe brincar de fotografar...a máquina na mão das crianças:



O melhor presente que podemos dar às crianças é a oportunidade de brincar: com sucata, com boneca...e a escada virou uma casa!



Ficar descalço, brincar de barro... fazer festa ou castelo, lago ou pista de carro...



Escovar os dentes não é um ato mecânico, mas um momento de múltiplas aprendizagens: contato consigo mesmo, com os outros, com a água.



O momento da alimentação pode tornar-se muito mais do que saciar a fome. Pode ser oportunidade de troca entre as crianças, de partilha e, portanto, um momento de prazer.



Aprender brincando? Transforme a sala num mercadinho e observe as crianças brincando...



Coloque os brinquedos na altura das crianças e permitam que brinquem juntos...



... *Janira e Renata*

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO PARA MONITORES DA SME QUE ATUAM NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

... utopia é a exploração de novas possibilidades e vertentes humanas, por via da oposição da imaginação à realidade de que existe, e porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e porque merece a pena lutar. (Sartre, 1995, p. 324)

As monitoras e os monitores são todos educadores de crianças de zero a seis anos que, com histórias pessoais diferentes estão numa profissão comum, trazem em sua história de vida um acúmulo inconteste de saberes acerca da educação de crianças. A formação específica para atuação no trabalho pedagógico com as crianças nas creches, etapa fundamental da educação, vem se constituindo. Ao longo dos anos, na Rede Municipal de Educação de Campinas foram oferecidas Oficinas Pedagógicas específicas aos monitores, em vários grupos de formação que foram elaboradas aos educadores em geral da SME, oportunizou-se a participação dos monitores e, mais recentemente tivemos a formação para o Projeto Pintaram as Férias - específica para os monitores. Considerando a necessidade de termos neste trabalho da educação infantil educadores em busca cada vez mais da ampliação de seus conhecimentos, vimos neste momento como prioridade oferecermos um Curso de formação em serviço aos monitores, que a partir da valorização de seus saberes se convalide e sistematize suas práticas profissionais, possibilitando também que os mesmos se apropriem de conhecimentos, que historicamente vem sendo acumulados acerca da educação infantil e que possa favorecer a ampliação constante da qualidade do trabalho pedagógico com crianças de zero a seis anos. Bem sabemos que a formação inicial destes profissionais difere bastante entre si. Estes níveis de formação envolvem desde ensino fundamental incompleto até pós-graduação. Vimos, especialmente, convivendo com uma condição de trabalho e formação de monitores que se difere bastante dos demais profissionais que atuam no cotidiano com as mesmas crianças. Entretanto, na formação inicial dos profissionais da educação infantil em geral não há formação específica para atender à criança na faixa etária de zero a três anos. Por outro lado, os monitores com a experiência prática que acumulam com relação às crianças nesta faixa etária, poderiam num processo formativo em serviço, consistente epistemologicamente, voltado às especificidades da educação de crianças nesta faixa etária, avançar na sistematização de novos conhecimentos. Com um tempo e uma política de incentivo a ser definido pela SME pretende-se que todos os monitoras e monitores passem por este curso de aperfeiçoamento.

Procedimento metodológico do Curso de monitores

... dar sentido às experiências curriculares que realizamos em nossas escolas - sentido de uma experiência feita coletivamente por sujeitos que recriam a sua própria prática na atividade de ensinar. (Nilda Alves, 2002)

Metodologicamente, pretende-se neste curso romper com padrões estruturantes de aulas de diversas disciplinas e conteúdos hierarquizados, lançando mão de uma estratégia já bastante utilizada para a reflexão da prática, a qual consiste

em, a partir do grupo, organizar-se pautas de discussões e estudos de acordo com a demanda explicitada na narrativa do trabalho pedagógico cotidiano, conforme os interesses e necessidades das pessoas do grupo. Trata-se aqui de organizar o curso de forma a manter dois encontros semanais com o professor/orientador. Em tais encontros a dinâmica do trabalho prender-se-ia em uma problematização ou questionamento sempre possíveis nas discussões acerca do trabalho pedagógico. No decorrer de três dias, após o primeiro encontro, propõe-se que sejam feitos individualmente pequenos estudos ou produções de textos e, no quinto dia, volta-se ao grupo para neste segundo encontro ir sistematizando pequenas sínteses. Neste processo pretende-se construir uma formação a partir da prática, voltada para prática, enfim constituída na prática, valendo-se sim da teoria ou do conhecimento elaborado, quer com textos ou ainda com imagens polifônicas e quaisquer outras possibilidades, mas uma teoria que vá se emaranhando nas discussões do grupo, referendando ou polemizando as análises do trabalho realizado nas unidades de educação infantil, possibilitando significações e resignificações do trabalho de cada um e de todo o grupo.

Os conhecimentos gerais acerca da educação infantil e o conhecimento compartilhado entre as monitoras e o professor orientador estarão compondo este espaço formativo. As narrativas, usando-se de diferentes linguagens, os textos acadêmicos formais e toda sorte de discurso comporão o currículo desta formação a partir dos cotidianos do trabalho de cada monitora e de cada formadora educando-se umas as outras.

Assim, ao invés de irmos para o lugar onde se "deva", fiquemos no cotidiano que nos constitui enquanto sujeitos. Propomos com este curso vivenciarmos uma inversão metodológica, na qual o fio condutor do estudo/pesquisa é a infância e o eixo do trabalho de formação é o trabalho pedagógico realizado nos CEMEIS.

Portanto, consideramos, na proposição deste curso que, diante do trabalho pedagógico realizado no cotidiano das unidades educacionais, se rompa com o que é convencionalmente estruturado em muitos cursos de formação.

Enquanto proponentes deste Curso também estaremos em processo contínuo de formação e pesquisa acerca de *formação no trabalho cotidiano e seu currículo*. Nesta perspectiva serão produzidos a várias mãos materiais a serem divulgados enquanto documentação de uma formação possível, valendo-se das diversas possibilidades lingüísticas veiculadas no Curso.

Possibilidades de estudos:

Considerando que os proponentes deste curso também são constituídos de experiência de trabalho em unidades educacionais com crianças na faixa etária de zero a três anos e em formação, que levaremos para compor a tessitura das discussões no grupo, nos momentos que a análise do cotidiano demandar, a partir de temas que vimos considerando relevantes e sobre os quais há elaboração teórica sendo bastante divulgada na SME, tais como:

Literatura - leitura e memória/ leitura e prática cultural

História da criança/Política da educação infantil
 Arte em todas as suas manifestações
 Espaço e tempo na organização do trabalho pedagógico

Carga Horária do Curso: 360 horas

Duração do Curso: 1 (um) ano

02 semestres - cada semestre de 19 semanas com 171 horas de aulas, sendo 114 teórico-práticas e 57 horas de prática.

Cada semana a monitora terá dois encontros regulares de 03 (três) horas com aulas teórico-práticas em dois dias e três horas de prática semanais, consolidadas pelo seu trabalho pedagógico nas unidades educacionais.

Organização do grupo - 10 monitores que atuam nos CEMEIS e um Professor/Orientador.

Total de Professores Orientadores - 10 (dez) a serem selecionados por concurso interno na RMEC, de acordo com critérios, entre os educadores que se dispuserem a se engajar na proposta e se constituírem no grupo de formação de educadores de educação infantil, construindo o currículo de formação em movimentos.

Número de vagas oferecidas neste início de semestre - 100 (cem) vagas

Público alvo: Prioritariamente monitores que atuam junto a crianças de zero a três anos.

Bibliografia

Porém fazem estes livros agradáveis ao medulhas, abarrecidas ou excitantes - nada pode conter ou diminuir-lhes o encanto. Para este não dependa do conteúdo, mas sim do fato de me garantir um quarto de hora que tornasse mais tolerável toda a história do monitorio das aulas. Já ao amfiteco, regozijava-me em colocar o livro no porta, ao arrastá-lo, e de senti-lo mais leve, apesar do peso adicional. A escuridão que se desliza ao compartilhá-lo com meus cadernos, compêndios e estojos, constitui um fenômeno misterioso que lhe reservo a menção seguinte. (Walter Benjamin - 1987)

ALVES, Nilda (org.). Criar currículo no cotidiano. São Paulo: Cortez, 2002.

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

BADINTER, E. Um amor conquistado: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvio; FERREIRA, Isabel M. Creches e pré-escolas no Brasil. São Paulo: Cortez: FCC, 1993.

CERTEAU, Michael de. A invenção do cotidiano - arte de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, BERNARD. Mistificação pedagógica

- _____. *Da relação com o saber - elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes médicas sul, 2000.
- CHAUI, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. SP: Perseu Abramo, 2000.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Escola Básica na virada do século: cultura, política e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, SP, Autores Associados, 1996.
- ESTRELA, Albano. *Teoria e Prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. 4 ed., Porto: Edit. do Porto, 1994.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados - FE Unicamp, 1999.
- FREINET, Célestin. *Para uma escola de povo*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FONTANA, Roseli Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GARCIA, Regina Leite (org.). *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GINSBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais - morfologia e história*. São Paulo: Companhia das letras, 1989.
- HERNÁNDEZ, Fernando (et al.) *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita - formação de professores em curso*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.
- KRAMER, S. e SOUZA, Solange J. (orgs.) *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- KRAMER, S. e FRANCO, Creso. *Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores*. Rio de Janeiro: Ravi!, 1997.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1988.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PARK, Margareth B. (org.). *Memória e movimento na formação de professores*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2000.

- RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1989.
- ROSSETI, M.C. Ferreira et alli (org.) *Creche, faz de conta e cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. *O homem duplicado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- STEINBERG, Shirley R. e KINCHELOE, Joe L. *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Campinas, 20 de março de 2003.

Coordenadores Pedagógicos

Amostra fotográfica de visitas nas creches do município (de 2003 a 2005)



Através das imagens tiradas nas visitas, podíamos dialogar sobre o espaço, as atividades desenvolvidas, etc.

Amostra – Fotos de visitas em creches de outros municípios

Na creche particular: escorregador, tanque de areia, banheiro e espaço das fantasias.



Na creche publica: oficina de artes, sala de aula e o teto com entrada da luz.

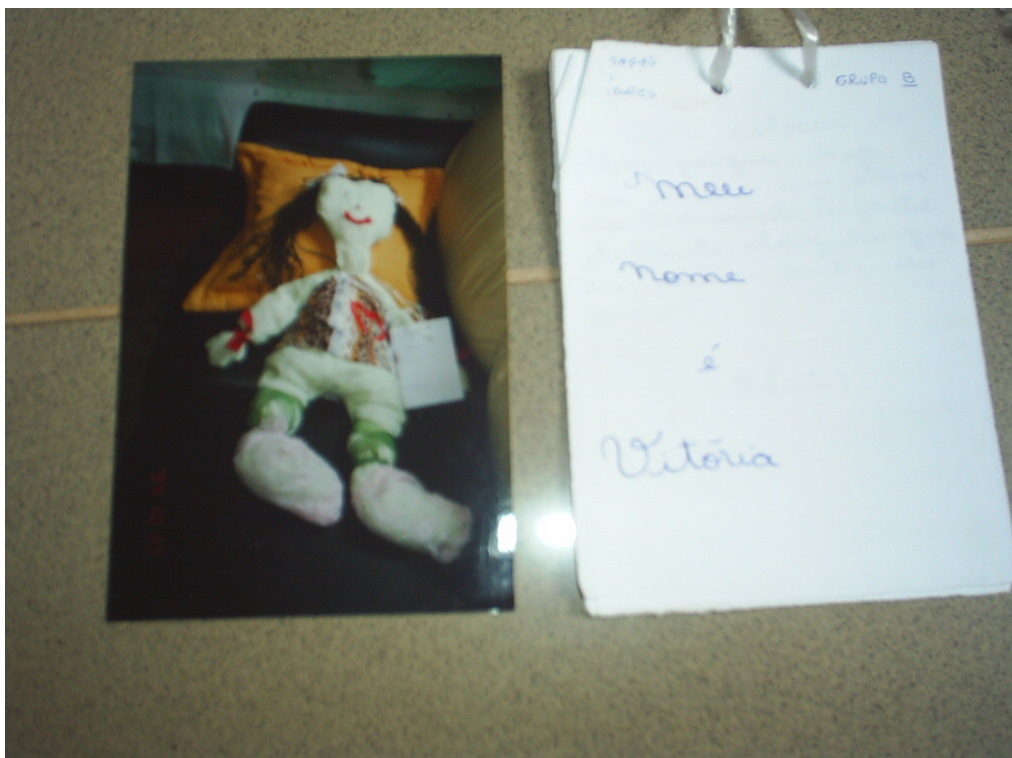


Confecção do boneco de pano – momento de avaliação do curso

Turma de 2004 confeccionando



O resultado: boneca pronta costurada pela turma de 2003
A boneca Vitória ganhou um livrinho com a fala das monitoras dizendo o porquê de cada um de seus detalhes



Trabalhos feitos pelas monitoras – individualmente ou em duplas



Turma de 2004 – trabalho sobre os direitos das crianças.

Anotações do caderno de registro pessoal das professoras formadoras

Anotações do caderno de registro pessoal das professoras formadoras

- Fazer levantamento da situação por causa das férias - mas que todas vão continuar?
- Grupo 10 - as cantoras registram
- Lente? - Devolver a abarada - RH - Chicas
- Revisão do texto da Penina
(Pauta P/07/04/04)
- * - Fotos e imagens → através das imagens procurar evidenciar as mudanças
- Letura do livro: Conto de escola de Machado de Assis
- Relato das lembranças de escola → gravadas
- Dinâmica do bombar

* Em grupos - Socializar o que foi discutido - apresentar a imagem p/ o grupo.

A prof. iniciou perguntando sobre o que ficou do texto. As membros em seguida demonstraram satisfação com o desenvolvimento do texto.

A prof. apresenta bibliografias pertinentes e coloca à disposição do grupo p/ pesquisas.

Proposta: trabalhar em grupo - olhar uma foto e descrever a época e as características apontadas pelas 10 das épocas, das normas, histórias. Todas concordaram com a proposta e então nos dividimos em três grupos e dividimos as imagens.

Percebemos que devemos cuidar com

te as imagens e falavam coisas que nem
tínhamos percebido. E muitas realmente tinham
aí não / que estavam as # nas fotos / imagens

O grupo da Branca pareceu bastante envolvido,
do, enquanto o da Jussara, apenas a Fatima
estava ouvindo. Hoje a Bete já sorriu e conversou
em um pouco mais. Hoje parece ter # envolvido +
no trabalho.

Iniciamos as apresentações. Ficamos + ou -
30 minutos nos grupos.

O grupo da Edna, Beth e Debora.
- A Edna quis falar - contou que as crianças
tinha postura + adulta
- atividades individuais - socialização.
Hoje o método se utiliza de várias formas - rígido
ex: música

- Uniforme, postura adulto.
- Salas separadas - dia 30/20.
- Truque das fotos: parecem uma estatueta.

pt tirar foto

- Hoje espaço diversificado, + autonomia
centro de interesse + se seja mais - cantando

O Brincar era tb diferente - aqueles
uniformes n. podiam - se seja

- Grupo da Jussara: utilização de
diversos recursos principalmente visual pois
as crianças

- + interação menino / menina melhorou
a convivência

- Hoje, a organização permite mais

Autonomia

- + além numa das imagens as ccs estavam no momento de brincar separando as ccs. A Edna falou que acha que cada unidade se adapta à peça maior.
- + O brincar mudou muito - proporcionando de vários brinquedos p/ as ccs explorarem.
- + nas fotos apareceram imagens que de espaços muito adaptados porém sabemos que nem todas as unidades têm o espaço adaptado.
- + Há de 50/60 - se descobriu.
- + postura conservadora na foto + antiga.
- + c/ uniforme + recente; mais desvirtuada, roupa + flexível e meninas c/ bermudas.
- + hoje; psicaná de bolinha / c/ c/ outras crianças. Antes a causa da presença da mãe, na psicaná permite a c/ alguma independência, c/ autonomia.

Crianças c/ animais - contato c/ animais no passeio.

- + fotos de hoje nos momentos da alimentação - self-service - cantinhos - Brailina - o grande entrance e o relógio. Na rotina o relógio / o tempo é muito apertado.

Em seguida à separação das imagens, as monitoras folhearam alguns livros procurando textos sobre história da educ.

Antes de encerrarmos, as prof.^{as} Trouce
 ram chocolate (2 cc de bombom) e fiz-
 mos 1 dinâmica para falar sobre um
 grupo amigo que estende a mão ao
 outro, falamos tb, sobre a palavra e
 sua significação. No fim, todas sensíveis
 ligadas e abraçaram. Algumas vieram
 nos contar que estavam gostando do curso.
 Foi 1 momento importante p todos e da 1.^a
 vez que como Monheidas pelo grupo.
 Notamos que o grupo pareceu se unir +
 inclusive a Beti tem se mostrado mais solta
 e interessada. Que bom!

Clareamento:

Já trabalhamos bem com a história da
 noite:

- + entrevista cf alguém da época da P.S.
- + 2 depoimentos (Edna e Brasilina)
- + Texto: Lenira Haddad: "A complexida-
 de de um fenômeno"
- + Além dos 1.^{os} textos sobre cuidar e edu-
 car.

Comecemos então a nos familiarizar cf
 alguns aspectos da Hist. da Educ. Infantil
 no mundo. ③

- + Imagens: levantamos diferenças no trato
 cf as crianças antes e hoje.

Placar continuidade c/a História da Educ Infantil

Para próxima semana.

→ com o quadro notício em mãos, vamos dividir em grupos plermos detalhando cada um dos acontecimentos que estão marcados e acrescentando dados H₂
→ antes disso faremos uma conversa sobre o tabuleiro c/IMAGENS.

Quarta : 12/4 Segunda

→ Conversa sobre as IMAGENS

Problemática : O que as fotos/imagens nos revelam?

→ O que elas nos revelaram e o que ão revelaram?

→

→ Em seguida encaminhar novas buscas.

Proposta → Em grupo escolher um texto e ir desmiçando cada um dos tópicos do quadro. É válido acrescentar dados e H₂ explicá-los.

→ Quarta : 12/04/04.

→ começamos falando sobre a visita, como ficam as faltas: decidimos que na quarta viemos normal e va-

Trabalhos feitos pelas monitoras - individualmente ou em duplas

Pensar na criança com que trabalhamos, situações, de
criança etc...

As ações que nós fazemos, ainda são muito
dominadas pela visão dos adultos.

Em cada UE que fazemos, vimos que cada educador
está agindo de um jeito diferente. Cada UE propõe uma
situação, às vezes tem regras complicadas, que as
crianças devem pensar que são só isso.

Muitos educadores sabem como educar e cuidar
das crianças, sendo paciência, dando tempo, dando
afeto e amor, que talvez eles não tenham em
suas próprias ações.

Deixar as crianças livres, orientá-las para que
no futuro sejam adultos dedicados e responsáveis.

$\frac{1}{13}$
 $\frac{03}{03}$

Compromisso nº 7 de 17 de novembro de 2004

Querida filha

Você me perguntou o que é ser avóntera? Vou tentar lhe explicar, mas saiba que eu verdadeiramente é, sou e grande sou por uma de nós.

Eu primeiro digo pra você, meu amor: avóntera é uma função, não é uma profissão avóntera. Diferença para que sejam escolhidas, como é educadora.

Como avóntera você não cuida e educa crianças. Você gosta de palavras avóntera (nos infligindo ainda e ainda) por não educar infantil, não dá como separar o avóntera de educar. Porque grande você está sendo filha, dando tempo, dando de comer, cuidando e lavando, e muitas outras coisas e outras coisas. Ela não está educando, não está simplesmente cuidando. Interprofissionalmente educamos e também de outras maneiras, pois a função em geral abrange que nós somos sempre cuidadora. Para eles, pedagogos e papal, bpa, gg, larva e mais. Você é capaz de responder o que é pedagogia para crianças de 0 a 3 anos? Vou lhe responder filha. Tudo é pedagógico.

Então grande você faz uma de nós, seja e sinta-se uma educadora.

Querida minha filha, muitas vezes que você pode ser uma boa profissional sem se envolver emocionalmente. Ou não sou assim e nem acredito nisso. Como podemos ser boas profissionais e não gostar de crianças? Digam tal vez no pote: - Sou profissional. Mas como separar o profissional do humano

Trabalhos feitos pelas monitoras - individualmente ou em duplas

se trabalhamos com duas crianças e ainda por cima as man-
damos de uma criança não dá como não se ajuntamos por
ela, alguns amigos, três crianças, negos, uentes, e defendido.

Eu considero uma boa monitora porque acho
que sou profissional grande tanto que sou profissional (grande
na vida humana e também a que ajuda crianças doze e não
no grande projeto, lá e viva lá, não fosse diferença entre ela
e as outras, eu grande no ofício mais a uma determinada
criança) e humana grande tanto que eu só durava (grande
alto para a criança e pouco que ela não está bem, está aban-
doado, comete, agarrava ou agitado por alguma coisa que con-
tém em sua casa, então deixando de alguns minutos para ser
converte dela, fazendo de exercício para ela se sentir amada).

Vou contar eu tanto a que oculta de tudo ve-
li tem que repetir a criança.

Eu não espero que eu tenha a ajuda

Um beijo de sua mãe

Trabalhos feitos pelas monitoras - individualmente ou em duplas

Tarefa: pensar na criança
com quem trabalhamos.

01/12/03

Assim como foi com os
pequenos que houve essa
preocupação e ainda há muito
para ser mudado, e que so-
mos nós as intermediárias
e auxiliares nestes desenvolvi-
mentos, depois novas passas
de formação, de aperfeiçoa-
mento, através de cursos e
conhecimentos e novas experi-
ências, não são das práticas
mas principalmente teóricas,
e que tenho certeza que temos
muito mais o que buscar,
o que aprender, para podermos
ter um trabalho melhor com
nossas crianças, em todos os
sentidos, com o desenvolvimento
das, o lado afetivo, o trabalho
com a família, com a comu-
nidade, o relacionamento entre
as crianças e principalmente
entre nós adultos.

E é por tudo isso que
fico muito triste em pensar
que algo como esse curso
de farmácia e informações
e troca de conhecimentos, tão
enriquecedor, para o desenvol-
vimento de nosso trabalho.

Trabalhos feitos pelas monitoras - individualmente ou em duplas

de nossas atividades, com
nossas crianças e colegas
de trabalho e unidade.

que apenas começam, para
estes terminando,

Terminando algo que apenas
começar e já nos trazer
tantas coisas boas, tantas
trabalhos diferenciados com
as crianças, e que nos tem
aquecendo vários idios
várias buscas para melhorar
nossa qualidade de trabalho

Com certeza há em me
considere entre pessoas, alguma
melhor, diferente de quando
iniciamos este curso, com
certeza aprendi muito, muitas
coisas boas, valeu mais
o meu trabalho, o colegas
e principalmente tenho um
olhar totalmente diferente para
com as crianças, com mais
dedicação e amor. E sei que
hoje tenho muito mais p/
passar, mas tenho muito mais
para aprender, principalmente
com as crianças que conside-
ramos especiais.

Eu acho que não pode-

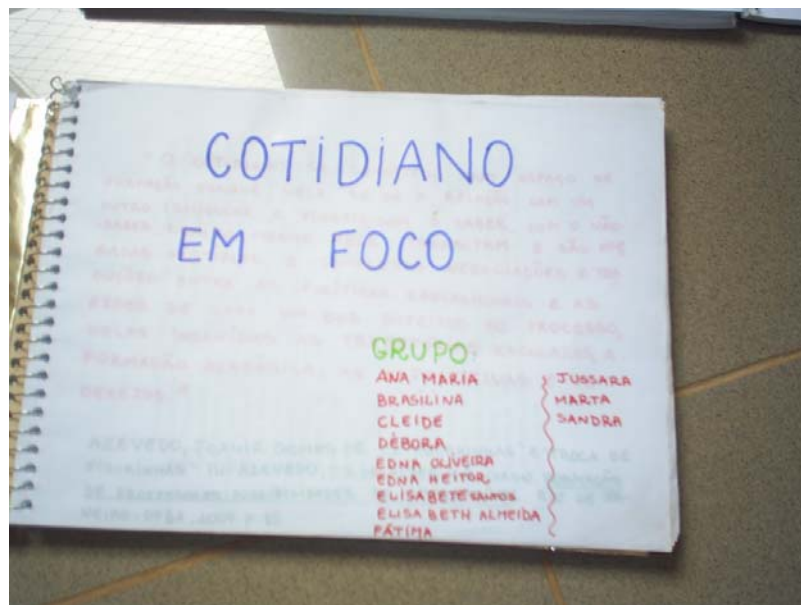
Trabalhos feitos pelas monitoras - individualmente ou em duplas

mas deixar que este curso termine assim, tem que ter continuidade e que todas as monitoras deveriam fazer este curso.

Porque assim as lenne-
teriam um trabalho bem diferente mais enriquecedor.

"Somos responsáveis por tudo que acontece neste mundo. Somos as guerreiras do bem. Com o fogo do nosso amor, de nossas vontades, podemos mudar o nosso destino, e o destino de muita gente."
(Paulo Coelho)

Material coletivo
Livro da vida – Feito pela turma de 2004

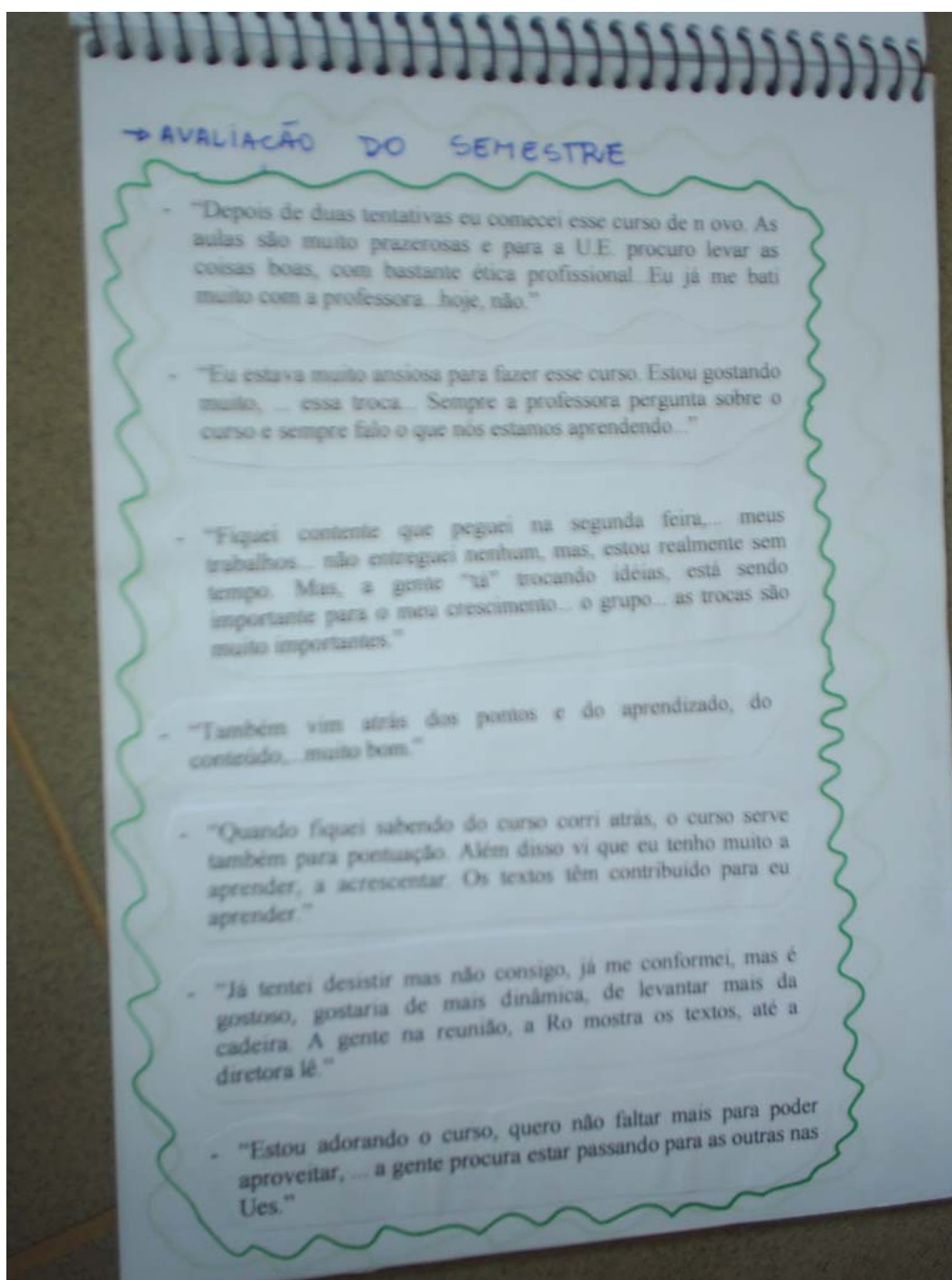


Na primeira página, o título do livro.



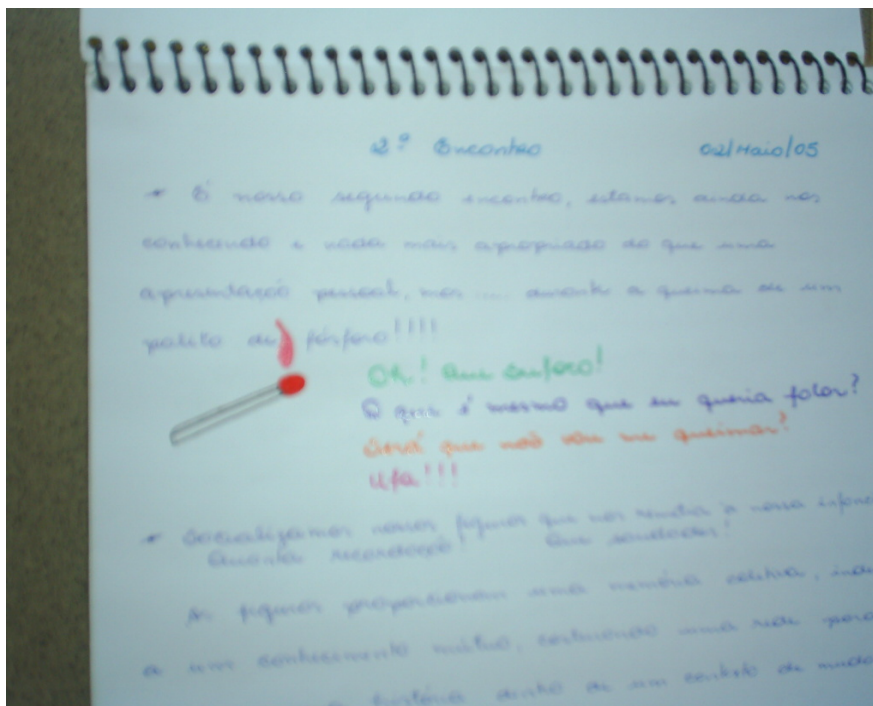
A monitora registrou sobre o tema cuidar e educar.

Material coletivo
Livro da vida – Feito pela turma de 2005



Neste caderno de registro coletivo do grupo, também nós professoras colocamos algumas anotações como a fala das monitoras durante a avaliação oral do curso – final de 2005.

Material coletivo
Livro da vida – Feito pela turma de 2005



A monitora relata a dinâmica de apresentação feita no 2º encontro



A monitora faz, na página anterior, o relato do encontro em que falamos sobre a infância - hoje e antes - e, nessa página, acrescenta seus comentários.

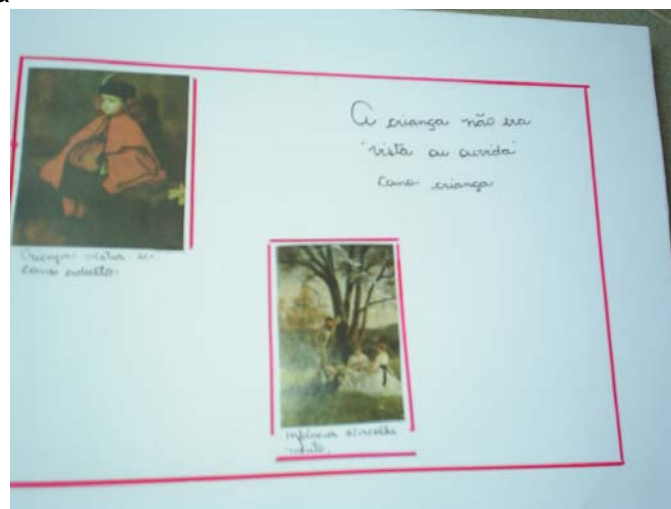
Pintura sobre a Infância – turma de 2004
OBS: os desenhos foram colados no livro da vida



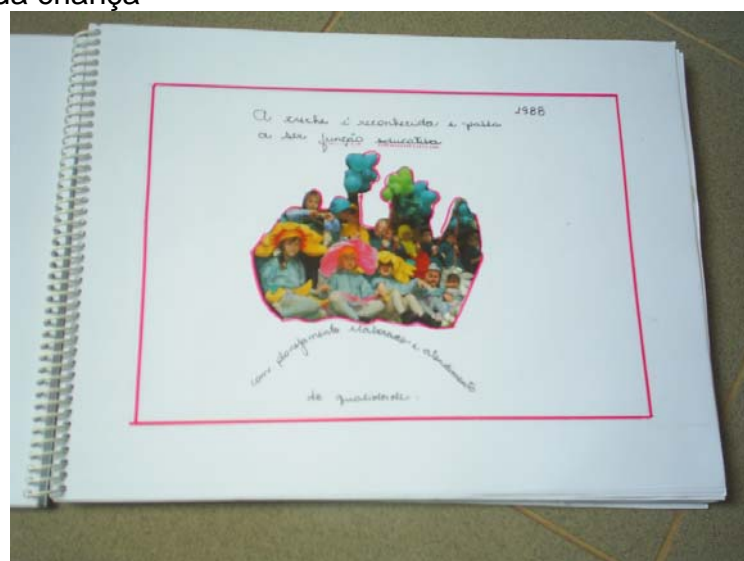
Trabalhos coletivos feitos pelas monitoras
2003 – Livro síntese das discussões feitas durante o curso sobre os temas
abordados



Sobre a infância



A história da criança



E a história da creche.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)