

MARIA DO CARMO GONZALEZ BORGES

A prática educativa e a proposta de formação acadêmica para as educadoras que trabalham diretamente com crianças em Creches: um estudo sobre a relação cuidar/educar na cidade de Santos.

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade.

**PUC/SP
SÃO PAULO
2006**

MARIA DO CARMO GONZALEZ BORGES

A prática educativa e a proposta de formação acadêmica para as educadoras que trabalham diretamente com crianças em Creches: um estudo sobre a relação cuidar/educar na cidade de Santos.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Profº Dr. Marcos Cezar de Freitas.

**PUC/SP
SÃO PAULO
2006**

MARIA DO CARMO GONZALEZ BORGES

A prática educativa e a proposta de formação acadêmica para as educadoras que trabalham diretamente com crianças em Creches: um estudo sobre a relação cuidar/educar na cidade de Santos.



DEDICATÓRIA

A todas as profissionais-docentes da infância, que, com sua luta cotidiana, constituem sua identidade profissional, consolidando o espaço da educação da criança pequenininha na sociedade.

Às crianças, que são a razão da minha pesquisa.

Aos meus pais, Ares e Amélia, companheiros incansáveis, pelo apoio sólido em todas as fases da minha vida.

Ao Professor Doutor Marcos Cezar de Freitas, exemplo de educador dedicado e ser humano comprometido com outros seres humanos.

AGRADECIMENTOS

Ao Criador, que conhece minhas necessidades e proporciona situações para que eu as supere.

Ao Professor- Doutor Marcos Cezar de Freitas, pela competência e presteza com que sempre me orientou.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, pelas contribuições teóricas, em especial aos professores: José Geraldo S. Bueno, Odair Sass, Bruno Bontempi Junior, Luciana Maria Giovanni, Kazumi Munakata, Paula Perin Vicentini.

À Capes, pelo financiamento para a realização desta pesquisa.

Aos colegas do curso, pela partilha de ansiedades, descobertas e alegrias.

Aos sujeitos da pesquisa: as Monitoras de Creche da Rede Municipal de Ensino de Santos, especialmente da Creche Casa da Criança, pela disponibilidade e generosidade.

A todos os profissionais do Centro de Capacitação Permanente do Professorado Santista Prof. Darcy Ribeiro, da Secretaria Municipal de Educação de Santos, que estiveram ao meu lado, em corpo e espírito, dando suporte para que eu pudesse estudar despreocupada.

Às minhas amigas-irmãs, Susanna Artonov e Selma M. R. S. de Lara, minhas grandes incentivadoras e exemplos de educadoras e mulheres dedicadas e comprometidas.

À amiga, Arimar Martins Campos, por sempre acreditar em mim, me dando ânimo com sua alegria.

À amiga, Estela Maria de Mello, pelo auxílio nas horas incertas.

A toda minha família, Ares, Amélia, Marcio e Ângela, amigos, padrinhos, compadres e afilhados, pela compreensão nas horas em que precisei afastar-me e pela torcida e carinho de sempre.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente compartilharam esse tempo tão importante para o meu crescimento pessoal e profissional.

RESUMO

BORGES, Maria do Carmo Gonzalez. 2006. *A prática educativa e a proposta de formação acadêmica para as educadoras que trabalham diretamente com crianças em Creches: um estudo sobre a relação cuidar/educar na cidade de Santos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Esta pesquisa tem por objeto de investigação o cotidiano das profissionais-docentes que atuam diretamente com crianças pequenininhas nas Creches Públicas Municipais de Santos. Personagens de uma atividade profissional tradicionalmente desvalorizada, no atual momento, acabaram de viver a experiência da aquisição de formação em nível superior como resultado do novo estatuto que a LDB N° 9394/96 deu à Educação Infantil, mas também como conseqüência da mobilização da categoria e das ações governamentais que estão a induzir a obtenção de uma certificação (Bourdieu) com vistas a qualificar aquilo que fazem há anos, baseadas exclusivamente na experiência adquirida. Tal situação oferece oportunidade para que se verifique o “impacto” da formação em nível superior nas práticas educativas realizadas no interior da Creche, por meio de análise dos questionários respondidos, de observação “in loco” e de entrevista semi-estruturada com algumas Monitoras de Creche. Uma vez que essa tarefa esteve por muito tempo dissociada das questões educacionais, o atual momento parece conter em si uma contradição que somente o exame da questão poderá responder se é possível aliar as práticas educativas destas profissionais, construídas socialmente, com o curso de Pedagogia oferecido, proporcionando uma nova compreensão a respeito do cotidiano das Creches. Os resultados da pesquisa revelam que a academia necessita considerar mais aspectos relacionados à educação da criança até 3 anos de idade, mas também que esse fato vem sendo apreciado a partir do contato com as próprias profissionais-docentes.

Palavras-chave: Pedagogia, Creche, Educadores da Infância, Educação Infantil, Concepção de Infância.

ABSTRACT

BORGES, Maria do Carmo Gonzalez, 2006. The educational practice and the academic curriculum proposed for educators who work directly with children in Day-care centers: a study on the care/education relationship in the city of Santos. Master's Degree Dissertation. Program of Postgraduate Studies in Education: History, Politics, Society, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

This research has the objective of investigating the daily life of the professional teachers who work directly with little children at the Public Municipal Day-care Centers in Santos. They have been working for years in a discredited position; besides that, they have recently been obliged to an recently been obliged to get an undergraduate degree in Education as a result of the "NEW LDBEN 9394/96", but also as a consequence of the mobilization of the category and the governmental actions that have forced them to get a degree in order to qualify for something they had already been doing for years, based exclusively on their own experience. This situation has given us an opportunity to verify the impact this university diploma has had on the educational practices inside the Day-care centers. This was done through questionnaires, "in loco" observation and semi-structured interviews with some educators. Since their professional practice had been completely unrelated to the educational matter, the present moment seems to contain in itself a contradiction that only the evaluation of this research can be able to clarify if it will be possible to unite the educational practice of these professionals, which were built socially, to the contents of the Pedagogy course, providing a new understanding regarding the daily lives at the Day-care centers. The results of this research reveal that not only the academia must consider more aspects related to the education of three-year-old children, but also that this fact has been noticed from the contact among the professional educators.

Key-words: Pedagogy; Day-care; Center; Children Educators; Childhood Conception.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	09
LISTA DE TABELAS	11
LISTA DE GRÁFICOS	12
LISTA DE ANEXOS	13
LISTA DE APÊNDICES	14
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - A Educação Infantil no contexto mundial e nacional: tensões e conquistas	28
1.1 - Infância, instituições e seus profissionais: a história de muitas histórias	28
1.2 - As legislações educacionais e os cursos de formação dos profissionais da infância: impactos, ambigüidades e perspectivas	53
CAPÍTULO 2 - O contexto das Creches santistas e suas profissionais-docentes 71	
2.1 - Caminhos e descaminhos da implantação das Creches geridas diretamente pela administração municipal de Santos	71
2.2 - A configuração das Creches Municipais santistas nos dias atuais	80
2.3 - Os dados coletados a partir do questionário: uma visão mais aprofundada do segmento Monitor de Creche	88
2.3.1 - Os dados de identificação pessoal e profissional das Monitoras de Creche.	90
2.3.2 - A experiência de trabalho e a formação escolar das Monitoras de Creche	97
2.4 - A Creche Casa da Criança: um relato das observações realizadas.	111
2.4.1 - Características gerais da instituição	111
2.4.2 - A organização do ambiente: o espaço o tempo e a intencionalidade educativa	113
2.4.3 - A interação adulto -criança e adulto-adulto: inter-relações.	121
2.5 - A opinião das Monitoras de Creche sobre sua formação acadêmica e a relação dessa com a prática educativa no trabalho com as crianças pequenininhas: a escuta do sujeito da pesquisa	124

CAPÍTULO 3 - A relação social entre a forma da Creche, a prática educativa das profissionais-docentes que nela atuam e sua formação acadêmica	146
3.1 - A forma escolar e a forma da Creche: regularidades e singularidades	146
3.1.1 - A organização da escola e a organização da Creche: diferenciando as “formas”	147
3.2 - Os cursos de Pedagogia e a singularidade do trabalho em Creche: uma identidade profissional em construção	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174
ANEXOS	184
APÊNDICES	199

LISTA DE SIGLAS

- ADI** - Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.
- ANPEd** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- ANFOPE** - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
- ANPAE** - Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
- AI-5** - Ato Adicional nº 05.
- CODESP** - Companhia Docas do Estado de São Paulo.
- COEDI** - Congresso Paulista de Educação Infantil.
- CLT** - Consolidação das Leis do Trabalho.
- CNE/CP** - Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno.
- CNE/CES** - Conselho Nacional de Educação / Conselho de Ensino Superior.
- DEPLAN** - Departamento de Planejamento Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Santos.
- DEPED** - Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Santos.
- CEB** - Câmara de Educação Básica.
- CEBS** - Câmara de Educação Superior.
- CP** - Conselho Pleno
- DNC** - Departamento Nacional da Criança.
- D.O.U** - Diário Oficial da União.
- DSN** - Doutrina Brasileira de Segurança Nacional.
- DC** - Desenvolvimento de Comunidade.
- DNCr** - Departamento Nacional da Criança.
- DEPAC** - Departamento de Ação Comunitária.
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos.
- EMEI** - Escola Municipal de Educação Infantil.
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente.
- FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.
- FORUMDIR** - Fórum de Diretores das Universidades Públicas do País.
- Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor.
- IPAI** - Instituto de Proteção e Assistência à Infância.
- INSS** - Instituto Nacional de Seguridade Social.
- L.D.B.E.N.** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- L.D.B.** - Lei de Diretrizes e Bases.

LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

MDB - Movimento Democrático Brasileiro.

OMNI - Serviço Nacional para a Maternidade e Infância.

ONU - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

PMDB - Partido Movimento Democrático Brasileiro.

PMS - Prefeitura Municipal de Santos

PNE - Plano Nacional de Educação.

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança.

PT - Partido Trabalhista.

RCN-EI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

RH - Recursos Humanos.

SEAC - Secretaria de Ação Comunitária.

SEDUC - Secretaria Municipal de Educação de Santos.

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso.

UME - Unidade Municipal de Educação.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNIMONTE - Centro Universitário Monte Serrat.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - Creches Municipais da Secretaria de Educação de Santos.....	81
TABELA 02 - Proporção Monitora de Creche-criança e dimensão espaço-quantidade	85
TABELA 03 - Número de Monitoras por Creche	86
TABELA 04 - Nível de escolaridade das Monitoras de Creche	105

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 - Porcentagem de questionários respondidos	90
GRÁFICO 02 - Dados de identificação sobre a idade das profissionais	92
GRÁFICO 03 - Porcentagem em relação ao estado civil das entrevistadas	93
GRÁFICO 04 - Local de nascimento das Monitoras de Creche	93
GRÁFICO 05 - Declaração de cor das profissionais-docentes	94
GRÁFICO 06 - Tipo de moradia	95
GRÁFICO 07 - Cidade onde moram	96
GRÁFICO 08 - Situação funcional das Monitoras de Creche	97
GRÁFICO 09 - Ano de ingresso na PMS	98
GRÁFICO 10 - Tempo de experiência como Monitora de Creche de PMS	99
GRÁFICO 11 - Exerceu outro trabalho antes de ser Monitora de Creche?.....	101
GRÁFICO 12 - Experiência com crianças antes de ser Monitora de Creche.....	102
GRÁFICO 13 - Como adquiriu sua experiência como Monitora de Creche?	104
GRÁFICO 14 - Em sua função, do que menos gosta?.....	108
GRÁFICO 15 - Pretende mudar de cargo?	110

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 01 - Organograma Secretaria de Educação	185
ANEXO 02 - Organograma atual da Secretaria de Educação	186
ANEXO 03 - O Parqueano	187
ANEXO 04 - Quadro de disciplinas do curso de Pedagogia da UNIMONTE	195

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 01 - Modelo de carta de apresentação e questionário	200
APÊNDICE 02 - Roteiro de observação das práticas educativas das Monitoras de Creche da Casa da Criança	204
APÊNDICE 03 - Roteiro para entrevista semi-aberta com as Monitoras de Creche	205
APÊNDICE 04 - Relação de TCCs	206

INTRODUÇÃO

No Brasil, atualmente, a Educação Infantil e a formação dos profissionais-docentes que atuam nesse segmento estão assumindo uma posição diferenciada no cenário educacional, resultado de movimentos sociais e das conquistas políticas de mulheres que conduziram a educação das crianças pequenas, até seis anos à condição de direito estabelecido.

Diante de um cenário político que de certa forma sintetiza décadas de lutas femininas, o perfil da profissional-docente¹ que trabalha com a criança pequena merece ser investigado de perto. Este fato se deve à percepção de uma questão que vem sendo constatada em várias regiões do país e que diz respeito à grande diversidade de trajetórias pessoais e profissionais entre as pessoas que trabalham diretamente com crianças neste nível, cada vez mais considerado também, um nível de ensino, o que tem mobilizado opiniões favoráveis e desfavoráveis à “escolarização” do cotidiano de crianças pequeninhas.

Além disso, pode-se afirmar que a utilização da expressão “profissional-docente de Creche”, ao mesmo tempo que reconhece o significativo caráter educacional de seu trabalho, considerado um ato docente, também demonstra a suscetibilidade da “forma da Creche” à “forma da escola”.

As profissionais supramencionadas ingressaram nesse campo de atuação em momentos históricos variados, incorporando diversas concepções de criança e funções de Creche que predominavam em contextos sociopolíticos

¹ Apesar da regra gramatical exigir que se use o masculino genérico quando houver um ou mais homens, optou-se por utilizar o gênero feminino nas expressões ou palavras que indicam as profissionais-docentes de Creche por serem as mesmas a grande maioria e por representarem um grupo que se constituiu no contexto do movimento feminino de luta pelo direito a Creche.

diferenciados.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, que finalmente transferiu a responsabilidade do âmbito da Assistência Social sobre as crianças pequenas deste nível de ensino para a esfera da Educação, as mesmas profissionais se vêem seguidamente obrigadas a cursar o Normal em ensino médio e, conforme a política do município em que estão, o ensino superior, mais especificamente o curso de Pedagogia, pré-requisito para continuar exercendo uma função que até recentemente realizavam estando munidas de um “capital cultural” (Bourdieu, 1998) considerado suficiente para a tarefa que desempenhavam.

Dissemina-se, de certa forma, o pressuposto de que novas políticas de formação profissional construirão um novo perfil da “Profissional de Creche”.

Diante do exposto, é possível questionar qual é a influência dessa nova formação acadêmica na prática educacional da educadora da criança pequenininha. Para tanto, faz-se necessário levar em consideração a necessidade de matizar as diversas opiniões que recaem sobre a formação da profissional-docente de Creche, especialmente as opiniões das Monitoras de Creche, termo utilizado pela Secretaria de Educação de Santos para designar a função e objeto desta investigação.

No município de Santos, Estado de São Paulo, palco histórico de muitas lutas políticas, encontra-se um terreno fértil para tal pesquisa. Mesmo antes da promulgação da L.D.B.E.N. nº. 9394/96, políticas locais que tinham por objetivo o atendimento de questões sociais, trouxeram algumas conseqüências ao seu panorama educacional. Uma delas foi o aumento do número de Creches geridas

diretamente pela administração municipal.

A história da implantação de Creches Municipais geridas diretamente pela Prefeitura de Santos é relativamente recente. Até 1988, havia apenas uma Creche Municipal, vinculada à Secretaria de Assistência Social. Em 1993, o número de Creches Municipais foi ampliado para sete. Também nessa época, essas instituições passaram a ser de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Algumas dessas instituições que atendiam a faixa etária de até seis anos, e quando a L.D.B.E.N. foi promulgada, passaram a atender exclusivamente as crianças de até 3 anos de idade. Atualmente, conta-se com 18 unidades funcionando.

Outra consequência provocada pela Lei está relacionada ao oferecimento, por parte do Poder Público local, da oportunidade das Monitoras de Creche estatutárias-efetivas, que possuíam apenas o ensino médio, obterem formação em nível superior, no curso de Pedagogia. Aliás, mais do que uma concessão do Poder Público, trata-se de uma conquista, já que essa possibilidade vinha sendo reivindicada há alguns anos pelas referidas profissionais.

As Creches da Rede direta do Município de Santos contam com um corpo de funcionários formado por Equipe Técnica, que, até 2005, compunha-se de Diretor e Coordenador Pedagógico, e que, a partir deste ano, teve o reforço de um Assistente de Direção. Ainda trabalham funcionários da limpeza, do administrativo, como auxiliares administrativos, e monitoras de creche. O quadro de monitoras de Creche atualmente compõe-se de um total de 598 monitores², sendo que, desse número, 50 monitoras foram contratadas após julho de 2005 e

² Importa ressaltar que, enquanto a instituição Creche esteve subordinada à Assistência Social, não era considerada um nível de ensino.

30 estão cedidas para outros postos de trabalho ou encontram-se prestando serviço na Secretaria de Educação ou, ainda, estão readaptadas, sem sede em Creche. Dessa forma, atualmente temos 518 profissionais atuando nas Creches Municipais como Monitoras de Creche.

Para atender a lei nº. 10.172/2001, que trata do Ensino Fundamental de 9 anos e que recentemente foi incorporada pela L.D.B.E.N., por meio da lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, o município de Santos promoveu este ano o remanejamento do grupo de crianças da faixa etária pertencente ao nível Infantil IV, que foi acomodado ora em Pré-escolas, ora em Creches, conforme a localização, o espaço físico das instituições e a demanda da clientela da região. O mesmo aconteceu com as crianças de 6 anos, que ora estão sendo acomodadas na Pré-escola, ora na escola de Ensino Fundamental.

Em grande parte por esse motivo, mas também com o propósito de desmistificar o caráter assistencialista da instituição Creche e o caráter preparatório da Pré-escola, a Secretaria Municipal de Educação propôs a alteração das nomenclaturas utilizadas nas Unidades de Ensino. Assim, com a aprovação da medida na Câmara dos Vereadores, todas as Creches Municipais de Santos, bem como Pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental, passarão a chamar-se Unidades Municipais de Educação (UME). Tal medida já foi aprovada pela Câmara dos Vereadores da cidade, mas não foi ainda publicada.

Com relação ao trabalho educativo das Monitoras de Creche, essas não possuem espaço para reflexão coletiva, sendo que os Coordenadores Pedagógicos aproveitam a hora do sono das crianças para realizar reuniões, revezando os grupos de estudo, ou seja, enquanto um grupo assiste à reunião, o outro toma conta das crianças durante o horário do sono. Esse aspecto dificulta o

processo de reflexão coletiva e de troca de experiências entre os profissionais.

Muitos profissionais que estudam as questões relacionadas à Creche, entre eles, Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos e, ainda, o próprio MEC, no documento intitulado “Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (1997), destacam a importância da formação em serviço dos profissionais e de condições favoráveis para seu aperfeiçoamento pessoal, educacional e profissional para o estabelecimento de uma política de Creche comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento da criança. Aponta-se para a necessidade de encontrar um novo espaço de reflexão coletiva, que ofereça condições profissionais dignas tanto para as profissionais como para a segurança das crianças.

Com relação aos registros do trabalho, as monitoras têm por obrigação preencher documentação relativa à frequência da criança, acompanhar e executar o roteiro de planejamento estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação, adaptando-o caso seja necessário, e ainda preencher a ficha individual de avaliação/observação da criança semestralmente, conjuntamente com a monitora que trabalha com a mesma criança no período contrário. Tal fato demonstra que a “forma escolar” tem exercido grande influência na “forma da creche”, dando à monitora de Creche encargos burocráticos que são comumente dados aos professores na escola.

Quanto à formação das profissionais docentes que trabalham diretamente com as crianças pequenas - as “Monitoras de Creche” -, inicialmente apenas necessitavam gostar de crianças para serem contratadas. Havia a coexistência de diferentes realidades de formação. Algumas possuíam apenas o antigo primário, outras concluíram o 1º grau, outras o 2º grau e outras possuíam o antigo curso de

Magistério. Uma pequena minoria possuía certificado do curso de Pedagogia ou outros cursos universitários.

Atualmente, as profissionais que ingressam para trabalhar na Creche, diretamente com crianças pequenas, ainda têm como exigência a apresentação do certificado de conclusão do ensino médio.

A Secretaria de Educação vem oferecendo o curso Normal em nível médio, cuja duração é de dois anos, para as profissionais contratadas, na única Escola Municipal de Ensino Profissionalizante. O curso oferece apenas as disciplinas específicas do Magistério e é oferecido nos períodos matutino, vespertino e noturno. O referido curso também tem suprido a demanda das profissionais que trabalham em entidades conveniadas e particulares e que não possuem condições financeiras para cursar o ensino superior.

Às profissionais estatutárias-efetivas, a Secretaria Municipal de Educação ofereceu, após movimentos de reivindicação das mesmas, o curso de Pedagogia. A grande maioria formou-se no final de 2004 e no 1º semestre de 2005.

Contudo, o poder público ainda não exige a formação estabelecida na LDBEN n. 9394/96, desde o ingresso da profissional na referida rede municipal de ensino, pois o seu estatuto ainda não foi alterado. Esse fato tem causado contínuas discussões na rede, pois, por um lado, as monitoras que concluíram o ensino superior sentem-se desvalorizadas profissional e financeiramente, ameaçando deixar o cargo assim que possível, prestando concurso para professor. Por outro, questionam o trabalho das profissionais recrutadas sem a certificação adequada, afirmando que as mesmas se encontram desqualificadas para exercer a função de monitora de Creche.

O breve relato sobre a formação dessas profissionais permite inferir que até o presente momento grande parte das que estão atualmente em função foram recrutadas sem que o critério de formação profissional e da graduação escolar tivesse pesado mais do que qualquer outro critério. O cuidado com a criança pequena está predominantemente sob a variação de modelos diferentes de formação, de concepção de Creche e mesmo de serviços para a infância.

A diversificação nas trajetórias das profissionais recrutadas para trabalhar nas Creches faz com que essa instituição, a Creche, seja depositária de inúmeras experiências de aquisição de saberes relacionados ao termo cuidar-e-educar³, que deve tomar a criança pequenininha como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas (Kuhlmann Jr., 2003). O que cabe indagar é como tal diversificação nas experiências concretas de sujeitos concretos interferiu na aquisição da prática educativa de cada um. E mais especificamente, no caso das profissionais que se formaram no curso superior, e que serão alvo desta pesquisa, como os conhecimentos adquiridos no referido curso de Pedagogia influenciaram no seu hipotético “novo” fazer ou nova “prática educativa”.

Existem informações suficientemente dispostas, porém desorganizadas, para que se possa indagar sobre os elementos constitutivos dessas práticas, sobre suas origens e seus processos de cristalização enquanto “conhecimento prático da profissional de Creche”. Contudo, é necessário ter clareza sobre os itinerários sociais que transferiram uma espécie de “saber cuidar” da sociedade para a Creche, ou seja, a criança, a Creche e seus profissionais docentes fazem

³ Em alguns lugares tenta-se substituir o termo educar-e-cuidar, pela expressão inglesa *educare*, utilizada por Abbott, Roger e Pugh (Formosinho, 2002), para defender a interligação profunda entre cuidados e educação, alargando o papel do educador em comparação com o papel dos professores de outros níveis de ensino. Contudo, Kuhlmann Jr. (2003, p. 60) adverte que adotar esse termo esvazia seu sentido e repõe a polarização ao invés de manter a unidade. Educar é

parte da história social da infância, bem como da história do movimento feminista, das mobilizações de parte da esquerda e do sindicalismo no Brasil, e nada nesse processo aconteceu “ao acaso”.

Faz sentido problematizar a formação que a academia tem oferecido aos educadores da infância, os quais possuem uma prática educativa “própria” não com o intuito de romantizar um saber acumulado e, em decorrência, proceder à valorização do prático sobre o teórico. Ocorre que a Creche possui uma “forma” institucional peculiar que não deve tomar a forma escolar propriamente dita como seu sucedâneo imediato.

Na opinião de Kuhlmann Jr. (2003, p. 57), já que a Educação Infantil faz parte da educação básica, mas não é obrigatória, seria errado engessá-la nos moldes do Ensino Fundamental, num contexto preparatório e propedêutico.

Assim, o que se pretende nesta pesquisa é chamar a atenção para os aspectos peculiares da “forma da Creche” que devem ser refletidos e ressignificados nos cursos universitários de formação de educadores da infância, descartando a tendência que ainda hoje existe de escolarização da Educação Infantil como se fosse uma instituição preparatória para o Ensino Fundamental ou simplesmente compensatória de carências e deficiências advindas da família.

Diante do panorama acima exposto, é possível apreender um novo contexto no qual a Educação Infantil, em especial a Creche, apresenta significativos desafios para a pesquisa. Um dos pressupostos básicos que alicerça a pesquisa em andamento é que não é adequado projetar reformas nas instituições relacionadas à criança pequena sem conhecer qual é a opinião

algo integrado ao cuidar. Daí a importância de se utilizar elos entre as duas palavras: educar-e-cuidar.

daqueles que estão construindo o dia-a-dia das Creches, ou seja, sem saber da experiência das profissionais que apresentam uma prática considerada, até então, “adequada” para a função de Monitora de Creche. Há que se ter em conta o que pensam a respeito do trabalho que realizam.

É igualmente necessário saber se há mesmo, como se supõe com certa rapidez, complementaridade entre os conteúdos que adquirem no curso de Pedagogia e as demandas próprias da instituição Creche.

O quadro atual permitiria apresentar a hipótese de que a certificação obtida, mais do que uma estratégia de aperfeiçoamento, se afiguraria como convite para deixar a Creche, reafirmando a pouca valorização dada à profissão, o que a pesquisa empírica colocou em dúvida em alguns momentos. Outra hipótese diz respeito às diferenças entre a “forma escolar” e a “forma da Creche”, que aparentemente estão sendo desconsideradas tanto na reorganização do trabalho cotidiano quanto e, principalmente, na formação acadêmica da referida profissional.

As diferenças entre a “forma escolar” e a “forma da Creche” aparentemente estão sendo desconsideradas tanto na reorganização do trabalho cotidiano quanto na formação acadêmica da referida profissional.

Considerando que o presente estudo tem por objetivo geral verificar o impacto da formação em nível superior sobre as práticas das Monitoras de Creche estatutárias-efetivas, no cotidiano das Creches Municipais, foi adotado um variado procedimento de pesquisa, mesclando diferentes técnicas de abordagem, a saber: *questionário*, que foi distribuído aos 518 monitores de Creche; observação do cotidiano da instituição baseada na permanência nos locais e na reconstituição de passos trilhados; organização de entrevistas semi-estruturadas,

procurando investigar aspectos da formação acadêmica que estão influenciando a prática educativa dessas profissionais-docentes de Creche. Pretendeu-se, dessa forma, averiguar “o quê” e “como” esta formação influenciou e modificou o fazer das mesmas.

A revisão bibliográfica no processo de pesquisa foi realizada adotando-se o critério mencionado por Brandão (2002, p. 33), que adverte que, no que toca à dosagem da leitura teórica, que as teorias são hipóteses para a interpretação da realidade e que servem de roteiro de explicitação das referências que podem ser modificadas ou reafirmadas conforme a realidade empiricamente observada.

Quanto ao questionário, aplicado acatou-se o postulado de Goode e Hatt (1972), segundo o qual cada inquérito deve conter um número restrito de informações devido ao tempo exíguo de realização, sendo que cada item do questionário constitui uma hipótese ou uma parte de uma hipótese. Levando-se em consideração que o questionário não foi o único procedimento desta pesquisa, tentou-se agrupar as questões em três áreas principais: dados pessoais, experiência profissional e formação escolar. Iniciando por questões neutras, mas que têm relação com o tema principal. Obedeceu-se, ainda, a uma seqüência lógica ao passar de uma pergunta para outra.

Optou-se também pelo trabalho com entrevistas abertas, terminologia utilizada por André (1995), ou não-estruturadas, terminologia utilizada por Brandão (2002). Segundo Brandão (2002, p. 39), as entrevistas precisam apoiar-se em categorias que são como ímãs agregadores de informações, que assegurarão a consistência dos “dados” e potencializarão a análise e interpretação dos mesmos. Considerando as peculiaridades da pesquisa que se apresenta, a indagação organizadora que rege o diálogo com as personagens

aqui postas em cena, indagação da qual todas as demais derivam, é a que interroga sobre a experiência de aprendizado que as Monitoras de Creches estatutárias-efetivas tiveram no curso superior de Pedagogia e, ao mesmo tempo, o que consideram sobre a própria prática que realizam cotidianamente nas Creches Municipais.

Procurou-se, ao pesquisar as práticas dessas profissionais, desvendar as “artes de fazer” das Monitoras de Creche, estudando os procedimentos e as astúcias utilizadas por elas na reapropriação do espaço organizado pela “...economia cultural dominante usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras” (Certeau, 1994, p. 40).

Como foi dito anteriormente, para que se estabeleça a “ponte” entre os dados coletados nas entrevistas e a prática docente, o procedimento de pesquisa mais adequado é a observação. A observação participante, como é chamada por André (1995, p. 28), parte do pressuposto de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação, afetando-a e sendo afetado por ela, mas, principalmente, buscando novas formas de entender a realidade.

Em relação às protagonistas dessa pesquisa, o primeiro critério de abordagem foi o do “diálogo aberto” com controle informal para que não ocorresse evasão do tema. O diálogo entre investigadora e investigadas foi complementado com questões previamente estruturadas que, mesmo passíveis de modificação conforme o diálogo demandasse, organizaram a coleta de dados para tratamento qualitativo e verificação de tendências entre as respostas.

Quanto à seleção do local e das entrevistadas, a partir do retorno das respostas dos questionários, selecionou-se uma das dezoito Creches Municipais,

a Creche Casa da Criança, cujas Monitoras de Creche são em sua maioria estatutárias-efetivas⁴, formadas, no final de 2004 ou no 1º semestre de 2005, no curso de Pedagogia da entidade que a Prefeitura e a Secretaria de Educação firmaram convênio.

Acredita-se que, por meio dos procedimentos aqui delineados, a pesquisa em questão ofereceu dados significativos para a interpretação e compreensão de uma realidade que vem se configurando não apenas no interior das Creches santistas, mas em vários locais onde a educação de crianças pequenas tem ocupado o cenário como nunca antes o fizera.

O trabalho está organizado em quatro partes. No *capítulo I*, pretendem-se resgatar os caminhos e descaminhos históricos da Educação Infantil Brasileira, explicitando as modificações ocorridas após a L.B.D. nº. 9394/96, tanto no interior da Creche, como na formação do profissional que nela atua. Esse exame histórico da institucionalização da educação da criança pequena no contexto mundial e brasileiro, bem como a análise das inovações trazidas pela L.D.B. nº. 9394/96, no que tange a esse nível de ensino e ao que se refere à formação dos profissionais que nela atuam, permitiu obter informações sobre as instituições de Educação Infantil, no que diz respeito ao plano macroanalítico, constatando, dessa forma, a ação das políticas públicas sobre o histórico de suas transformações. Contudo, esse estudo não foi suficiente para iniciar a complexa reflexão sobre a instituição Creche e seus profissionais. É necessário considerar os aspectos microanalíticos que dizem respeito às suas práticas e formas, constatando as regularidades, as singularidades e as diferenças entre a estrutura da escola e da forma da Creche.

⁴ Essa escolha deveu-se ao fato de a pesquisa investigar o impacto da formação em nível superior sobre a prática das Monitoras de Creche estatutárias-efetivas.

Para trazer à tona esse panorama, o *capítulo II* buscou proporcionar ao leitor um mergulho no contexto das Creches santistas, trazendo elementos resgatados a partir do questionário, da observação e da entrevista semi-estruturada, para caracterizar as profissionais-docentes que nela atuam. O *capítulo III* aprofundou-se no plano microanalítico, diferenciando a forma da Creche da forma escolar e refletindo sobre questões importantes da formação acadêmica da profissional da infância.

Após percorrer esse caminho, é possível constatar que a educadora da infância se depara com uma realidade em construção, na qual os planos macro e microanalíticos condicionam suas práticas no cotidiano da Creche.

O que se pretende demonstrar com os dados desta pesquisa é a relação entre as práticas e a formação acadêmica dessas educadoras de crianças pequenas, ou seja, a relação prática- teoria- prática, tentando averiguar a opinião que está sendo construída no dia-a-dia das Creches, entre as profissionais-docentes que apresentam um fazer considerado “adequado” para a função de monitor de Creche.

Por fim, verificou-se, ainda, como as diferenças entre a forma escolar e a forma da Creche estão sendo identificadas e levadas em consideração no trabalho cotidiano e na formação acadêmica da referida profissional.

Capítulo I - A Educação Infantil no contexto mundial e nacional: lutas, tensões e conquistas.

“A história é o exercício de memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro...” (Franco Cambi, 1999)

1.1 Infância, instituições e seus profissionais: a história de muitas histórias

Ao iniciar os estudos sobre o profissional docente de Creche, deve-se levar em consideração o que afirma Kulhmann Jr. (1998, p.13) sobre a importância de se examinar a dimensão histórica para uma melhor compreensão das atuais questões relacionadas à Educação Infantil, as quais não devem ser pensadas “sem envolver uma profunda reflexão ancorada tanto na prática educativa quanto nos resultados das pesquisas na produção teórica”. Não se pode desconsiderar uma história construída ao longo de mais de um século de existência, com marcas próprias nas instituições infantis brasileiras e, conseqüentemente, com marcas nas trajetórias das profissionais docentes que nela atuam.

A apreciação da constituição e consolidação da instituição Creche, aliada às práticas educativas que ocorrem em seu interior, convida a revisitar a história da instituição, relacionando-a à história da educação, da Pedagogia, da infância, da mulher, da família e dos cursos de formação de professores. Todas essas histórias misturam-se e se configuram em uma nova luta pelo reconhecimento da relevância de uma educação de qualidade para a criança pequena.

Além do mais, é importante mencionar que esses fatos fazem parte do

patrimônio político da militância da esquerda e dos movimentos feministas em muitas cidades do Brasil e em muitos países do mundo. Manaconda (2001, p. 303) afirma que a expansão da educação de modo geral, por meio de escolas e de modelos pedagógicos diferenciados, bem como a luta pela emancipação das classes populares e das mulheres seguem *pari passu*.

Tal situação não poderia ser diferente quando se descreve a história da Creche, de seus modelos de cuidado-e-educação e de suas profissionais docentes. Pode-se dizer que a instituição social Creche, típica instituição pobre para atender às demandas da pobreza é, ao mesmo tempo, um ganho político. Essa conquista se consolida no interior das lutas dos movimentos feministas, sindicais e da esquerda, apesar de muitas vezes ter sido tratada ideologicamente, como uma dádiva promovida pelos governantes.

Contudo, é importante destacar a diferença da história da Creche em relação à história da Pré-escola e naturalmente, em relação à história da escola. Ao examinar a literatura sobre o assunto, constata-se um predomínio visível da descrição de dados sobre a Pré-escola. Acredita-se que uma das principais justificativas para essa ocorrência advém do fato de as Creches, até pouco tempo atrás, não serem consideradas parte da estrutura da área da Educação, sendo que são raros os relatos preocupados com a educação das crianças pequenas, menores de 3 anos de idade.

Haddad (1991) mostra que a instituição social que denominamos Creche surgiu durante o século XIX, nos países norte-americanos e europeus, com o triunfo da burguesia e a revolução industrial que modificou as condições e exigências da formação humana. Os ideais burgueses suscitam uma visão paternalista da educação, ou seja, defendem a educação do povo para evitar

desordens sociais.

A Pedagogia, neste contexto histórico, social e econômico, desempenhou papel político significativo, tendo, segundo Manacorda (2001), a tarefa de sistematização teórica das diferentes correntes pedagógicas.

Cambi (1999, p. 407) afirma que, no terreno das Pedagogias populares, encontram-se desde Pedagogias com conteúdos reformistas até as revolucionárias. A ideologização da Pedagogia é notada em todas as grandes correntes que têm como bandeira diferentes modelos de formação do homem. Para os adeptos do positivismo, o papel da educação é conformar o sujeito para o equilíbrio de uma sociedade. Já, para os socialistas, a Pedagogia deveria ser entendida como liberação/emancipação, como superação dos limites da história da formação humana e sua potencialização para todos, numa sociedade sem divisão de classes e sem trabalho alienado.

Entre as correntes mais técnicas e filosóficas do “fazer Pedagogia” relacionadas à educação da infância, neste período, Cambi (1999, p.412) destaca a corrente romântica, que, com Froebel, atingiu o seu ápice. Froebel, criador dos Jardins-de-infância ou *Kindergarten* como eram chamados originalmente, acreditava na função educativa pela arte, que, na infância, é traduzida como jogo, reforçando a fantasia e desenvolvendo as capacidades cognitivas da criança. Essa corrente pedagógica tem a influência do romantismo alemão, que produziu profunda renovação teórica, ligada a uma nova concepção do espírito humano, da cultura, da história e também de uma reafirmação da relação educativa da escola e da família como momentos centrais de toda a formação humana.

Entre os socialistas utópicos, a educação é concebida como emancipadora, igualitária e antiautoritária, sendo Fourier e Owen seus representantes mais

originais. Fourier, segundo Cambi (1999, p.480), critica o autoritarismo da família e o trabalho exclusivamente intelectual para a criança pequena.

Robert Owen pode ser considerado um exemplo do empresário preocupado com as condições sociais de seus empregados e, por isso, foi denominado por Marx como teórico burguês progressista. Fundou na Escócia a “escola infantil” que, segundo Manaconda (2001, p. 280), fazia parte do Instituto para Formação de Crianças com Bons Hábitos Práticos. Desenvolveu uma escola renovada, cuja educação estava voltada para o trabalho e integrada com atividades físicas e lúdico-estéticas.

Na Itália, no século XIX, ocorre a gradativa pedagogização da sociedade, com a consolidação da família nuclear como instituição educativa primária e natural, veiculando-se propostas de mudanças de hábitos de criação.

Contudo, antes da criação dos Jardins-de-infância, Cambi (1999, p. 495) refere-se a uma outra iniciativa para acolhimento de crianças pequenas das classes populares. São as “salas de custódia”, instituições alternativas para a guarda dos filhos durante as horas de trabalho da mulher nas fábricas. Nessas instituições, organizadas por particulares ou pela Igreja para exercerem um papel de vicariato em relação à família, trabalhavam profissionais com pouca preparação, que distraíam as crianças com jogos e orações.

Após esta experiência, Lambruschini, influenciado pelas ideias de Pestalozzi e Froebel, interessou-se na organização de “abrigos infantis”. Outro Italiano chamado Ferrante Aporti abriu, em 1829, em Cremona, o primeiro “abrigo infantil”. Denominados Escolas Infantis para pobres, eram abertos à crianças com idade entre dois anos e meio e seis anos e eram inspirados no método intuitivo de Pestalozzi e em Girard, no que diz respeito à educação lingüística. Com o objetivo

final orientado para formação moral e noções de higiene por meio do método demonstrativo, eram vistos como alternativa à mendicância das crianças pobres da cidade.

Para Cambi (1999, p. 464), Mayer ousou, afirmando que os “abrigos infantis” eram também uma “instituição social” estritamente relacionada a outras instituições contempladas pela economia social. O estudioso acreditava que, ao mesmo tempo em que a referida instituição para a educação infantil impunha um sentido coercitivo para as famílias, tentando eliminar a “corrupção social” e a indiferença para o trabalho, poderia ser fator de emancipação social das classes subalternas.

Algum tempo depois, os abrigos mudaram de forma, surgindo os Jardins-de-infância, que contribuíram significativamente para o avanço da ciência da prática pedagógica.

Já naquela época, o papel das mulheres empenhadas na educação do povo conquistou lugar de destaque. Um exemplo é Emily Bliss Gould que, assim como Aporti, acreditava numa educação para o povo que os mantivesse longe da fatal armadilha do comunismo (Manacorda, 2001). Ao contrário dos pensamentos de Gould e em comunhão de idéias com a baronesa Bülow, discípula de Froebel, Helena Raffalovich Comparetti doou seu patrimônio para a fundação de um Jardim-de-infância em Veneza, sob a supervisão do pedagogo Adolfo Pick. A instituição deveria ser paga para as crianças ricas, e gratuita, para as crianças pobres. Contudo, em 1883, a Prefeitura de Veneza acusa o método de Froebel de ateu e materialista, afastando Pick da direção e empreendendo modificações na instituição.

Outra alternativa para os abrigos infantis foi a Casa del Bambini ou Casa

das Crianças, proposta na Itália, em 1902, por Maria Montessori. Inicialmente a Casa das Crianças foi idealizada para a educação de crianças “anormais”⁵, mas aos poucos percebeu-se que sua Pedagogia poderia ser aplicada a outras crianças. Tinha por objetivo preparar a criança para um livre crescimento moral e intelectual, utilizando um material científico especialmente construído e estimulando o seu crescimento por meio do jogo.

Em contrapartida a Froebel e a Maria Montessori, Agazzi, também na Itália, elaborou um método pessoal e inovador para a educação da criança pequena. Agazzi acreditava na continuidade entre o abrigo infantil e o ambiente familiar, devendo a educadora assumir um papel quase maternal. Seu método colocava a criança como centro do processo educativo, que deveria ser ativo e colaborativo. Utilizava materiais não-preordenados, que definia como um conjunto de “bugigangas sem patente”.

Nos primeiros anos do século XX o desenvolvimento da “escola nova” destaca-se como um grande e generalizado movimento de defesa da democratização da educação, que tem em Ferrière um dos seus maiores defensores.

Na segunda metade do século XX, a Pedagogia, assim como o mundo, dividiu-se em dois blocos contrapostos determinando a identidade de um “Terceiro Mundo”. Um dos movimentos, denominado inovador, estava relacionado à escola ativa e inspirado no norte-americano John Dewey. O outro era o movimento socialista, inspirado nas teses de Marx. Nos países com regimes facistas, assiste-se ao reflorescimento da Pedagogia católica e o surgimento da

⁵ A denominação “anormais” era utilizada na época para se referir a crianças com necessidades especiais.

Pedagogia marxista.

A Psicologia influenciou claramente a Pedagogia Moderna e, por sua vez, as práticas relacionadas à educação da infância, preconizando teorias de como o sujeito se desenvolve e como se dá o processo de ensino-aprendizagem. Dentre os estudiosos e correntes psicológicas mais difundidos (Cambi, 1999), estão Mill, defendendo as idéias do associacionismo; Thorndike, com a Psicologia Experimental; Secenov e Pavlov, com a reflexologia russa; Watson com a concepção antinativista e behaviorista; Weillheimer e Köhler, com a Gestalt; e Bruner, com a psicologia cognitiva e o estruturalismo psicopedagógico, em que defende um ensino voltado para o incentivo à ação, à imaginação e à linguagem simbólica nos diversos estágios do desenvolvimento infantil.

Piaget e Vygotsky tiveram, e até hoje têm, papel decisivo na influência da Psicologia sobre a Pedagogia. Piaget, por meio de suas pesquisas, estruturou as fases do desenvolvimento infantil, e acreditava que a educação deveria adequar-se ao desenvolvimento da criança. Já Vygotsky, embasado nas concepções marxistas, defendeu uma abordagem sociocultural e acreditava que o ensino eficaz é aquele que precede o desenvolvimento infantil, destacando a importância do papel das interações sociais e do professor na aprendizagem da criança.

Uma experiência da Educação da Infância advinda das práticas de autogoverno e da experimentação de novos conteúdos e didáticas foi a tipografia projetada e trabalhada pelo pedagogo Freinet e que, na Itália, foi difundida com o nome de “cooperação educativa”. O método pedagógico desenvolvido por Freinet (Cambi, 1999, p. 525) é considerado um modelo mais amadurecido de renovação da escola. O método Freinet, como é chamado, tem uma ideologia mais progressista de educação da infância e baseia-se no princípio do trabalho e da

cooperação entre as crianças.

A revisão histórica revela que a Itália, desde o século XIX, foi um dos países da Europa que assumiu posição de destaque nos estudos e iniciativas de organização de práticas pedagógicas preocupadas com a educação da população menos favorecida, principalmente no que tange à educação da criança pequenininha.

Os movimentos feministas e de mulheres trabalhadoras influenciaram o poder público para que tomasse atitudes com relação a essas crianças. Foram criadas várias instituições de caridade e modelos de atendimento voltados ao assistencialismo, filantropismo e à visão médico-sanitarista (Edward, Gandini & Forman, 1999, p. 30).

Durante o Facismo, as Creches eram ligadas a grandes empresas ou geridas pelo Opera Nazionale Maternità e Infanzia (ONMI)⁶. Após a Segunda Guerra Mundial, depois de tantos anos sob a influência do Fascismo, a população de Reggio Emilia, na Região de Emília Romagna, que tinha forte tradição de iniciativa local, resolveu estruturar escolas coordenadas por pais. Foi assim que, em 1945, o educador chamado Loris Malaguzzi encontrou mulheres empenhadas em construir e operar uma escola para crianças pequenas. Oito meses depois, a primeira escola estava pronta. Após anos de reivindicação de pais e educadores, na década de 1970, todas as escolas passaram da administração assistencialista da OMNI para a administração municipal, o que, segundo Ongari (2003, p.15), promoveu uma radical transformação dessa estrutura e o papel da educadora passou a ser concebido cada vez mais como educativo.

⁶ ONMI era o Serviço Nacional para a Maternidade e Infância, órgão paraestatal que tinha por objetivo assistir as famílias e cuidar das crianças abandonadas.

Uma experiência diferenciada de educação de bebês foi registrada na Hungria, com início no ano de 1946. O Instituto da Rua Lóczy (Falk, 2004), que hoje leva o nome de sua líder Emmi Pikler e tinha, inicialmente, o objetivo de acolher crianças órfãs numa perspectiva médica. Juntamente com a educadora Maria Reinitz, Pikler rompeu de maneira consciente e radical com as tradições hospitalares e dos centros do tipo “asilos”, associando-se às idéias de afeto e valorização da criança, de liberdade de movimentos e ação, constituindo-se esses princípios a base de seu sistema de educação.

O panorama histórico relacionado às correntes pedagógicas da educação da infância, exposto anteriormente, contribui para a reflexão em torno da maneira como os diversos segmentos da sociedade encararam, através dos tempos, e ainda hoje encaram, a pluralidade de intenções com relação à educação da criança pequena, colocada em prática nos vários tipos de instituições educativas, em diversos lugares do mundo, revelando as concepções de infância subjacentes a cada proposta.

No entanto, pensar em educação da infância deveria significar, antes de tudo, atender às peculiaridades do *ser criança*, que varia de acordo com o tempo, o lugar, as pessoas e a posição socioeconômica que essas ocupam na sociedade. O caminho da história da infância é marcado por uma não linearidade, apoiada na escassez de documentação e no excesso de interpretação dos adultos.

A infância como categoria social, segundo Faria (2002), constituiu-se somente no final do século XVIII e início do século XIX, juntamente com as instituições de Educação Infantil que foram criadas especialmente nos locais onde a industrialização ganhava força neste mesmo período.

Segundo Haddad (1991, p.23), a criação da Creche acompanha, ainda, a organização da família em torno da criança pequena. Essa foi, progressivamente, ocupando espaço privilegiado na família e a mulher foi assumindo-a, juntamente com os encargos do lar. A partir da consolidação da família moderna, em contextos que cada vez mais aproximaram a mulher do mundo do trabalho e da luta por seus direitos, os papéis e as relações entre os membros da família foram se reorganizando. A Creche foi, ao mesmo tempo, ocupando o lugar da família, tentando suprir sua falta e modelando-se à sombra dela. Essa instituição reproduziu aquilo que se imaginava que a família faria, caso essa não faltasse.

Apesar disso, deve-se pensar que a maioria das instituições, mesmo tendo sido criadas para liberar a mulher para o trabalho fora de casa, também contribuíram de alguma maneira para a educação e o desenvolvimento das crianças, como esclarece Montandon (2001).

É possível afirmar que tais instituições contribuíram decisivamente para a descoberta e a valorização da infância, trazendo pontos positivos e outros que precisam ser observados cuidadosamente, como exemplo, a questão do controle e do disciplinamento da criança de acordo com os valores sociais dominantes e, muitas vezes, conforme as necessidades postas coercitivamente pelas demandas da economia.

Ao pesquisar infância, Faria (2002, p. 66) chama a atenção para dois pontos importantes. O primeiro refere-se à dupla alienação da infância, relacionada ao binômio atenção/controle que ocorreu em todas as classes sociais. Por um lado, a criança burguesa, ao mesmo tempo em que era atendida e considerada, era privatizada pela família, tendo que aprender a comportar-se nos marcos da burguesia emergente. Por outro lado, a criança da classe popular era

obrigada a trabalhar, tendo que aprender a ser operária.

O segundo ponto que merece ser examinado diz respeito à relação existente entre a história das instituições e a história da mulher operária. Como já foi dito anteriormente (Haddad, 1991), a tarefa de educar e cuidar da criança, ao longo do tempo, foi sendo ideologicamente considerada própria do gênero feminino. Ao sair para trabalhar fora de casa, ao mesmo tempo, ampliando seus direitos e conhecendo outras esferas de subordinação, como a econômica, por exemplo, a mulher precisou adaptar-se ao novo cenário, compartilhando a educação de seu filho com outras pessoas que, em sua maioria, também são mulheres.

A função de cuidado-e-educação, ao passar a ser exercida na instituição, na opinião de Rosemberg (2000) e Saporoli (1997), foi vista como uma profissão que possibilitaria a ascensão social pelo gênero feminino de origem econômica inferior, pois, apesar da pouca valorização salarial, até bem pouco tempo não havia a exigência de formação profissional específica. O princípio preconizado para tal instituição era óbvio: uma escola pobre, com mão-de-obra barata e desqualificada, para uma criança pobre.

Ao se pensar em criança pequena, principalmente na criança pobre, até os dias de hoje, procura-se realizar algo irrealizável se considerarmos que a esfera da cultura é essencialmente o lugar de manifestação da alteridade, ou seja, busca-se uma forma generalizada para definir a identidade da infância, nos diversos países, governos, grupos sociais e culturais, organizações e instituições.

Há, ainda, pesquisadores que acreditam no desaparecimento da infância, como é o caso de Neil Postman. O autor (1999) defende a tese de que a infância, sendo um produto da cultura, consolidado como referência social a partir do

desenvolvimento da prensa de Gutenberg, começou a desaparecer com a invenção do telégrafo e, mais especificamente da televisão, destruindo a linha divisória entre infância e idade adulta.

No entanto, se a infância sempre renova a imagem de um segmento pensado no coletivo, a criança, qualquer uma, é dotada de peculiaridades que tradicionalmente são pensadas nos moldes propostos por Durkheim (apud Sirota, 2001), ou seja, seres moldáveis direcionados às instituições de sociabilidade secundária para adquirir auto-controle, subordinando o indivíduo ao social.

Outros pesquisadores, como Qvortrup (apud Sirota, 2001), concordam e, ao mesmo tempo, discordam de Durkheim, descrevendo as pessoas como sujeitos submetidos às várias estruturas sociais, sendo, inclusive, a própria infância uma estrutura social.

Segundo o autor, o ambiente é múltiplo, porque em cada lugar as pessoas fazem dele uma coisa diferente, ou seja, cada um reflete o ambiente de forma diferenciada. A infância é compreendida como uma construção social, sendo considerada "...uma variável de análise sociológica que se deve considerar em sentido pleno articulando-a às variáveis clássicas como classe social, o gênero, ou o pertencimento étnico" (Qvortrup, 1994 apud Sirota, 2001, p. 19).

No universo da Educação Infantil, é sempre mais coerente pensar em "infâncias". Essa é uma condição para que se reconheçam também na criança pobre as condições para passar da condição de ator para a de sujeito, saindo do mecanicismo de muitas de nossas análises e agregando subjetividade na construção da sua própria identidade.

Ao considerar as pesquisas sobre criança, infância e as instituições que as

acolhem, percebe-se que a história da infância e a das instituições Pré-escolares, Creches, Escolas Maternais e Jardins-de-infância, têm sido resultado da composição de forças entre interesses jurídico-policiais ou médico-higienistas e religiosos, além de estarem subordinadas aos dramas das esferas econômica e social.

No Brasil, a Creche surgiu apenas no século XX e, segundo Rosemberg (2000), primeiramente não foi pensada para a “produção” de qualquer ser humano, mas para guardar os filhos recém-libertos de mães escravas.

Os investimentos realizados na educação da criança pobre tinham por objetivo “melhorar” o país. Rocha (2005, p. 83) cita as obras do Dr. Oscar Clark que, por meio da “religião da higiene”, sonhava com um “futuro risonho” para o Brasil. Na verdade, por intermédio do discurso higienista, impunha-se essa concepção de um futuro feliz, utilizando os valores da classe dominante.

O Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI) e a Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, primeira Creche para filhos de operários, foram as primeiras instituições que surgiram no Rio de Janeiro em 1899 (Kulhmann Jr., 1998, p. 82). Um dos objetivos dessas instituições consistia em atender ao crescente número de crianças desprovidas de cuidado, face à incorporação de mão-de-obra feminina nos vários processos de industrialização e urbanização em andamento. O outro objetivo era o de sanar os problemas das populações menos favorecidas, ou seja, combater a pobreza e a mortalidade infantil, problemas também decorrentes do processo de industrialização e urbanização do país. O IPAI foi a entidade assistencial mais importante do período. Em 1929, possuía 22 filiais em todo o país, sendo que 11 delas tinham Creches (ibidem 1998, p. 86).

Instituições como os Patronatos ou instituições caritativas como a Associação Feminina Beneficente Instrutiva, dirigida por Anália Franco, no século XX, ocuparam o cenário dentro do qual a infância pobre era guardada, cuidada ou até condenada a permanecer enclausurada.

Essas instituições que trataram das crianças das classes populares foram propagadas, muitas vezes, como modelos de civilização moderna e científica e, apesar de sempre terem feito parte dos grupos dedicados ao ensino, eram apresentadas estrategicamente como instituições assistenciais.

Contudo, Kulhmann Jr. adverte que o pensamento educacional, não só no Brasil, mas em quase todo o mundo, dicotomiza as instituições separando-as em educativas e assistenciais, como se nas de cunho assistencial não houvesse nunca intenção educativa. A ausência de intenção educativa não se comprova historicamente, ainda que seja forçoso reconhecer que, na maior parte das instituições de acolhimento a crianças pequenas, o que se tinha na prática eram ações voltadas “não para a emancipação, mas para a subordinação”. (1998, p. 73).

O “assistencialismo” marcou fortemente a história dessas instituições e adquiriu a condição de ser, com o passar do tempo, uma proposta de educação configurada numa Pedagogia da submissão. Tal proposta de submissão adquiriu muitas formas e, muitas vezes, resultou no ato de isolar as crianças de meios passíveis de “contaminá-las”, como é o caso da rua, o que se somou à baixa qualidade do atendimento. Deve-se mencionar ainda que a história das instituições de Educação Infantil se fez acompanhar de pregações moralizantes que, muitas vezes, se somaram às prescrições voltadas para a preparação ao ensino profissionalizante.

Ao focalizar a legislação brasileira relacionada à oferta de espaços educativos para a criança pequena, verifica-se que o Estado quase sempre se desresponsabilizou de tomar as rédeas de uma política efetiva de amparo à infância. Analisando historicamente a situação geral da infância no Brasil, Freitas relata:

Não é arriscado dizer que a história social da infância no Brasil é também a história da retirada gradual da questão social infantil (com seus corolários educacionais, sanitaristas etc) do universo de abrangência das questões de Estado. (1997, p.11)

O Estado não se sentia na obrigação de prover inteiramente as Creches, sendo a sociedade civil e as entidades assistenciais as responsáveis pelo serviço. Faria (2002) afirma que “a publicização do privado e a privatização do público é uma característica da política brasileira” (Faria, 2002, p. 83), especialmente no que tange às políticas públicas direta ou indiretamente relacionadas às crianças.

No âmbito legal relacionado às obrigações das empresas e indústrias, direitos eram garantidos às mulheres trabalhadoras, desde 1923, com a obrigatoriedade de instalação de Creches ou Salas de Amamentação próximas ao local de trabalho ou de convênios com Creches distritais. Regulamentações foram estabelecidas por meio de portarias e decretos, incluindo a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)⁷. Na prática, fica latente o não cumprimento de tais leis, resultado da ineficiência da fiscalização por parte do poder público e do baixo custo das multas previstas, o que gerou a proliferação de “Creches fantasmas” (Campos, Rosemberg & Ferreira, 2001).

Segundo Freitas (1997), em várias fases da história, a infância foi deixada de lado, ficando a ação pública, voltada à criança, subordinada ao tema do

desenvolvimento econômico e, com isso, relegada a questões de cunho puramente filantrópico e assistencialista, principalmente no que se refere às Creches.

Essa visão reducionista também pode ser reconhecida em muitas propostas pedagógicas para a educação da infância que enfatizavam a educação dada nas instituições, em detrimento daquela dada pelas famílias. Essa última era vista como incapaz de proporcionar um bom aprendizado para o desenvolvimento da criança. Para Haddad (1991, p. 25), em muitas Creches, a função não era somente guardar a criança, mas, sobretudo, aconselhar às mães sobre o cuidado com os filhos.

Segundo Faria (2002, p. 25), até hoje se pergunta quem deve educar a criança pequena: a família, o Estado ou a empresa?

Tomando-se por base que o caráter de proteção à infância é fundamental na ação institucional, a única conclusão a se tirar é a de que a qualidade de atendimento na Creche sempre foi marcada pela precariedade e o quadro dos profissionais foi sempre deficitário, despreparado e desprovido de formação profissional. A “categoria” profissional apresenta-se composta, muitas vezes, por voluntariado e é sujeita a uma proporção adulto-criança, na maioria das instituições, reveladora de uma grande insuficiência nos quadros.

No entanto, é preciso estabelecer a diferença existente entre as instituições criadas para atender crianças das camadas populares nas sociedades industriais, ou seja, as Creches, e as instituições propostas para as crianças das classes privilegiadas, os chamados Jardins-de-infância.

⁷ Decreto nº. 21.417-A, de 1943 que aprovou a CLT e que contém seis artigos (art. 389, 396, 397, 399, 400 e 401) referentes ao direito à amamentação e à Creche para a mulher trabalhadora.

Um grande ícone a ser lembrado é o Jardim-de-infância Caetano de Campos, em São Paulo, criado no nascimento do regime republicano e planejado como local de observação para os futuros professores, onde aprenderiam a arte de ensinar. Contudo, nesta instituição-modelo, a grande maioria dos alunos fazia parte da elite paulista.

As divisões sociais existentes entre as instituições ficaram bem demarcadas. Por um lado, os Jardins-de-infância destinavam-se aos ricos, por outro, instituições como o *Volkskindergarten*, na Alemanha, o *Free Kindergartens*, nos Estados Unidos ou as Creches, no Brasil, eram destinadas às classes populares.

Não se pode deixar de mencionar as instituições Pré-escolares privadas brasileiras, que também serviam às classes abastadas e utilizavam o termo *pedagógico* para atrair clientes e diferenciar sua instituição das Creches e asilos. As propostas também eram divulgadas como se fossem modeladas pela escola froebeliana, privilegiando certos aspectos em detrimento de outros considerados originalmente pelo filósofo, especialmente quando seus criadores tinham contato com interlocutores norte-americanos.

Ainda relacionada à questão das práticas educativas, Pinazza (2005) acrescenta que principalmente a educação pré-escolar era vista como etapa preparatória da escola primária. Desta forma, "...o perigo de condicionar os objetivos da Educação Infantil aos compromissos formais da instrução, no seu sentido mais estreito, foi sempre eminente" (Pinazza, 2005, p. 93).

Desta forma, a implantação das primeiras instituições Pré-escolares assistencialistas, assumidas pelos setores privados, ocorreu entre 1910 e 1920. Este fato também se intensificou no governo de Getúlio Vargas, na década de

1930. Com o objetivo de interferir na problemática social do país, cria-se, com o Decreto-Lei baixado em 30 de outubro de 1941, o Departamento Nacional da Criança (DNC), para coordenar as atividades e pesquisas realizadas na área da infância e da adolescência, que continham uma concepção calcada no aspecto médico e nos serviços de puericultura (Gomes, 2000, p. 233), tema que já aparecera nas pautas de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema e Lourenço Filho sucessivas vezes desde 1932 (Souza, 2000, p. 236).

No entanto, nos anos Vargas, em São Paulo, Mário de Andrade implantou uma proposta de educação para crianças entre três e seis anos das classes operárias, que não tinha nem a concepção assistencialista e nem a concepção escolarizante. Os Parques Infantis idealizados por Mário de Andrade, como equipamento público, segundo Faria (2002, p. 77), continham o objetivo de incentivar a cultura por meio da ludicidade e tornar a criança participante de um processo dialético: no parque, ela seria educada pela cidade, e a cidade, mantendo parques para as crianças, seria disciplinada e racionalizada, tendo a criança como personagem central nessa trama. Essa iniciativa destoava das ações promovidas na época que, em sua maioria tinham, a concepção deflagrada pelo DNC.

As teorias de privação cultural tomam lugar no contexto nacional a partir da década de 60, apontando a Creche como o local adequado para compensar deficiências biológicas, psicológicas e culturais da criança.

A lei nº. 5692/71 tratou da educação de crianças com idade inferior a sete anos em apenas um artigo, especificando que essa deveria ser dada em escola maternas, Jardins-de-infância e instituições equivalentes, sem mencionar de quem era a responsabilidade por sua viabilização.

Com a falta de diretrizes do poder público para esse nível de ensino, os anos 70, segundo Rosemberg (1997, p.137), foram marcados pelo infeliz casamento entre organizações intergovernamentais, em especial a UNICEF⁴ e a UNESCO⁵, e o governo militar no Brasil, no campo da Educação Infantil de massa. Isso só ocorreu, relata a autora, devido à chamada guerra fria que:

Embasou tanto a ideologia da Doutrina Brasileira de Segurança Nacional (DSN), quanto as propostas de Desenvolvimento de Comunidade (DC), bases teóricas que orientaram a criação do Projeto Casulo, primeiro programa brasileiro de educação infantil de massa, implantado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) em 1977 (p. 137).

Naquela época, entre 1964 e 1985, orientados pelo lema dos governos militares - segurança e desenvolvimento - , esses programas eram realizados nos bolsões de pobreza e, segundo Rosemberg (1997, p. 142), tinham por objetivo prevenir o expansionismo do "comunismo internacional". Além disso, possuíam um caráter preventivo em detrimento de uma concepção de política social que respondesse a direitos de cidadania. A justificativa era simples: prevenir o destino de pobreza que está determinado para as crianças pobres, agindo de forma integrada nas áreas de saúde, alimentação e educação. Como a concepção de pobreza adotada pelo UNICEF é semelhante, essa foi a estratégia adequada para integrar, em nível social e nacional, os pobres no processo de desenvolvimento.

O Projeto Casulo, implantado pela LBA, tinha por objetivo principal investir em um programa de massa, a baixos custos, adotando a estratégia de participação da comunidade, ajustando-se ao modelo econômico da Doutrina de Segurança Nacional (DSN) (Rosemberg, 1997, p. 148).

⁴ A UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância, foi criada no dia 11 de dezembro de 1946, durante a primeira Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, com o objetivo inicial de dar assistência a crianças da Europa, Oriente Médio e China, no período pós-guerra.

A UNICEF e a UNESCO lançaram um modelo de Pré-escola de massa, de cunho assistencialista, tendo sua ação baseada na melhoria da saúde-nutrição da criança. Esse modelo foi inserido no Brasil com a elaboração do Plano de Assistência à Infância apresentado pelo Departamento Nacional da Criança (DNCr). O DNCr foi extinto em 1968, contudo, as orientações do referido plano nortearam as propostas governamentais brasileiras de Pré-escolas de massa durante os anos 70 e parte dos 80.

Nesse período, o serviço de DC e os movimentos de participação comunitária em diversos níveis foram os principais responsáveis pela organização de estratégias para a integração dos “desintegrados” do processo de desenvolvimento.

Surgem no país, diversos movimentos sociais populares, como o movimento feminista e as comunidades eclesiais de base, que passam a reivindicar Creches para as mulheres trabalhadoras. Um exemplo foi o Movimento de Luta por Creches, que reivindicou a participação do Estado na criação de redes públicas de Creches.

Em São Paulo, em 1979, durante o I Congresso da Mulher, o Movimento de Luta por Creches pede a criação de uma rede de Creches totalmente mantida pelo Estado, que tivesse a participação da comunidade na orientação e na escolha de seus funcionários (Haddad, 1991, p. 31). Essas reivindicações deram início à expansão de uma rede de instituições mantida pelo município, que tinha cunho compensatório e era ligada ao Bem-Estar Social, sendo que o critério para a seleção das crianças continuava a ser a renda familiar e não o direito de a

⁵ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a UNESCO, foi fundada em 16 de novembro de 1945, após a Segunda Guerra, para acompanhar o desenvolvimento mundial.

criança estar na Creche.

Contudo, com relação à formação e à contratação dos profissionais para trabalhar nas Creches, o quadro de pessoal compunha-se prioritariamente de mulheres. Rosemberg (1989, p. 62) relata que as profissionais eram chamadas de pajens e não necessitavam ter experiência na função, bastando “ter paciência e gostar de crianças”.

A designação pajem subsistiu em São Paulo, até 1984, quando foi substituída por outra denominação: Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI). Segundo Fiorim (1995, p. 11), “esta profissional deveria ter o primeiro grau completo e freqüentar um curso profissionalizante de ADI”. Contudo, essa tentativa de profissionalização nem sequer começou, permanecendo apenas o nome e a exigência do grau de escolaridade.

No âmbito educacional, ainda dentro do Estado de São Paulo, durante o Governo de Franco Montoro, eleito pelo PMDB, entre 1982 e 1986, criou-se o Programa de Formação Integral da Criança - PROFIC. Segundo Cunha (1991, p. 203), o PROFIC continha a ideologia conservadora típica dos projetos das escolas de tempo integral, descrevendo, como justificativa, os problemas estruturais que as crianças brasileiras enfrentavam e atribuindo à escola a responsabilidade de desenvolver oportunidades de formação integral dessas.

O PROFIC tinha dois projetos principais: o primeiro, direcionado para a rede estadual de ensino de 1º grau, e o segundo, para as crianças de 2 a 6 anos. O Projeto de Formação Integral do pré-escolar estabelecia o regime de tempo integral para as crianças dessa faixa etária, por meio de convênios com as prefeituras e entidades privadas.

Nessa época, a prefeitura de São Paulo, por meio de sua Secretária de Educação, Guiomar Namó de Mello, empenhou-se na criação de escolas de Educação Infantil, e quando isso não era possível, houve a instalação de salas de Pré-escolas em escolas de 1º grau. Tal proposta, bem como sua idealizadora, Guiomar Namó de Mello, receberam inúmeras críticas de estudiosos e educadores da área que não acreditavam no trabalho relacionado à educação da infância inserido no contexto da “forma escolar”, com função preparadora para o Ensino Fundamental, pois as configurações de tempo e espaço da Educação Infantil são bem diferentes das do Ensino Fundamental.

Com relação às denominações outorgadas ao profissional que trabalha diretamente com crianças pequenas, Machado (apud Silva, 2003, p. 3) encontrou, em sua pesquisa realizada em 1998, 24 designações diferentes para a função, o que denuncia a diversidade na composição dessa categoria profissional. Tal diversidade também é percebida quando se estudam os fatos históricos que configuram as iniciativas de formação desse profissional.

Nos cursos de formação de professores, que surgiram no Brasil a partir do século XIX, com as primeiras escolas normais, são escassos os referenciais sobre a formação das profissionais docentes de Creche. Kishimoto (apud Silva, 2003, p. 36), revela que, em 1882, nos pareceres de Rui Barbosa, a preocupação era com a preparação de professores para as escolas elementares e para os Jardins–de-infância.

Os cursos de Pedagogia, surgidos a partir de 1939 e originados dos cursos pós-normais realizados nas escolas normais, segundo Tanuri (apud Silva, 2003, p. 60), tinham a dupla função: formavam bacharéis para atuarem como técnicos de educação e licenciados destinados à docência dos cursos normais. Essa forma

de pensar reforçou a dicotomia existente entre aqueles profissionais que pensam, planejam e avaliam o processo educativo e os outros que apenas executam as tarefas. Tal concepção foi alvo de crítica por diversos autores: Brzezinski, 1996; Freitas, 1999; Linares, 1998; Mazzili, 1997, Saviani, 1976 (apud Silva, 2003, p. 58), que condenam a idéia de fragmentação do processo educativo.

Mais tarde, a partir de 1970, iniciou-se uma discussão a respeito da formação do pedagogo voltada para o ensino nas séries iniciais e na Pré-escola. No entanto, essa discussão ainda não incluía a reflexão sobre o trabalho com a criança pequenininha. Afinal, até bem pouco tempo, como já foi citado, para se trabalhar com este nível de ensino não era preciso formação alguma, apenas gostar de crianças e ter paciência com elas.

Essas evidências históricas reforçam a necessidade de se refletir sobre a prática educativa das profissionais-docentes de Creche e sua formação acadêmica. Além disso, a análise histórica dos cursos de formação de professores faz-se necessária na medida em que esses, em sua maioria, sempre desconsideraram que a “forma escolar” não deve ser aplicada à Pré-escola e agora à Creche.

Mesmo com referência à trajetória dos cursos de formação de professores das séries iniciais e das Pré-escolas, Belo afirma que a desvalorização e o desinteresse estiveram presentes “(...) ao longo das décadas, com exceção de períodos de renovação que pouco duraram, sendo logo calados, voltando-se aos velhos modelos, embora já houvessem mostrado sua fragilidade” (2003, p. 50).

A idéia de formação de professores das séries iniciais, relata Popkewitz (apud Bello, 2003, p.22), sempre foi vista por alguns reformadores, legisladores e administradores como uma função de segunda categoria, que poderia ser

desenvolvida por qualquer pessoa. Popkewitz aponta que as políticas de formação de professores têm oferecido pouca orientação intelectual, reduzindo os cursos a uma prática fragmentada de aquisição de informações e competências.

A autora (2003, p. 53) remete-se a Viñao Frago (1998) para explicar o que contribuiu para a desvalorização do Magistério e, conseqüentemente, dos cursos de formação do profissional docente. Viñao Frago (apud Bello, 1998, p.17) lembra que uma reforma educacional depende de três perspectivas e com elas se relaciona: a teoria (as propostas da reforma), a legalidade (as normas que deram forma legal às propostas) e a prática (ou seja, o real, o que foi feito no sistema educativo e nas instituições docentes). Ainda há um quarto elemento: a realidade social, que é externa à escola. Todas essas perspectivas se relacionam e se influenciam entre si, porém não coincidem. Da teoria para a legalidade, há toda uma negociação política e sua aplicação no interior da escola passa por um processo de adaptação e desnaturalização das mesmas. Assim, os efeitos de uma reforma podem ser distintos dos objetivos previamente almejados. No caso das reformas realizadas nos cursos de formação de professores, as alegações dos órgãos oficiais brasileiros, principalmente no que tange à questão da legislação e dos sistemas implantadores, relacionavam-se à falta de recursos, primordialmente os financeiros.

Na década de 1990, quando reformas de Estado tentavam diluir questões sociais nas demandas de mercado, esse cenário sofreu alterações substantivas a partir da promulgação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No que diz respeito à Educação Infantil, especialmente à Creche, ganhos políticos materializaram-se no texto da nova lei.

Com relação aos cursos de formação de professores, mudanças

ocorreram, provocando estabelecimento de diretrizes por meio de Resoluções e Pareceres, que quase sempre ocasionavam dubiedade na sua interpretação. Houve a necessidade de revisão dos cursos para atender a demanda de profissionalização dos docentes de Creche.

Contudo, na realidade, os programas e currículos dos cursos de formação de professores quase sempre desconsideram a importância do trabalho com crianças pequeninhas, restringindo sua reflexão ao estudo das fases do desenvolvimento, a aspectos pedagógicos do trabalho Pré-escolar e, ainda, ao estágio supervisionado que é realizado tanto em instituições que consideram a importância do trabalho com crianças pequeninhas, como em locais que, muitas vezes, ainda possuem uma visão assistencialista e profissionais sem a qualificação exigida pela lei.

Essa é uma preocupação de vários estudiosos e objetivo de estudo de pesquisadores como Nascimento (2003, p. 103), que faz um alerta em relação à mudança do perfil desse profissional para o de um professor formado por cursos como o descrito acima. Corre-se o risco de se escolarizar a Educação Infantil e, ao mesmo tempo, questiona-se se o curso atual de formação de professores poderá absorver as especificidades desse nível de ensino.

Tais questionamentos apontam para uma análise do que vem sendo aprendido nos cursos e o que tem sido aproveitado na prática cotidiana dessas profissionais de Creche, reflexão que também é objeto desta pesquisa.

A seguir, descreve-se os avanços e conquistas legais, no âmbito da Educação Infantil, fruto de movimentos populares da sociedade civil, especialmente no que tange à Creche e à formação de suas profissionais docentes.

1.2. As legislações educacionais e os cursos de formação dos profissionais da infância: impactos, ambigüidades e perspectivas.

No Brasil, a educação de crianças pequenas e, conseqüentemente, a formação do profissional docente que atua nesse segmento educacional estão assumindo uma posição diferenciada, resultado de políticas socioeconômicas que vêm se consolidando com o pretexto da modernização da sociedade brasileira.

Em meio a um cenário ameaçado pela reconfiguração do Estado, a sociedade civil conseguiu “arrancar” das esferas executivas, legislativas e judiciárias compromissos firmados em documentos de grande abrangência e repercussão como a nova Constituição Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a já mencionada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, de 1998, o Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, além de inúmeros decretos, resoluções e pareceres.

Por ocasião das discussões para a consolidação da nova Constituição, a expectativa diante da Assembléia Nacional Constituinte atraía a atenção de grande parte dos agentes políticos (partidos, entidades de classe e pessoas individuais).

Vários grupos, como representantes de conselhos da condição feminina, comunidades acadêmicas, movimentos populares, enfim, grupos da sociedade civil, continuavam reivindicando o direito da criança pequena à educação, ao

acesso à educação em Creche e em Pré-escola. Campos, Rosemberg & Ferreira (2001, p. 17) relatam que a Comissão Nacional Criança e Constituinte, sediada no MEC, assim como o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, vinculado ao Ministério da Justiça, constituíram-se em aglutinadores dessa mobilização.

Segundo Cunha (1991, p. 427), havia posições otimistas defendidas por vários setores progressistas da sociedade, mas também havia posições pessimistas, que enfatizavam o caráter conservador de uma Assembléia Constituinte que se confundia com o Congresso eleito, seguindo normas herdadas pelos governos militares. As pequenas comissões da Assembléia Constituinte eram formadas por agregações e exigiram grandes articulações e negociações, o que tornou difícil a redação de um texto final que fosse, ao mesmo tempo, sintético e coerente.

Haddad (1991) afirma que essa pressão resultou na aprovação dos artigos 7º, inciso XXI, e artigo 208, inciso IV, da Constituição da República Federativa Brasileira em 1988. Ambos defendem os direitos específicos das crianças não restritos ao âmbito familiar.

A promulgação da Constituição trouxe avanços em relação à inserção da Creche no universo educacional. A partir daí, outras leis e documentos foram sendo divulgados. Segundo Marcilio,

Com a Constituição Cidadã de 1988, inseriam-se em nossa sociedade os Direitos Internacionais da Criança, proclamados pela ONU nos anos de 1950. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e os LOAS (1993), o Estado assume enfim sua responsabilidade sobre assistência à infância e à adolescência desvalidas, e estas tornam-se sujeitos de Direito, pela primeira vez na História. (1997, p. 76)

Esse fato também desencadeou uma série de encontros e publicações organizados pelo MEC em parceria com outras entidades, com o objetivo de

discutir a situação da Educação Infantil, apresentar dados estatísticos e propor subsídios para a formação de profissionais. Destacam-se o I Simpósio Nacional de Educação Infantil, realizado em 1994, cujos Anais foram publicados com o título *Crêches para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, e ainda o II Simpósio Nacional de Educação Infantil, organizado em 1996.

Dentre os documentos significativos, estão os intitulados *Política Nacional de Educação Infantil e Por uma Política de formação do profissional Educação Infantil*, ambos publicados em 1994, e o denominado *Propostas Pedagógicas e Currículo para a Educação Infantil*, de 1996. Esses documentos, de uma forma ou de outra, discutem a articulação entre as políticas para a educação da infância e a política de recursos humanos, explicitando a importância da formação dos profissionais que trabalham diretamente com as crianças até 6 anos. As referidas publicações foram denominadas *cadernos das carinhas*, devido, segundo Silva (2003, p. 21), aos desenhos de diferentes rostos de crianças em suas capas, procurando simbolizar a diversidade e necessidade da formulação de uma Pedagogia da diferença. Os referidos cadernos foram produzidos e publicados durante a administração de Ângela Barreto junto ao COEDI, período marcado pela busca da participação de várias entidades ligadas à Educação Infantil, como ONGs e Universidades. Lanter (1999, p. 154), ao analisar essas diretrizes para formação do profissional da infância, enfatiza a importância de entendê-las como uma responsabilidade assumida pelo governo federal, especialmente pelo MEC, sob pena de passarem a ser meros pareceres, relatórios ou descrições da realidade, caso as propostas neles contidas não sejam encaminhadas.

A L.D.B.E.N. nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996, destaca-se

como importante legislação no cenário educacional brasileiro, pois estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que devem ser seguidas por todo o território nacional.

Para alguns grupos, principalmente os conservadores e privatistas, afirma Brzezinski (2003, p.150), a referida lei foi uma conquista adequada à realidade da educação brasileira. Para outros grupos, comprometidos com a democratização da sociedade e com a defesa da universalização da escola pública, a L.D.B.E.N. tem sido vista com certa descrença, uma vez que alguns de seus desdobramentos, como resoluções e pareceres sobre a formação e a valorização dos profissionais do Magistério, tratam do assunto de forma simplista, evidenciando avanços e retrocessos sobre esta questão.

Para Saviani (2001), a ideologia liberal dominante em nosso país e expressa em muitos aspectos da nossa L.D.B.E.N. promove justamente um mascaramento dos objetivos reais por meio dos objetivos proclamados. No enunciado dos objetivos, por exemplo, ao mencionar a formação do cidadão, a lei expressa o que a classe dominante quer e entende por cidadão.

Já para Demo (1997, p. 10), a Lei Darcy Ribeiro, como foi chamada em homenagem ao seu grande articulador, foi o resultado possível frente ao jogo de forças e interesses políticos vigentes naquele momento, envolvendo muitos interesses orçamentários tanto públicos como privados.

Saviani (2000, p. 2) refere-se à L.D.B.E.N. como a carta magna da educação que define as linhas mestras da política educacional de nosso país, mas que necessita de legislação complementar para ser regulamentada. Nesse

contexto, o autor afirma que o PNE⁸ foi o instrumento do MEC para viabilizar a organização da educação nacional, de acordo com os pressupostos de uma política social e educacional capitalista, tratadas separadamente da política econômica e a ela subordinadas. O PNE tem por objetivo

(...) a compressão de gastos públicos, transferência de responsabilidades (...) para os Estados, Municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar (Saviani, 2000, p.82).

A L.D.B.E.N., pela primeira vez, contemplou artigos que norteiam a organização da Educação Infantil. Assim, as Creches e Pré-escolas foram inseridas na estrutura organizacional da educação básica, como descreve o artigo 21, capítulo I, Título V: “(...) - A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio...” (MEC, 1996, p. 13).

Mais adiante, no artigo 29, do Título V, Capítulo II, Seção I da referida lei, está expresso, pela primeira vez, o objetivo geral da Educação Infantil, destacando o desenvolvimento integral das crianças, sem privilegiar nenhum aspecto em detrimento de outro, o que deve nortear os planos pedagógicos e currículos a serem elaborados para essa faixa etária. O artigo 30 estabelece a diferenciação da faixa etária destinada à Creche e aquela destinada à Educação Infantil. O artigo 31 trata da questão da avaliação nesse nível de ensino.

Segundo Pereira e Teixeira (2003, p. 91), a inserção da Educação Infantil na educação básica representa uma mudança conceitual no modelo de educação assistencialista vigente. No entanto, as “sutilezas” da lei, que utiliza palavras

⁸ O Plano Nacional de Educação, aprovado em 09/01/2001 (lei 10.172), segundo Saviani (2000), é uma referência privilegiada para a avaliação da política educacional do governo federal.

como “obrigatório e gratuito” para o Ensino Fundamental e “garante o atendimento” para Educação Infantil, evidencia a dúvida a respeito da intenção do Governo Federal em investir na Educação Infantil.

Em meio a essas discussões, em 1998 mais um documento oficial é lançado. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil⁹, segundo Silva (2003), foi introduzido pelo MEC de uma forma arbitrária e centralizadora. Elaborado por uma equipe de professores e pesquisadores contratados e com a colaboração de pareceristas de algumas Universidades, o Referencial, relata Cerisara (apud Silva, 2003), é criticado por estes últimos por ter uma tendência de antecipação da escolarização da criança pequena. No entanto, esse documento nada menciona a respeito da formação do profissional ou da questão do atendimento das crianças em termos organizacionais.

Em 1999, paralelamente às discussões pertinentes à legislação, o MEC divulga outro referencial, desta vez voltado para a formação de professores. O Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, mais uma vez resultado da interferência autoritária dos técnicos do MEC (Rocha apud Silva 2003), apresenta proposta unificada para a formação dos profissionais que atuarão com crianças até dez anos de idade, sem incorporar as especificidades do cuidar-e-educar predominantes na Educação Infantil, evidenciando, mais uma vez, uma concepção escolarizante de educação da criança pequena.

Os debates em torno das sutilezas da lei geraram diversas polêmicas sobre a questão do investimento na Educação Infantil desde que a lei foi promulgada e,

⁹ O RCN-EI possui 3 volumes, a saber: Introdutório, Formação pessoal e social e Conhecimento de Mundo e aponta diretrizes pedagógicas para o trabalho em Creches e Pré-escolas. O referido

no momento, teve um desfecho que está expresso na lei nº 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001, do PNE: a escola de Ensino Fundamental de 9 anos. Mediante a justificativa (MEC, 2004) de oferecer mais oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar às crianças maior nível de escolaridade, possibilitando o seu acesso a partir dos 6 anos, o PNE amplia o Ensino Fundamental para 9 anos. A decisão traz conseqüências significativas para a Educação Infantil e, principalmente, para o Ensino Fundamental, que se vê obrigado a absorver uma demanda de alunos, que necessita de infra-estrutura diferenciada, no que tange às questões de recursos materiais, de mobiliário, de tempos e espaços, bem como de pessoal.

Mesmo com questões tão sérias e controversas sendo discutidas em âmbito nacional, há muito percebeu-se que, ao modificar o modelo de atendimento à infância, as exigências quanto ao profissional docente que trabalha com a referida faixa etária modificou-se também. Atualmente, a educação da criança pequena, principalmente no que diz respeito ao nível da Creche, está deixando de ser encarada como um trabalho que pode ser realizado por um profissional que apenas necessita gostar de crianças, para tornar-se competência de profissionais docentes habilitados em nível médio ou superior, conforme descreve o artigo 62, do título VI da atual L.D.B.E.N., que trata dos profissionais da educação:

(...) a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, é oferecida em nível médio, na modalidade Normal (MEC, 1996, p. 25).

documento atualmente está sendo revisto pelo CNE, conforme indicação CNE/CEB nº 3, aprovada

O parágrafo 1º, do artigo seguinte (artigo 63), que trata da formação de profissionais em Institutos Superiores de Educação não deixa claro a que nível de ensino tais institutos estão relacionados, dificultando a articulação entre ensino, pesquisa e práticas culturais, tão importantes e presentes nas universidades.

Os Institutos Superiores de Educação foram regulamentados pela Resolução CP, nº. 1, de 30 de setembro de 1999 que, em 19 de fevereiro de 2002, foi alterada pela Resolução CNE/CP nº. 2¹⁰, que defende o objetivo de assegurar a especificidade do processo de formação do profissional garantindo, segundo Bello (2003, p. 81), a criação de um novo *locus*, a fim de superar o distanciamento entre os cursos de licenciatura e os cursos de formação de professores das séries iniciais e de educação infantil.

O Decreto Presidencial nº. 3276, de 06 de dezembro de 1999, complementando a L.D.B.E.N. e prevendo o deslocamento da formação do professor do curso de Pedagogia exclusivamente para o curso Normal Superior, causou grande estranheza no meio educacional e, após pressão da sociedade civil, foi retificado pelo Decreto n. 3554, de 07 de agosto de 2000, que substituiu o termo “exclusivamente” pelo termo “preferencialmente”.

Para Brzenzinski, essas ações são resultado da subserviência aos preceitos neoliberais do Banco Mundial impostos pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que preconizam um “modelo” de formação preocupado com a qualificação para a adaptação desses profissionais às demandas de mercado. A autora afirma que o referido decreto n. 3276 de 1999 era, na verdade

em 15 de dezembro de 2005.

¹⁰ O Conselho Nacional de Educação é um órgão colegiado integrante da estrutura administrativa direta do MEC criado em 24 de novembro de 1995. É constituído por duas Câmaras autônomas: a CEB e a CES, ambas integradas por doze conselheiros cada uma e, quando reunidas, compõem o CP.

...uma manifestação do mundo oficial, de atribuir padrões para o mundo real ou mundo vivido dos profissionais da Escola Básica sem levar em conta suas particularidades e originalidades advindas em especial, de saberes que lhes são próprios (2003, p. 170)

Entre 1999 e 2001, uma série de Pareceres que dispõem sobre as Diretrizes para a formação de professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil foram sendo produzidos pelo MEC, a saber: CNE/CP nº. 53/ 1999, CNE/CP nº. 115/ 1999, CNE/CP nº. 970/ 1999, CNE/CP nº. 133/ 2001, CNE/CP nº. 9/ 2001, CNE/CP nº. 21/ 2001, CNE/CP nº. 27/ 2001, CNE/CP nº. 28/ 2001 (Bello, 2003, p. 94).

Na opinião de Brzezinski (apud Bello, 2003, p. 84), o estabelecimento da L.D.B.E.N., bem como de algumas das Resoluções e dos Pareceres, entrou em confronto com posições defendidas a respeito do curso de Pedagogia, a ponto de entidades educacionais¹¹ que vinham, ao longo dos anos 1980 e 1990, discutindo a questão da formação em nível superior posicionarem-se, advertindo que houve omissão por parte do Ministério da Educação, já que esse curso vem se afirmando como *locus* de formação inicial e continuada para os docentes.

Silva (2003) destaca, dentre as entidades educacionais acima mencionadas, a ANFOPE, que teve um papel histórico significativo na defesa do curso de Pedagogia desde 1970, quando iniciou-se ampla discussão voltada para a identidade do pedagogo e a formação voltada à educação da maioria da população. Esse debate estendeu-se pelas décadas de 80 e 90, com ênfase na formação do educador para a docência nas séries iniciais e Pré-escola.

O campo da formação de professores das séries iniciais e da Educação da

¹¹ ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPAE – Associação

Infância ficou oficialmente aberto com a apresentação de mais um Parecer do CNE/CES de nº. 563/2001, que tratou da consulta sobre a possibilidade dos licenciados em Pedagogia poderem lecionar nas séries iniciais.

Pesquisadores comentam ainda que o precedente aberto na lei com relação à possibilidade de formação dos professores de Educação Infantil e séries iniciais, em nível médio, na sua modalidade Normal, contradiz os estudos realizados e as demandas políticas e sociais que revelam que, quanto menor a criança, mais bem preparado deve ser o profissional que irá trabalhar com ela.

Com a urgência da definição de uma identidade para o curso de formação da profissional-docente da educação que, na L.D.B.E.N. 9394/96, assim como nos diversos documentos, encontrava-se fragmentada, em dezembro de 2005, foi publicado um novo parecer do Conselho Nacional, o CNE/CP nº. 5/2005, que finalmente determinava as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia. Esse documento, em seu Artigo 4º, estabelece que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de Magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (2006)

Meses depois, em março de 2006, o mesmo Conselho publica o reexame

do Parecer aprovado em fevereiro do mesmo ano, retificando apenas o artigo 14 do Projeto de Resolução, que trata da formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação. No parecer do CNE/CP nº. 3, de 2006, essa formação poderá ser realizada também em nível de cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, evidenciando nova ambigüidade. Finalmente, em 16 de maio de 2006, em Brasília, a Resolução CNE/CP nº. 1/2006 é publicada no D.O.U, instituindo Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e 3/2006.

Até o momento, na prática, quase nada mudou. Em muitas regiões do país e em Santos, os cursos de Pedagogia continuam formando o profissional docente da Educação Infantil após três anos e, com mais um ano, o profissional habilitado para exercer cargos de Coordenação, Direção ou Supervisão. Apresenta-se, ainda, na única Escola Municipal de Ensino Profissionalizante da cidade, o curso Normal em nível médio.

Brzezinski (2003, p.149) critica a política de formação de profissionais docentes da educação no país, descrevendo o abismo existente entre os objetivos proclamados na L.D.B.E.N. e a realidade social e econômica dos profissionais docentes da educação, seguido do desmantelamento do ensino superior, com a desvalorização das licenciaturas.

Assim, no campo filosófico, ao considerar que a legislação educacional brasileira apresenta um discurso enquadrado dentro das propostas neoliberais (Saviani, 2001) e examinando os estudos de Pérez Gómez sobre a cultura escolar na sociedade pós-moderna (2001, p.133), pode-se afirmar que as determinações

políticas e econômicas dessas propostas submeteram o sistema educacional às exigências de mercado, que impõe restrições econômicas e responsabiliza cada vez mais escolas e docentes a fim de que supram as complexas demandas da sociedade atual. Para atingir a finalidade desejada, faz-se necessário propagar e persuadir, utilizando termos valorizados socialmente, como descentralização, autonomia, democracia, qualidade, entre outros, que justifiquem a privatização e a desregulação do sistema educativo.

Bello (2003) afirma que tais argumentos têm sido comumente empregados em decretos, pareceres, resoluções¹², com o objetivo de fundamentar as mudanças curriculares nos cursos de formação de professores. Esses documentos oficiais propõem o estabelecimento de um “novo paradigma curricular da educação” relacionado a um padrão de formação holística, tendo a concepção de competência e a articulação teoria e prática como nucleares nos cursos de formação de professores.

Os legisladores, relata a autora (ibid, p. 103), definem competência como “modalidades estruturais da inteligência” que geram ações de desempenho de qualquer natureza, não podendo ocorrer competência sem desempenho, nem desempenho sem competência.

Dessa forma, os cursos precisam dar conta de formar um perfil ideal de

¹² Os documentos citados pela autora são: a Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002, do MEC, que institui as diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores da educação básica em nível superior; o Decreto nº. 3.554, de 07 de agosto de 2000, do Congresso Nacional, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, dando nova redação ao parágrafo 2º do artigo 3º do decreto nº. 3.276, de 6 de dezembro de 1999; o Parecer nº. CNE/CP 009, de 8 de maio de 2001, do MEC, que dispõe as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, curso de licenciatura, graduação plena; o Parecer nº. CNE/CP nº. 21, de 6 de agosto de 2001, que trata da duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena; o Parecer nº. CNE/CP 027, de 02 de outubro de 2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 009/2001.

professor para atuar em uma escola também idealizada com funções cada vez mais ampliadas. O futuro professor é convocado a responsabilizar-se integralmente pelo sucesso da aprendizagem do aluno no desempenho de suas funções.

Essas concepções e paradigmas revelam as teorias e as tendências mundialmente difundidas nos cursos de formação de professores.

Ao pesquisar experiências de formação de professores na Argentina, Portugal, França, Inglaterra, Tailândia e Espanha, Bello (2003) constata que, em muitos países, tal formação há muito já se realiza no âmbito do ensino superior e que há o incentivo à produção de pesquisas e à efetivação de ações no intuito de dirimir os problemas que têm surgido e suprir as necessidades de cada realidade.

No Brasil, no entanto, segundo a autora (ibidem, p.108), o que se presencia nas reformas educacionais é a ineficiência do cumprimento das propostas e a convocação dos profissionais para executarem processos preestabelecidos sob precárias condições de trabalho. Tanto os órgãos oficiais, como as entidades de classe impõem modelos homogeneizadores, derivados da cultura da racionalidade técnica e do aligeiramento, desconsiderando a cultura escolar presente em cada instituição de ensino.

Pérez Gómez (2001) constata que o impacto das questões políticas e econômicas pode provocar mudanças legais, institucionais e curriculares nos sistemas educativos sem, no entanto, provocar alterações no processo educacional, já que alterações na forma, nas rotinas e nas linguagens tornam-se superficiais.

Marin (apud Freitas, 2005, p.48) revela que, ao examinar estudos

anteriores sobre o impacto da formação nas práticas educativas cotidianas, percebe-se que tanto a formação inicial, como a continuada pouco têm contribuído para inverter as fragilidades e os quadros de fracasso que marcam o sistema educacional brasileiro.

Como foi mencionado anteriormente, muitos educadores brasileiros, Fiorim (1995), Campos (2002), Kramer (2002), Rosemberg e Viana (1992) e Lanter (1999), entre outros, apontam a necessidade de formação de profissionais da infância. Em sua pesquisa, Ferraz (apud Freitas, 2005, p. 112) por exemplo, afirma que as propostas de formação de profissionais docentes, elaboradas pela academia, não deixam espaço para a diversidade, impondo uma formação específica.

Nos estudos sobre a profissionalização do Magistério Pré-escolar, Alexandre (apud Freitas, 2005, p. 114) aponta a necessidade de se pensar numa denominação que melhor represente e diferencie o perfil do educador docente de Creche do perfil do Professor de Pré-escola, garantindo-lhe uma formação que integre o educar ao cuidar. O relato de Alexandre torna-se muito pertinente à medida que os estudos das ementas dos cursos de Pedagogia revelam a carência de conteúdos e, até mesmo de disciplinas, envolvendo a reflexão sobre a prática docente voltada para a criança de até 3 anos de idade.

Em estudo semelhante realizado por Silva (2003), também encontram-se evidências de que os cursos de Pedagogia têm dado pouco espaço aos estudos sobre a criança pequena, sendo que, em sua maioria, essa criança é mencionada em disciplinas específicas, como Metodologia ou Prática de Ensino, quase no final dos cursos e quase nunca em disciplinas como Sociologia, Antropologia e Filosofia.

O quadro esboçado acima demonstra as intensas discussões geradas a partir da L.D.B.E.N., mobilizando muitos educadores brasileiros. A ambigüidade presente nos cursos de formação de professores, como foi descrito acima, tem origens históricas, advindas do século XIX, e que se tornaram ao longo do tempo, objeto de luta de grupos como o Movimento Nacional de Educadores, que defendem o nível superior como nível mínimo para a formação de profissionais da educação.

Não se pode negar que a referida lei veio atender a imperiosa necessidade de novas Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que não foram satisfeitas e até retrocederam com a implantação da lei nº. 5692/71. No interior desse debates, grupos de educadores comprometidos almejavam a estipulação de investimentos financeiros mais contundentes para que o país pudesse melhorar não só o nível de escolaridade dos cidadãos brasileiros, mas a qualidade do ensino oferecida. Contudo, no embate de forças políticas e econômicas, mais uma vez, predominaram os interesses articulados de grupos que defendiam a iniciativa privada e as demandas do mercado financeiro. Ao se pensar dessa forma, incorreu-se no erro de deixar de lado algumas das demandas da maioria da população, principalmente dos mais desprivilegiados socialmente. Excluiu-se, também, a possibilidade de levar em consideração a cultura docente dos que já trabalham com crianças pequenas e que cotidianamente vem pensando sobre sua prática educativa no interior da Creche, nas discussões sobre o futuro desse “campo de trabalho”.

Nesse contexto, a certificação torna-se mais importante do que a boa qualificação. Tal certificação é almejada pelo estudante (em qualquer nível) com o objetivo de “rentabilizar” (Bourdieu, 1998) seu lugar no mundo do trabalho e da

sociedade, desprezando totalmente os resultados das pesquisas que vêm sendo realizadas na área de formação de professores que revelam a importância da boa formação desses profissionais docentes para o atendimento adequado da faixa etária abrangida pela Educação Infantil. Esse “instrumento de rentabilidade”, ou seja, o diploma, remete à discussão das relações entre o sistema de ensino e o aparelho econômico, defendida por Bourdieu (1998) como suporte para compreender modificações recentes nesse campo decisivo de atuação profissional.

Mais uma vez, é possível recorrer a Pérez Gómez (2001, p. 196) para observar que o controle democrático do serviço público e a autonomia relativa do docente não são termos incompatíveis, e sim aspectos que, por meio de acordos, discrepâncias, divergências, conflitos, tolerância e conflitos, integram uma complexa rede de intercâmbios sociais, que atuam no espaço vivo da escola, reproduzindo ou transformando as vivências culturais dos alunos.

Dessa forma, mesmo com tantas ambigüidades, os cursos de formação de professores em nível superior, especialmente no que tange à formação do profissional para o trabalho com crianças pequenas, devem ser encarados como uma realidade que deve ser mantida e repensada numa perspectiva real de espaço de reflexão sobre a prática, como é tão propagada nas legislações.

Pérez Gómez (ibid, p. 192), em seus estudos, tem defendido a importância da utilização e reconstrução permanente de um pensamento prático reflexivo como garantia da atuação relativamente autônoma e adequada às exigências de cada situação pedagógica. O objetivo dos cursos de formação deve ser o de fomentar, por meio das reflexões, a reconstrução do pensamento prático pedagógico que irá reger os modos do professor de interpretar a realidade e nela

interferir. Esse processo de reconstrução pressupõe três fenômenos, a saber: reconstruir as situações problemáticas em que se encontra a ação, adquirir consciência de si mesmo como docente e reconstruir os pressupostos sobre o ensino aceitos como básicos.

Essa forma de pensar a formação assume contornos ainda mais importantes e contundentes quando se trabalha com pessoas que já estão envolvidas com o exercício docente e que possuem uma prática experiencial consolidada pela sua imersão no cotidiano.

Diante desse panorama, é necessário questionar: A incorporação dessa formação está proporcionando uma nova compreensão a respeito das práticas educativas levadas a efeito no cotidiano das Creches? A profissional-docente de Creche “vê” relação entre a sua prática educativa e os saberes propagados pela universidade? Para os profissionais, o curso de formação de professores absorve as especificidades das práticas educativas desse nível de ensino ou é apenas local para obter uma certificação? É possível aliar práticas construídas socialmente com saberes acadêmicos cancelados?

Cabe, ainda, refletir sobre um questionamento feito por Faria: “Será que a formação em massa que hoje estamos implantando conseguirá formar uma educadora-professora de criança pequena?” (Faria, 2003A, p. 13).

No âmbito desta pesquisa, tais questionamentos conduzem a uma contextualização de como a implantação da Creche se deu na cidade de Santos e, ainda, a uma outra reflexão, relacionada à “forma institucional” de cada uma das diferentes instituições: Creche, Pré-escola e a escola. Cada um desses espaços educativos possui formas diferenciadas de organização no que se refere ao tempo, ao espaço, ao trabalho escolar e às relações de poder. Pensar sobre

essas singularidades poderá auxiliar na reflexão sobre a identidade da profissional docente de Creche.

Capítulo II – O contexto das Creches santistas e suas profissionais-docentes

“...é preciso reconhecer que as palavras em si não têm qualquer significado intrínseco; só têm sentido em relação a outras palavras, a padrões sociais e a cenários institucionais” (Popkewits, 1997)

2.1 Caminhos e descaminhos da implantação das Creches geridas diretamente pela administração municipal em Santos.

A educação escolar municipal em Santos teve início em 1902, com a Escola do Sexo Feminino do Bairro do Bocaina. Não havia uma Secretaria de Educação estruturada e os professores que trabalhavam, registrando suas visitas às escolas, eram chamados de Inspetores da Instrução Municipal, cargo que hoje pode ser comparado ao de um Secretário de Educação. O decreto nº. 02, de 1952, deu origem ao setor de Educação do município, mas somente em 1959, por meio da Lei 2.206, de 21 de dezembro, é que as Secretarias Municipais foram criadas. A Secretaria de Educação foi organizada, conforme organograma (Anexo 01)¹³, modificando leis e implantando um sistema de construção de prédios escolares para posterior entrega à administração estadual (s.d., p.2).

Várias reformas administrativas ocorreram até que, a partir do ano passado, após aprovação de nova reforma na Câmara dos Vereadores, a estrutura administrativa da Secretaria de Educação (Anexo 02) tornou-se mais

¹³ É difícil precisar a data em que entrou em vigor o referido organograma anexo. Contudo, ao examinar o número de Parques Infantis e Escolas Pré-Primárias existentes na época e mencionados no documento, pode-se supor que o mesmo retrata uma realidade vivida no final da década de 1960 e início de 1970.

complexo. Essa passou a contar com três departamentos, que são divididos em Coordenadorias e que, por sua vez, são subdivididas em Seções. Existe uma Seção de Educação Infantil que trata especificamente das questões relacionadas ao trabalho pedagógico com as crianças pequenas. Os membros da Seção, sempre que possível e quando são chamados pelos engenheiros responsáveis, interferem na construção, reforma e adaptação dos prédios; pesquisam e solicitam a compra de livros, materiais e brinquedos; visitam e discutem com os Coordenadores Pedagógicos subsídios teóricos-práticos; discutem, reformulam e propõem modificações no plano de curso e em documentos para o registro e avaliação do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Sempre que são contratadas novas monitoras de Creche, realizam uma formação inicial para tais profissionais que, além de estudarem textos que contêm subsídios teóricos, passam por uma espécie de estágio com monitoras mais antigas, antes de ingressarem no trabalho.

Retornando à história da educação da infância no contexto da cidade de Santos, encontra-se relato de Nicanor Miranda que evidenciou o interesse pela assistência e educação de crianças a partir de 3 anos. Miranda (s.d.) foi um dos educadores que contribuiu para o registro da história da educação infantil santista. Por ocasião da Semana da Criança, concedeu uma conferência ao Rotary Clube e, também, uma entrevista ao jornal "O Diário" de Santos, sobre como deveria ser a experiência da recreação infantil santista. Mais tarde, o texto foi publicado com o nome *Recreação para a Criança Santista*.

Na época, diretor da Divisão de Educação e Recreio do Departamento de Cultura da municipalidade paulista, Miranda, com o objetivo de trabalhar com a educação popular e difundir a cultura física da cidade de São Paulo, tinha sob sua

responsabilidade a direção dos Parques Infantis, que cuidavam de crianças até 12 anos, bem como do estádio municipal, das piscinas e dos clubes de menores operários.

Interpelado sobre a recreação infantil em Santos, o autor remete-se à Constituição de 1934 para lembrar que esse é um serviço que deve ser oferecido à população trabalhadora pelo município, por meio da aplicação de, no mínimo 10% do montante de impostos arrecadados pelos cofres públicos de cada cidade. Afirma, ainda (s.d., p. 5), que cada município deve instituir o modelo de recreação infantil mais adequado à sua realidade, desaconselhando a transposição do modelo paulista de Parques Infantis para o contexto santista. Miranda aconselha centros de recreio compostos de duas partes: uma área na praia e outra em salões próximos. O objetivo desse Centro seria oferecer educação física como meio para a formação moral e social das crianças, fundamentada na ciência. Destaca que o trabalho deve ser realizado por professores que deveriam ter em seu programa atividades como teatro, modelagem, desenho, trabalhos manuais, música e dança e, ainda, jogos livres, excursões, acampamentos e festas infantis.

Com relação aos recursos financeiros, Nicanor relata a experiência vivida em São Paulo, demonstrando seu entusiasmo pela proposta e o compromisso social do Rotary Clube:

(...) Mas dirão muitos, tudo isso é muito bonito, mas irrealizável. O Município de Santos não dispõe de recursos para instalação imediatamente de vinte centros de recreio nas suas praias... São Paulo, cuja Prefeitura arrecada anualmente 150 mil contos de réis não possuía, há três anos um Parque Infantil sequer e, hoje possui sete (...) O que importa é pois começar. E começar quanto antes...Ninguém melhor do que o Rotary Clube poderá ventilar, estimular, entusiasmar uma obra desse valor social (Miranda, s.d., p. 10).

Nesta mesma época, o Rotary Clube criou e manteve durante muitos anos a Escola de Saúde, que funcionava no palanque de concerto da banda de

música, com objetivos recreativo-esportivos.

Em Santos, também foi propagada pela administração municipal a filosofia e estrutura dos Jardins-de-infância, denominados Parques Infantis. Assim, em 12 de outubro de 1942, para absorver as atividades da Escola de Saúde, dando-lhe uma nova diretriz pedagógica com professoras treinadas em São Paulo, foi inaugurado o primeiro Parque Infantil, com o nome de Getúlio Vargas. Mesmo estando esta instituição instalada em um bairro nobre da cidade, o Gonzaga, não há dados concretos para afirmar que este estabelecimento em Santos servia apenas aos filhos das famílias mais abastadas.

Posteriormente, o nome do referido Parque Infantil foi alterado para D. Leonor Mendes de Barros. No início, a instituição acolhia crianças de 3 a 12 anos, deixando claro que sua função não era apenas de Jardim-de-infância, pois neste lugar só se dava assistência à crianças de 3 a 6 anos.

A educadora santista Diva Fialho Duarte que já dirigia a Escola de Saúde, passou a exercer a função de Inspetora de Parque Infantil. Pode-se dizer que professora Diva teve importante papel no panorama da Educação Infantil Santista. A educadora também foi responsável pelo órgão que supervisionava os Parques Infantis de Santos.

Dez anos após a instalação do primeiro Parque Infantil, publica-se o primeiro número de O Parqueano (Anexo 03), que segundo a responsável pela edição do jornal (PMS, 1952, p. 5), representa fielmente o desenvolvimento das diferentes atividades dos Parques Infantis, com a colaboração de crianças e professoras. A publicação continha, entre outras seções, a de Esportes, a Social, Receitas, um artigo divulgando o que é e qual a importância do Parque Infantil com vocabulário acessível aos pais e comunidade. Chama a atenção a seção

denominada Enquete Parqueano, que colheu a opinião de crianças sobre a instituição. Os relatos foram breves e descreviam um local dedicado à cuidados de higiene e saúde, bem como de brincadeira e prática de esporte.

Após a instalação desse estabelecimento, foram construídos mais três (3) Parques Infantis (1997), sendo um (1) instalado em 1947 no populoso bairro do Macuco, outro em bairro pobre, situado na entrada da cidade, inaugurado em 1954, e outro em frente ao canal 1, que começou a funcionar em 1963.

As unidades funcionavam em regime de meio período, sendo dois (2) ou três (3) turnos diferenciados dependendo da procura por vagas, ou seja, turno da manhã, intermediário e da tarde. Ofereciam, além de atividades pedagógicas e esportivas, merenda escolar e serviços de saúde. Todas as unidades possuíam diretoria, secretaria, sala de professores, cozinha, instalações sanitárias, pátio externo e interno, salas de aula, gabinete de dentista, bem como gabinete médico ou enfermaria.

Até 1951, os Parques Infantis existentes na época eram supervisionados pelo Departamento de Assistência Escolar Municipal, que fazia parte da Secretaria de Higiene e Saúde. Após o decreto 471, de 19 de março de 1951, essas instituições passaram à direção do Departamento de Educação. Em 1955, a configuração dos Parques Infantis altera-se, passando a funcionar com a estrutura e a organização de uma Pré-escola, sendo que a frequência de crianças acima de 7 anos foi vetada.

As denominações utilizadas para estes estabelecimentos variaram de acordo com a época. Primeiramente, eram chamados de Parques Infantis; no final de 1969, os novos prédios inaugurados foram chamados de Escolas Pré-Primárias e, posteriormente, a partir de 1970 e 1972, passaram a denominar-se

Pré-escolas. A alteração para Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) aconteceu em 8 de novembro de 1974, por meio do Decreto nº. 5167, assinado pelo Prefeito Antônio Manoel de Carvalho, sendo que no referido documento não há nenhuma justificativa para tal alteração.

Durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, no que tange ao contexto político, Santos, por ser uma cidade de tradição oposicionista, tendo nos sindicatos, principalmente no Sindicato dos Metalúrgicos, grande participação política, sempre contou com políticos de oposição como Esmeraldo Tarquínio, Del Bosco do Amaral e Mário Covas, membros do MDB¹⁴ e depois do PMDB.

Capistrano Filho e Cidadini (1982) relatam que, mesmo durante a Ditadura, Santos, juntamente com Campinas, foram cidades do Estado de São Paulo com forte tendência de oposição, elegendo Senadores, Deputados e Vereadores emedebistas em quase todas as eleições realizadas neste período. Somente em 1972, o MDB perdeu a eleição para a Arena em Santos. Nesta época, o MDB passava por uma forte crise, por causa das cassações de seus políticos mais proeminentes e da campanha para anulação do voto.

Em 1968, com a imposição do Ato Adicional nº. 05 (AI-5), Santos passou a ser município de segurança nacional, por ser uma cidade de Porto, e o prefeito passou a ser indicado pelo governo federal. Esmeraldo Tarquínio, que concorreu à prefeitura do município pelo PMDB e venceu, nem chegou a ser empossado.

Em relação à educação, durante o período da ditadura, em 1969, cinco (5) novos prédios escolares foram instalados e receberam o nome Pré-escola, mas estruturalmente e fisicamente eram semelhantes à estrutura dos Parques Infantis.

Em 1977, época da alteração do nome Pré-escola para EMEI, a Secretaria de Educação contava com 11 instituições que atendiam crianças com faixa etária entre 4 e 6 anos.

Nos anos 1980, tanto no âmbito administrativo, como no âmbito pedagógico, constata-se a incorporação da forma escolar com a vinculação dessas instituições ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo e com a homologação de documentos como o Plano de Curso e o Regimento Escolar comum a todas as unidades, que define questões administrativas como competes de funcionários, horários de funcionamento, calendário escolar, funcionamento da associação de pais e mestres, e questões relacionadas ao currículo escolar, como áreas de estimulação, tipos de avaliação e conceitos a serem atribuídos aos alunos.

Já a luta pela instituição de Creches na cidade teve contornos diferentes do histórico da Pré-escola, bem como dos de outras cidades do Estado de São Paulo e do Brasil, por ser, como já se disse, uma cidade portuária e por isso, durante a Ditadura, ter sofrido a intervenção do governo federal.

A história da implantação de Creches Municipais geridas diretamente pela Prefeitura de Santos é relativamente recente. Em 1983, havia apenas uma Creche gerenciada diretamente pela administração municipal, a Creche Yara Nascimento Santini, localizada no Bairro do Jardim Castelo, sendo que a demanda potencial da cidade era de mais de 250 Creches (PMS, 1994, p. 4).

A partir de 1989, a administração política da Prefeitura foi contemplada, durante dois mandatos seguidos, pela coordenação de importantes líderes do PT:

¹⁴ O MDB – Movimento Democrático Brasileiro, converte-se em PMDB, em 1980, com a reforma dos partidos. Herdou a máquina partidária do MDB e a forte tradição de oposição, tornando-se um partido de centro

primeiramente a professora Telma de Souza e, posteriormente o médico David Capistrano, que participou das duas gestões. Na primeira gestão, ocupou o cargo de Secretário de Saúde, contribuindo para a desinstitucionalização dos serviços de saúde mental, o que fez surgir uma nova mentalidade com relação à inclusão, atingindo os setores educacionais e sociais. Dessa forma, a gestão do serviço público voltou-se para a prioridade do atendimento das demandas socioeducativas, o que provocou o aumento do número de instituições de atendimento à população mais desfavorecida no município.

Até o início da década de 1990, a Assistência Social, por meio do DEPAC, era quem geria as Creches santistas. Esse Departamento estava ligado diretamente ao gabinete do Prefeito, sem uma política clara de trabalho. A cidade, por sua vez, tinha forte tradição filantrópica, dificultando outras iniciativas. Nessa época, o cargo exercido pelo profissional que cuidava diretamente das crianças intitulava-se Monitor de Ação Comunitária. Os mesmos trabalhavam em regime de 8 horas diárias.

Em abril de 1991, foi criada a SEAC, que cuidava das Creches Municipais. Já, em 1992, o quadro de Creches aumentou de uma para nove unidades. Os objetivos destacados, nesta época, pela Secretária de Ação Comunitária, Maria do Rosário C. de Sales Gomes, eram o de buscar um modelo de atenção integrado entre assistência social e educação e, ainda, preservar a função social da Creche, como irradiadora do trabalho de organização de mães, mulheres, pessoas do bairro, desenvolvendo trabalhos de interesse coletivo, palestras, oficinas geradoras de renda (PMS, 1992, p. 4).

Em documentos regidos pela SEAC (1991, 1992, 1993), a preocupação

liberal. (Filho e Citadini, 1982).

com o aspecto educacional da Creche e com a integração Educação e Assistência Social era constantemente lembrada. A Creche era apresentada como um equipamento social e educativo, com dimensões políticas e pedagógicas, que deveria prestar serviço à família, superando o papel primário de guarda e complementando o processo educativo das crianças, sem substituir ou sobrepor o papel familiar.

Alguns destes textos analisados relatam que, mesmo as Creches sendo geridas pela SEAC, havia uma parceria com a Secretaria de Educação que proporcionava uma supervisão pedagógica realizada pelos responsáveis da Seção de Educação Infantil por meio de visitas e reuniões. Tal fato passou despercebido pelas Monitoras de Creche mais antigas que foram entrevistadas. Elas afirmam desconhecer que, antes da passagem das Creches para a SEDUC, havia a visita de profissionais da Educação.

Nesta época, o atendimento de Creche era feito para crianças de até 6 anos de idade. Os responsáveis pelos equipamentos eram Assistentes Sociais ou Psicólogos.

Em 1993, todas as Creches passaram a ser de responsabilidade da SEDUC. Alguns relatos de Monitoras de Creche que vivenciaram este momento demonstraram que não foi uma passagem tranqüila, pois a SEAC não queria se desfazer dessa vertente de seu trabalho, considerada positiva, e a SEDUC não sabia muito bem o que fazer com mais essa incumbência.

Já na SEDUC, as profissionais passaram a ser denominadas Monitoras de Creche e, em 1994, conquistaram, após muitas reivindicações, a alteração da carga horária de trabalho de 8 para 6 horas. Antes, elas trabalhavam 8 horas com uma hora de almoço dentro da Creche, sendo que uma profissional entrava

às 7h e ficava sozinha com as crianças até às 9h. À tarde, a Monitora que entrasse mais cedo, saía às 16h e a outra colega ficava com todas as crianças até a hora da saída, às 18h. Essas passaram a trabalhar das 7 às 13h ou das 12 às 18h.

A promulgação da L.D.B.E.N. em 1996 trouxe conseqüências significativas ao panorama santista. A primeira delas foi que as instituições que atendiam à faixa etária de zero a seis anos passaram a atender exclusivamente crianças de até 3 anos de idade.

As exigências da lei, a visão diferenciada da SEDUC e as reivindicações de pais, cidadãos, entidades civis e dos profissionais da Creche, conseguiram alterar alguns aspectos da realidade dessas instituições no município de Santos. A seguir, descreve-se a conformação atual desses equipamentos.

2.2. A configuração das Creches municipais santistas nos dias atuais

Atualmente a Secretaria de Educação conta com 18 Creches Municipais sendo que mais uma deve ser inaugurada até o final do 1º semestre do corrente ano. Na época em que foi realizada a primeira fase da pesquisa de campo, ou seja, o questionário, havia 16 Creches Municipais. Hoje, as Creches Municipais atendem a quase 2 mil crianças distribuídas, conforme tabela a seguir.

Tabela 01 - Creches Municipais da Secretaria de Educação de Santos

Micro Região	Bairros	Creches	Grupos atendidos	Total Geral	
				Sala	Aluno
3	Boqueirão, Encruzilhada, Macuco	Casa da Criança	INF, I,II,III,IV	9	152
4	Gonzaga, Pompéia, José Menino, Marapé	Lydia Federici	INF, I,II,III,IV	10	117
		Padre Francisco Leite	INF, I,II,III,IV	7	136
6	Jabaquara, V. Mathias, V. Nova, Centro, Paquetá	Gemma Rebelo	INF, I,II,III,IV	5	100
		Candinha Ribeiro	INF, I,II,III,IV	7	102
7	Valongo, Saboó, Chico de Paula, Jd São Manoel	Hilda Rabaça	INF, I,II,III	4	50
		Maria Luiza S. Ribeiro	INF, I,II,III	8	156
		Flávio Cipriano Barbosa	INF, I,II,III,IV	6	64
9	Areia Branca	Anízio Bento	INF, I,II,III,IV	8	162
		José de Sá Porto	INF, I,II,III,IV	9	143
	Jardim Rádio Clube	Yara Santini	INF, I,II,III,IV	6	153
		Hilda D'Onófrío Papa	INF, I,II,III,IV	4	58
	Jardim Castelo	João Walter S. Smolka	INF,III,IV	10	151
		Sandra Cristina T. da Gama	INF, I,II,III,IV	7	11
10	Jd. Piratininga	Vila dos Criadores	INF, II,III,IV	1	7
11	Morros	Regina Altman	INF, II,III,IV	8	150
		Laurival Rodrigues	INF,II,III,IV	5	89
		Luiz Lopes	INF,II,III,IV	4	46
Total				118	1945

Fonte: Prefeitura Municipal de Santos, Secretaria de Educação, 2006.

A denominação Creche está sendo alterada para U.M.E – Unidade Municipal de Educação, conforme projeto que já foi aprovado na Câmara dos Vereadores e encontra-se nos trâmites finais. Acredita-se que tal fato irá contribuir para efetivar o caráter educativo da Creche.

Apesar de as Creches Municipais terem sido transferidas para a SEDUC no início de 1993, oficialmente apenas em dezembro de 2005, por meio da portaria 001/2005 - DEPLAN/SEDUC, as mesmas são legalmente autorizadas a funcionar. Tal situação vem, de certa forma, incorporar aspectos da “forma escolar” à

Creche, com a obrigatoriedade que estas unidades passaram a ter de manter seu Plano Escolar e Regimento Escolar. Por outro lado, as Creches já seguiam tais normas e, a partir de sua legalização, puderam oficializar a Associação de Pais e Mestres de cada uma das Unidades.

A maioria dos prédios das Creches (11) são instalados em sede própria. Há quatro Creches (Lydia Feredici, Candinha Ribeiro, Hilda Rabaça e Flavio Cipriano Barbosa) que funcionam em locais alugados e três (Casa da Criança, Francisco Leite e Criadores) que estão em locais com os quais foi feito convênio para cessão das dependências, mas a infra-estrutura e a administração são totalmente responsabilidade da Prefeitura Municipal.

Em relação ao espaço físico, excetuando a Creche da Vila dos Criadores, todas as Creches Municipais possuem, em suas dependências, dispositivos de segurança como grades ou redes, portões baixos e boas condições de higiene e limpeza. Possuem ainda, com certa diferenciação de tamanho de unidade para unidade, diretoria, secretaria, refeitório, cozinha, despensa para alimentos, parque ou *play ground*, salas, berçário e lactário, área livre e coberta, vestiário e sanitários adaptados à idade das crianças e depósito para materiais de limpeza. A grande maioria das unidades tem pelo menos uma sala alternativa que pode ser uma brinquedoteca ou sala de Tv e vídeo ou sala ambiente com diversos tipos de materiais.

A arquitetura e a distribuição dos espaços internos variam muito de Creche para Creche, já que há prédios que foram adaptados e outros construídos. Contudo, procura-se seguir as normas estabelecidas pela Resolução SS-40 da

Secretaria Estadual de Saúde¹⁵, adaptando ou construindo ambientes adequados e propícios ao bem-estar das crianças e saúde dos funcionários em geral.

A Secretaria de Educação fornece uniforme a todas as crianças, bem como materiais, produtos alimentícios, equipamentos e recursos didático-pedagógicos às Unidades. No entanto, as Creches também promovem festas, bazares e rifas para arrecadação de fundo para a compra de brinquedos às crianças ou de materiais não fornecidos pela Secretaria.

Para acompanhar o trabalho pedagógico, conta-se com a supervisão da SEDUC, por meio dos membros da Seção de Educação Infantil do Departamento Pedagógico e de uma Supervisora de Ensino designada para cada unidade. Dentro da Creche há, ainda, o Coordenador Pedagógico, que deve fazer um trabalho de orientação pedagógica, mesmo sendo escasso o espaço para horário coletivo de reuniões. Tal fato influencia negativamente no trabalho pedagógico, já que não se propicia um espaço coletivo para reflexão e atualização da formação. Cipollone (1998), em sua pesquisa na Itália, em que ressalta a importância da atualização permanente do educador, demonstra que a atualização é um instrumento de trabalho do grupo de educadores e só faz sentido se coligada à ação. A autora revela que esta é

(...) uma atividade que auxilia a função educacional que se realiza através de pesquisas, documentação, reflexão sobre assuntos educacionais, produzindo um saber que mais tarde é investido novamente no projeto de novos assuntos educacionais, na criação de

¹⁵ Estes dados seguem o padrão estabelecido pela resolução SS-44, de 30 de janeiro de 1992, da Secretaria Estadual de Saúde, que aprovou Normas Técnicas para Creches e ou Estabelecimentos Congêneres. A resolução apóia-se na Constituição Federal, especificamente no artigo 7º, inciso XXV, que trata da assistência gratuita em Creches e Pré-escolas e no artigo 208, inciso IV, que afirma ser dever do Estado garantir atendimento em Creche e Pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. O documento define Creche e ou instituições congêneres como "...instituições da Comunidade de caráter social e educativo, que atendem crianças de 0 a 6 anos e 11 meses ... visando a guarda, a complementação dos cuidados familiares, a formação e desenvolvimento da criança" (D.O.E., 1992, p. 13). Até a presente data, não há outro documento que tenha revogado as normas estabelecidas nesta resolução.

capacidades de trabalho, na determinação da qualidade de trabalho na instituição e, portanto, incide também na maneira de operar e de relacionar-se no interior e exterior da instituição (1998, p. 127)

Com relação à proposta educativa, há um Plano de Curso proposto a partir dos RCN-EI. O referido plano é considerado uma sugestão, que contém objetivos a serem trabalhados com as crianças pequenas, tendo em vista o seu nível de desenvolvimento e aspectos relacionados ao binômio cuidar-e-educar.

Neste ano, foi instituído o portfólio como forma de registro do trabalho desenvolvido com cada grupo de crianças. Nesse documento, há sugestão de vários tipos de registro como uma ficha para ser preenchida com observações feitas pelos pais, um formulário para registro dos projetos realizados no grupo, uma ficha de apreciação de trabalhos mais significativos, preenchida pela própria criança, com ajuda da Monitora como escriba. Há também uma ficha de observação individual de cada criança, que é considerada obrigatória e deverá ser preenchida pelas profissionais-docentes de cada grupo.

Cabe ressaltar a importância da observação e do registro para essa faixa etária. Vários pesquisadores, dentre eles, Cipollone (1998) e Foni (1998) ressaltam que a observação permite confrontar as percepções das situações observadas, tanto em relação ao trabalho educativo da profissional-docente, como em relação ao desenvolvimento da criança, buscando superar a impressão momentânea e subjetiva, para refletir sobre a prática educativa cotidiana.

Apenas uma das unidades tem como proposta pedagógica o trabalho com sala ambiente em que há o rodízio dos grupos de crianças acompanhado das profissionais-docentes de Creche, com exceção dos bebês. Há o estabelecimento de um cronograma de atividades, evitando que mais de um grupo utilize a mesma

sala ao mesmo tempo.

Como já foi dito anteriormente, as Creches Municipais contam com um corpo de funcionários composto de Equipe Técnica que, até 2005, era formado pelo Diretor e o Coordenador Pedagógico, e a partir de 2006, conta com o Assistente de Direção. Há, ainda, funcionários da manutenção, da administração e as Monitoras de Creche.

O número de profissionais e de crianças por unidade varia de acordo com a capacidade de atendimento de cada Creche, e o padrão estabelecido pela Secretaria Estadual de Saúde, com relação à proporção Monitora de Creche-criança, bem como em relação à dimensão espaço-quantidade de crianças, encontra-se descrito na tabela a seguir, que é adotada pela Prefeitura Municipal de Santos.

Tabela 02 – Proporção Monitora de Creche- criança e dimensão espaço-quantidade.

Grupo	Faixa etária	Proporção criança-adulto	Número máximo de crianças por sala	Dimensão espaço- criança por m ²
Infantil I	De 3 meses a 12 meses	1 monitora para cada 5 crianças	10	2 m ²
Infantil II	De 12 meses a 2 anos	1 monitora para cada 8 crianças	16	2 m ²
Infantil III	De 2 anos a 3 anos	1 monitora para cada 13 crianças	26	1,20 m ²
Infantil IV	De 3 anos a 4 anos	1 monitora para cada 15 crianças	25	1,20 m ²

Fonte: Prefeitura Municipal de Santos, Secretaria de Educação, 2006.

O quadro de Monitores de Creche é bastante variável. Tomando-se por base o último quadro de pessoal fornecido pela Secretaria de Educação, em julho de 2005, e que continua em vigor até a presente data (maio de 2006), já que não

houve contratação ou concurso para este segmento, o total de profissionais docentes é de 598, sendo que, desse número, 50 monitores foram contratados após julho de 2005 portanto, não responderam o questionário da pesquisa; 17 estão cedidos para outros postos de trabalho, como Secretaria de Educação, Gabinete, Ouvidoria, Câmara dos Vereadores, outras Secretarias ou Prefeituras vizinhas ou, ainda, readaptados, sem sede em Creche (Tabela 03). Com previsão de inauguração de mais uma Creche, haverá demanda de contratação de mais profissionais para o cargo de Monitor de Creche, mas o mais provável é que o quadro seja preenchido com Professores de Educação infantil recentemente concursados.

Tabela 03 - Número de Monitoras por Creche.

CRECHES	Legenda	Atual	Contratado	Estatutário	Cedidos a outros postos de trabalho	Total
Anízio Bento	A	42	41	1	1	41
Candina R de Mendonça	B	36	10	26	2	34
Casa da Criança	C	47	5	42	1	46
Flávio Cipriano Barbosa	D	13	11	2	0	13
Gemma Rebello	E	33	12	21	1	32
Hilda D'Onorio Papa	F	9	7	2	0	9
Hilda Rabaça	G	22	9	13	0	22
João Walter S. Smolka	H	36	35	1	0	36
Laurival Rodrigues	I	29	17	12	1	28
Profª Mª Luiz S. Ribeiro	M	47	41	6	1	46
Regina Altman	N	31	31	0	1	30
Sandra C. T. da Gama	O	41	41	0	0	41
Yara Nascimento Santini	P	29	18	11	2	27
Total		535	357	178	17	518

Fonte: Prefeitura Municipal de Santos, Secretaria de Educação, 2005.

Em relação à formação das profissionais que trabalham diretamente com

as crianças pequenas - as *Monitoras de Creche* -, o quadro histórico, esboçado anteriormente, é semelhante. As Monitoras de Creche inicialmente apenas necessitavam gostar de crianças para serem contratadas. Havia a coexistência de diferentes realidades de formação. Algumas possuíam apenas o antigo primário, outros concluíram o 1º grau, outros o 2º grau e algumas haviam cursado o antigo Magistério. Uma pequena minoria possuía certificado do curso de Pedagogia ou de outros cursos universitários.

Hoje os profissionais que ingressam para trabalhar na Creche, diretamente com crianças, devem ter o Ensino Médio concluído. A Secretaria de Educação vem oferecendo o curso Normal em nível médio para os profissionais contratados, e, aos profissionais estatutários-efetivos, ofereceu o curso de Pedagogia em uma instituição da cidade, a UNIMONTE¹⁶. A grande maioria formou-se no final de 2004 e no 1º semestre de 2005. Contudo, o poder público ainda não exige a formação superior desde o ingresso do profissional para atuar na Rede Municipal de Ensino.

Assim, pode-se dizer que ainda há uma imensa diversidade de trajetórias pessoais e profissionais entre as Monitoras de Creche. Elas ingressaram em diversos momentos históricos, tendo incorporado as diversas funções de Creche vigentes nestes contextos sóciopolíticos diferenciados.

O breve relato sobre a formação destes profissionais permite inferir que, até o presente momento, grande parte dos que estão atualmente em função foram recrutados sob modelos diferentes de formação, de concepção de creche e serviços para a infância.

¹⁶ UNIMONTE, Centro Universitário Monte Serrat, foi a instituição que ofereceu, por meio de convênio, o curso de Pedagogia às Monitoras de Creche.

A diversificação nas trajetórias das profissionais recrutadas para trabalhar nas Creches faz com que essa instituição seja depositária de inúmeras experiências de aquisição de saberes relacionados ao binômio cuidar/educar. O que cabe indagar é como tal diversificação nas experiências concretas de sujeitos concretos interfere na prática educativa de cada um. E mais especificamente, no caso das profissionais docentes que se formaram no curso de Pedagogia, e que são alvo dessa pesquisa, como os conhecimentos adquiridos no referido curso influenciaram na sua prática educativa atual. Alguns elementos puderam ser apreendidos a partir do questionário aplicado no segmento Monitora de Creche.

2.3 Os dados coletados a partir do questionário: uma visão mais aprofundada do grupo de Monitoras de Creche

Com o objetivo de caracterizar o grupo de profissionais docentes que trabalha diretamente com as crianças nas Creches Municipais de Santos – os 518 Monitores de Creche - utilizou-se um questionário previamente elaborado e testado, subdividido em três partes gerais: dados de identificação, dados sobre a experiência de trabalho e dados sobre formação escolar (Apêndice 01). De acordo com esses itens, foram inseridas questões objetivas e outras dissertativas, visando a coletar mais informações sobre os grupos de profissionais pesquisados e buscar uma compreensão de vários aspectos ligados a sua trajetória pessoal profissional e de formação acadêmica.

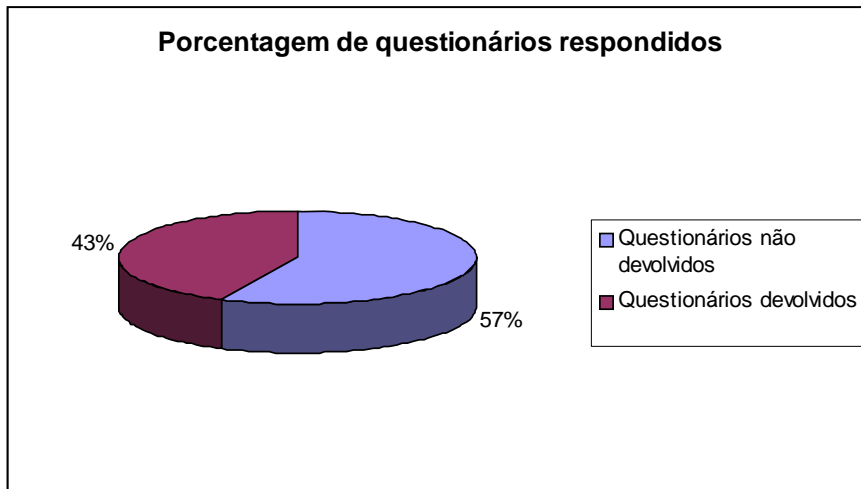
O referido instrumento de pesquisa foi distribuído às 16 Creches Municipais existentes na época, aos Diretores e Coordenadores Pedagógicos, para que eles,

por sua vez, o distribuíssem aos 518 Monitores de Creche com o intuito de que esses respondessem individualmente às questões colocadas, já que não existia um momento específico no qual o coletivo da Creche estivesse reunido para que a pesquisadora, pessoalmente, fizesse a intervenção. Foi marcada uma data para o recolhimento dos questionários. Apesar disso, muitas Creches não conseguiram entregar a pesquisa na data estipulada, demandando várias visitas às Creches para conversar com as Monitoras e recolher os documentos.

A carta de apresentação que acompanhou o documento teve o propósito de explicitar o objetivo da pesquisa e o cuidado com a manutenção do sigilo em relação ao nome dos pesquisados. Contudo, muitos Monitores, principalmente os celetistas - contratados, negaram-se a colocar o nome ou a responder às questões, alegando receio de que as informações contidas no referido instrumento de pesquisa pudessem ser utilizadas para a não renovação de seu contrato. Em algumas Creches, a pesquisadora precisou interferir, indo ao local e explicando detalhes da pesquisa. Em outras instituições, os próprios membros da Equipe Técnica esforçaram-se para garantir que, pelo menos, 50% dos questionários fossem respondidos, acreditando na importância da pesquisa em questão. Acredita-se que esse fato se deve à falta de informação e de prática em relação aos procedimentos de pesquisa utilizados na academia.

Dos 518 questionários distribuídos, cerca de 43% retornaram, ou seja, 223 questionários foram respondidos, como demonstrado no gráfico 01:

Gráfico 01 – Porcentagem de questionários respondidos.



2.3.1. Os dados de identificação pessoal e profissional das Monitoras de Creche

Dos profissionais que contribuíram com a pesquisa, apenas três, 1% dos entrevistados, são Monitores de Creche do sexo masculino. Há confirmação de que, além deles, não existem mais profissionais do gênero masculino trabalhando como Monitores de Creche. Esse dado vem confirmar as pesquisas realizadas em relação à questão de gênero, os quais apontam que, historicamente, a maioria das profissionais admitidas para trabalhar em Creche são mulheres. Para Haddad (1991), sendo o cuidado e a educação da criança pequena considerados historicamente atributos da mulher, o que supostamente revela sua “natureza feminina”, compreende-se porque o quadro de pessoal compõe-se prioritariamente de mulheres.

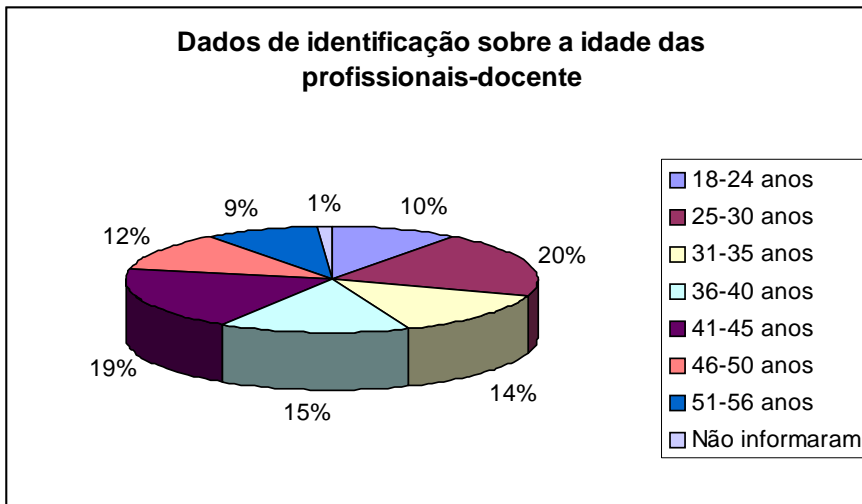
Segundo Rosemberg (2000), o trabalho na Educação Infantil sempre foi

uma ocupação eminentemente feminina, diferentemente de outros níveis educacionais que foram se feminilizando com o passar do tempo. Aos trabalhadores dessa área foi solicitado que embasassem suas qualificações em sua capacidade de amar as crianças e no treino de técnicas baseadas no cuidado.

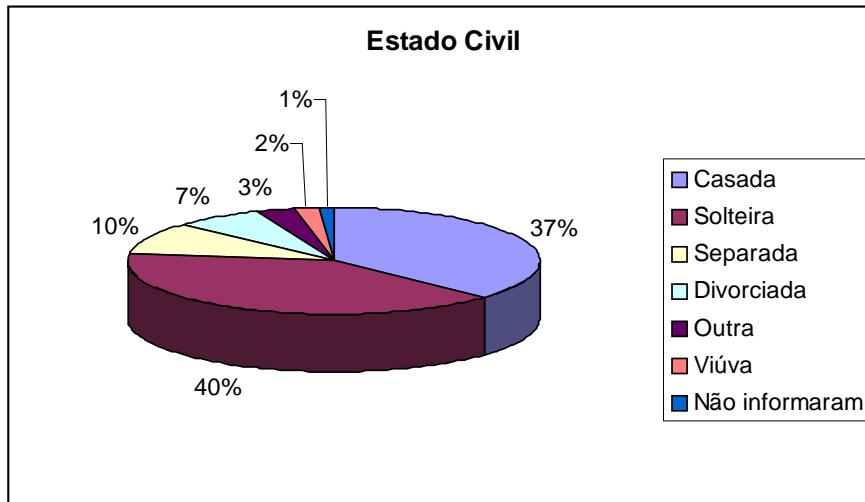
Para Saporoli (1997), a maioria dos casos em que o homem exerce uma profissão considerada eminentemente feminina ocorre com a intenção de ocupar cargos de direção, o que não corresponde à realidade santista, pois o cargo de Monitor de Creche não oferece chance legal de ascensão a qualquer outro cargo, podendo apenas ocorrer a migração do profissional para outra secretaria, por meio de desvio de função.

A faixa etária das entrevistadas é bastante variável, sendo que 30% das profissionais têm até 30 anos, 29% possuem entre 31 e 40 anos, 28% encontram-se na faixa etária entre 41 e 50 anos e apenas 9% tem idade superior a 51 anos. Acredita-se que este fato está diretamente relacionado à situação funcional das Monitoras de Creche. Pode-se constatar ainda que as profissionais mais novas são contratadas e as mais velhas, em sua maioria, são estatutárias- efetivas.

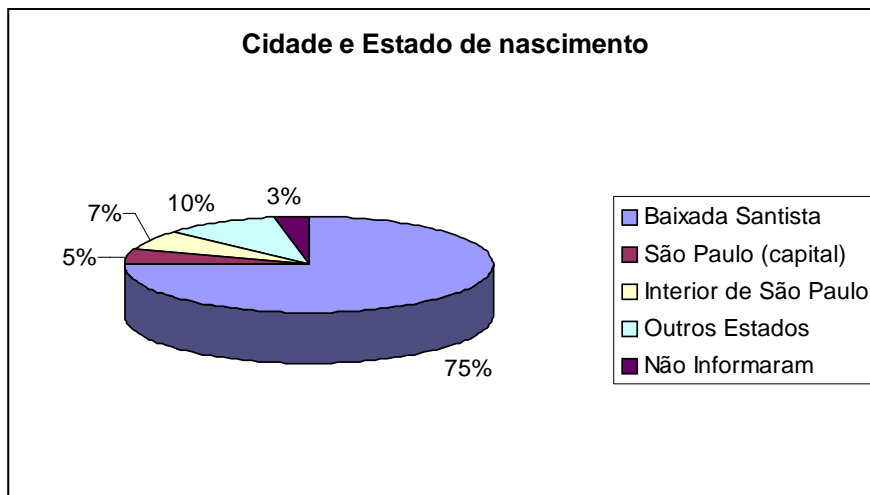
Gráfico 02 - Dados de identificação sobre a idade das profissionais:



Do total de entrevistadas, 129 têm filhos, ou seja, cerca de 58%. O estado civil das Monitoras de Creche é diversificado. Também pode-se constatar um equilíbrio entre casadas e solteiras. A maioria é solteira, cerca de 90 profissionais (40%), ou casada, cerca de 82 pessoas (37%). Há, ainda, 38 profissionais que encontram-se separadas ou divorciadas, perfazendo um total de 17% dos entrevistados, conforme gráfico a seguir:

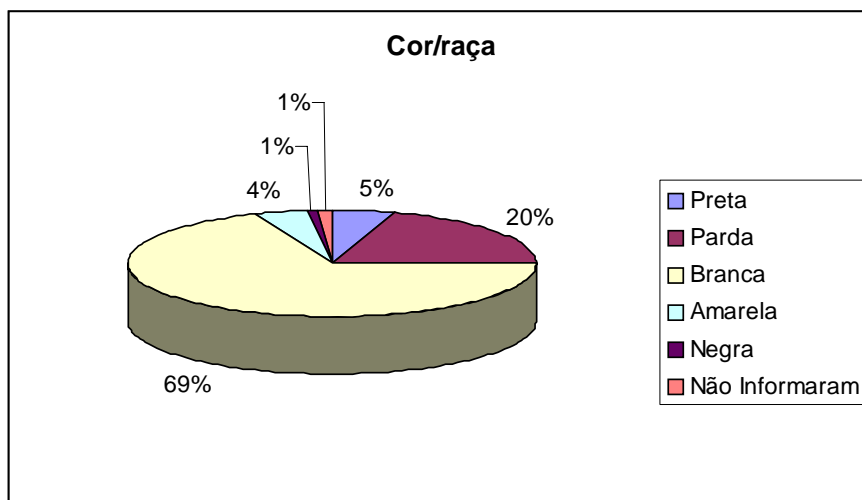
Gráfico 03 – Porcentagem em relação ao estado civil das entrevistadas

Com relação à naturalidade, 167 Monitores de Creches, um total de 75% das pesquisadas, nasceram em municípios da Baixada Santista, conforme o gráfico abaixo, sendo a maioria natural de Santos, mas havendo pessoas nascidas em São Vicente, Cubatão e Guarujá. Apenas 12% das profissionais nasceram em São Paulo ou interior e 10% em outros Estados.

Gráfico 04 - Local de nascimento das Monitoras de Creche

No item declaração de cor, cujos dados podem ser vistos no gráfico a seguir, 153 profissionais docentes, cerca de 69%, se autodeclararam brancas, 10% das Monitoras de Creche, descreveram-se como pardas, 12% se autodeclararam pretas e 2% das pessoas não se encaixaram na cor preta, mas se identificaram como negras. Algumas profissionais estranharam a denominação “raça”, protestando ou escrevendo a palavra humana abaixo do item em questão.

Gráfico 05 – Declaração de cor das profissionais-docentes



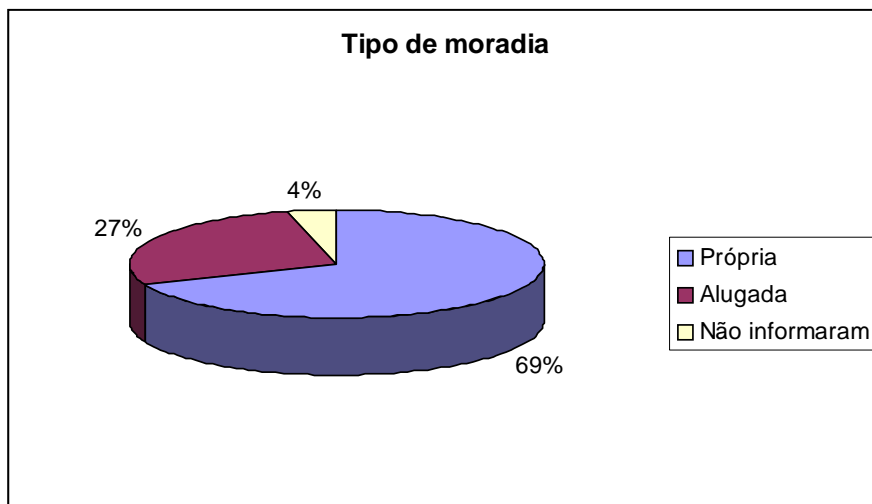
Com relação aos dados de renda, historicamente, no Brasil, a expansão da Educação Infantil, especialmente no que tange à Creche, tem sido acompanhada de profunda segregação social e econômica, por meio de um modelo não-formal de educação, que se apóia nos baixos salários de professoras leigas, principalmente nas Regiões Norte e Nordeste.

Tal afirmação pode ser comprovada também no contexto santista. A pesquisa realizada demonstra que a renda familiar de 81% das pesquisadas não passa de três mil reais, sendo que, desse percentual 38%, 86 Monitoras de Creche, possuem renda de até dois mil reais; 48, cerca de 22% das profissionais,

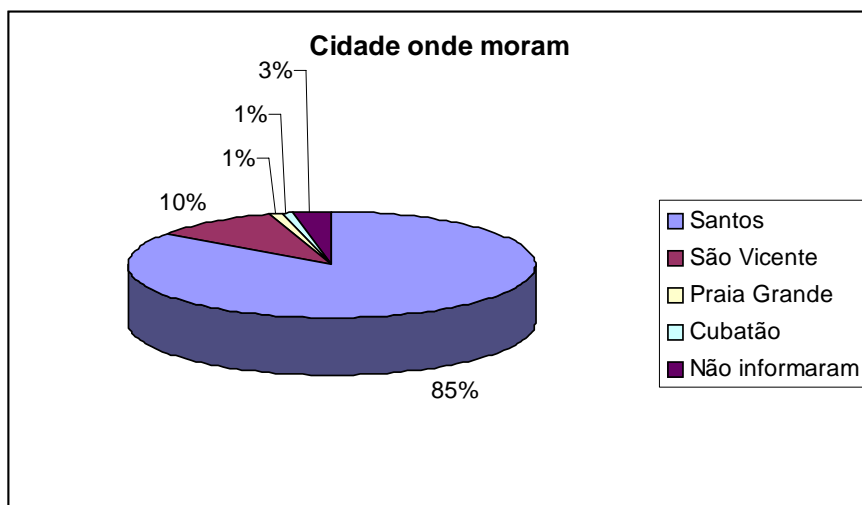
sobrevivem com uma renda de mil reais e 47, cerca de 21%, recebem até três mil reais por mês.

Contudo, em relação à moradia, a grande maioria, 154 profissionais (69%) moram em casa própria e 27% das entrevistadas (60 pessoas) declararam morar de aluguel.

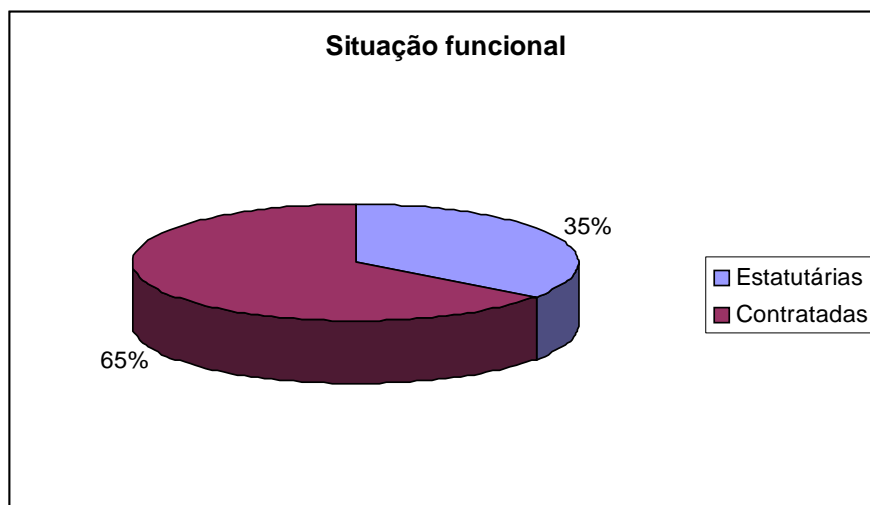
Gráfico 06 – Tipo de moradia



A grande maioria das profissionais (188), cerca de 85%, moram na cidade de Santos, mas há profissionais que moram em cidades vizinhas, como São Vicente (23), Praia Grande (3) e Cubatão (2), conforme demonstra o próximo gráfico:

Gráfico 07 – Cidade onde moram

Em relação à situação funcional das profissionais docentes de Creche que responderam ao questionário, 35% são estatutárias, ou seja, 77 pessoas e 145 são contratadas, sendo que a unidade educacional que devolveu o maior número de questionários respondidos de Monitoras de Creche estatutários que fizeram o curso de Pedagogia (12) foi a Creche Casa da Criança.

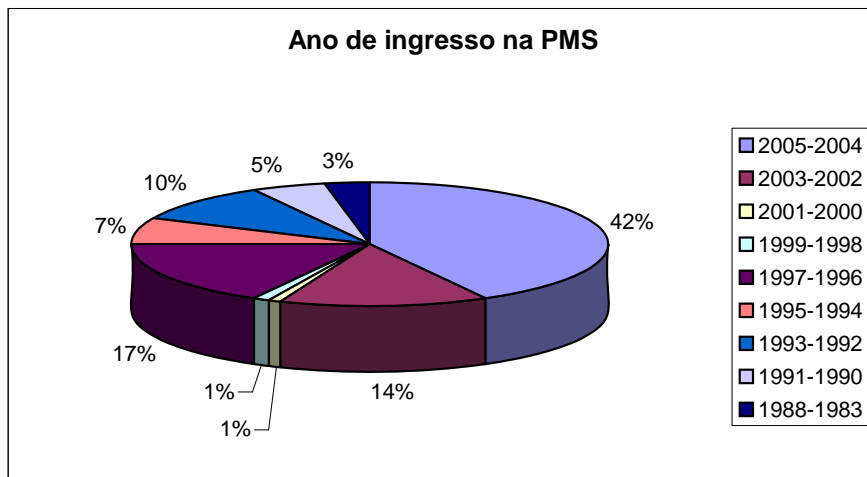
Gráfico 08 – Situação funcional das Monitoras de Creche

2.3.2. A experiência de trabalho e a formação escolar das Monitoras de Creche

Das contratadas, 131 profissionais foram admitidas após 1998, cerca de 60%. Tal fato vem denunciar o longo espaço de tempo em que a Prefeitura ficou sem proporcionar concurso para o cargo, o que não ocorre desde 1996, devido à discussão que diz respeito a qual cargo seria adequado para ocupar a função de Monitor de Creche, ou seja, se deveriam ser abertas vagas para o cargo de Professor de Educação Infantil, sendo que a profissional poderia optar por trabalhar na Creche ou na Pré-escola ou se seria propícia a criação de outro cargo específico para Creche como Professor de Creche. Dessa forma, principalmente a partir de 2003, com a inauguração de várias Creches Municipais, houve a necessidade de contratação de um grande contingente de pessoal,

ultrapassando o número de profissionais estatutárias- efetivas, como se nota no gráfico abaixo:

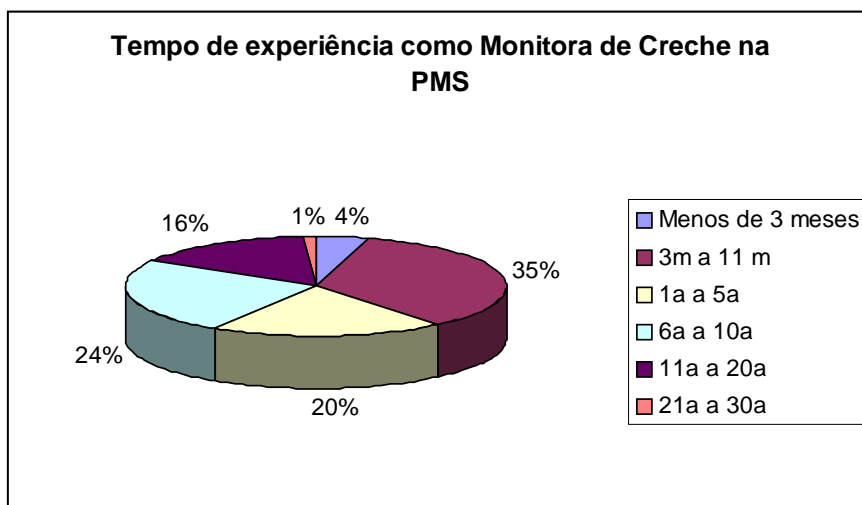
Gráfico 09 – Ano de ingresso na Prefeitura Municipal de Santos



Finalmente, em dezembro de 2005, foi realizado concurso público para o provimento de cargo de Professor de Educação Infantil. Esses vêm suprindo as lacunas em relação a profissionais docentes em Creche, com alguns problemas relativos ao horário de trabalho, pois as Monitoras exercem suas funções por 6 horas-relógio diárias e as professoras que assumem o cargo em Creche trabalham por 150 hora-aula, havendo uma defasagem de 2 horas-dia no horário.

É importante notar que, com relação à experiência de trabalho, até a data em que foi realizada a aplicação do questionário¹⁷, cerca de 63% tinham até cinco anos de experiência, sendo que 31% tinham até onze meses de experiência como Monitoras de Creche.

¹⁷ O questionário foi o instrumento de coleta de dados utilizado na 1ª etapa da pesquisa, sendo aplicado em junho/ julho de 2005.

Gráfico 10 – Tempo de experiência como Monitora de Creche na PMS

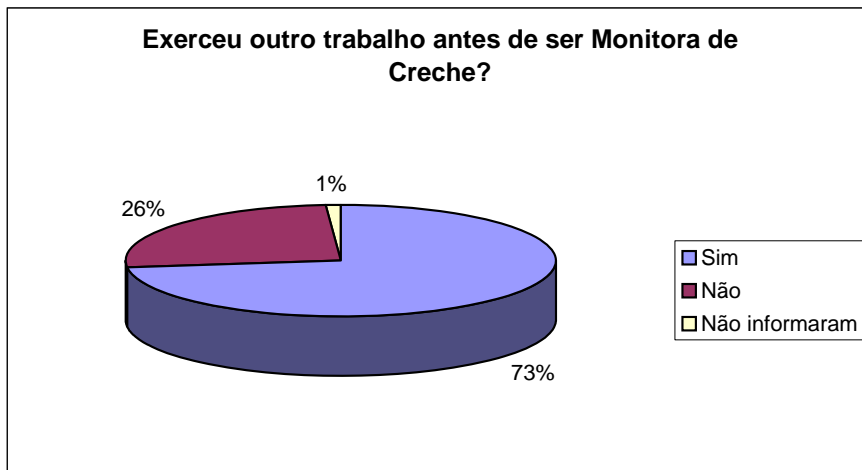
O fato de a maioria das Monitoras de Creches serem contratadas e terem menos de 6 anos de experiência trouxe uma realidade semelhante à vivida antes da promulgação da L.D.B.E.N. Foi necessário investir na formação em serviço destas profissionais, que ainda foram admitidas tendo apenas o Ensino Médio. Assim, a equipe da Secretaria de Educação, juntamente com a equipe técnica da Creche, tem buscado fornecer orientações e estágios com Monitoras mais experientes, quando estas profissionais são admitidas e, ainda, em cursos e palestras sempre que possível.

Por outro lado, cerca de 15% de Monitoras de Creche com tempo de serviço superior a dez anos construíram sua experiência profissional baseada inicialmente em modelos da área da Assistência Social, constituindo um conjunto de crenças, valores, hábitos e normas diferenciada das atuais propostas.

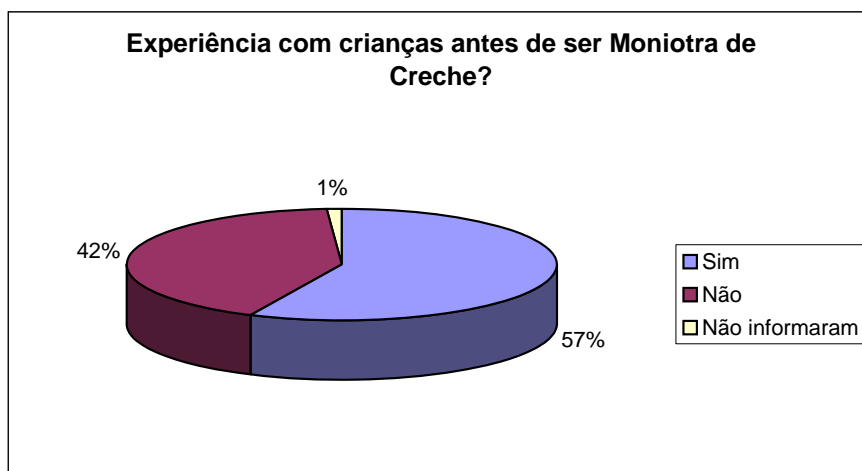
Problema semelhante também ocorre em outros países, embora por motivos diferentes. Segundo Ongari e Molina (2003, p. 92), como na Itália também não há um único modelo de formação para a educadora docente de

Creche, surge a importância da formação continuada como elemento central de aquisição de competência. Tal fato reflete mais uma vez a importância de se criar espaços de discussão coletiva e dentro e fora do horário de serviço, com cursos e reuniões de troca de experiência. As monitoras, em entrevista relevaram que o curso de Pedagogia criou esse espaço para a discussão dos diversos modelos de Creche. Esses relatos encontram-se descritos no item sobre a opinião dessas profissionais.

Os dados sobre a experiência de trabalho das profissionais de Creche, mostraram aspectos importantes a serem mencionados. A grande maioria delas cerca de 163, conforme o gráfico 11 a seguir, já tinha trabalhado anteriormente. As ocupações exercidas variam muito de ramo de atuação, dentre os quais estão educação, saúde, setor administrativo-financeiro, comércio e até profissões liberais. As profissões relacionadas à área de educação são dois (2) coordenadores pedagógicos em outras redes de ensino, 43 professores de diversos níveis de ensino e atuação, seis (6) inspetores de alunos, 11 monitores, uma (1) contadora de histórias, uma (1) merendeira e três (3) ajudantes gerais. Com relação ao campo da saúde um grande número de profissionais exerceu funções de auxiliares de laboratório, de consultório odontológico, de enfermagem, acompanhantes terapêutico, contatóloga, técnico de nutrição e agente do INSS. No setor administrativo financeiro, as ocupações mais frequentes são bancários, auxiliares de administrativo, de escritório, de contabilidade e escriturários, analista de RH, telefonistas, recepcionistas entre outros. No setor do comércio, muitos profissionais trabalharam como vendedores, balconistas, operadores de telemarketing garçonetes. Profissões como psicólogo, advogado, administrador de empresas, empresária também foram indicadas como menos frequência.

Gráfico 11 – Exerceu outro trabalho antes de ser Monitora de Creche?

Cerca de 57% dos profissionais declarou ter tido experiência com crianças (gráfico 12), antes de exercerem o cargo de Monitores de Creche. Além daquelas que anteriormente trabalharam no setor da educação, algumas profissionais, cerca de 31, apontaram a experiência de ser mãe ou o cuidado com irmãos mais novos, ou ainda com sobrinhos e afilhados como sendo uma experiência de trabalho com criança. Outros (23 pessoas), ainda, apontaram como experiência com criança o trabalho de voluntariado em igrejas, hospitais e Creches-abrigo.

Gráfico 12 – Experiência com crianças antes de ser Moniotra de Creche?

Com relação à pergunta sobre como adquiriu experiência como Monitora de Creche, sendo facultativo indicar mais de uma alternativa, as respostas com maior incidência, foram: por meio da prática do dia-a-dia da Creche (199 respostas), da troca de experiências com os colegas (144), da observação dos demais colegas de trabalho (131), da experiência de ser mãe (98), da leitura de textos, artigos de revista e de livros (124) e do curso de Pedagogia (93). De acordo com estas respostas, há elementos para supor que a maioria das profissionais ainda acredita que a experiência de ser Monitora de Creche se adquire no dia-a-dia e possivelmente consideram que suas ações não sofrem muita interferência da assim chamada teoria pedagógica.

A baixa incidência de respostas para o curso de Pedagogia evidencia o número pequeno de Monitoras que fizeram a referida formação e que responderam o questionário. No entanto, percebe-se que também há menos incidência de respostas para o quesito referente à experiência de ser mãe.

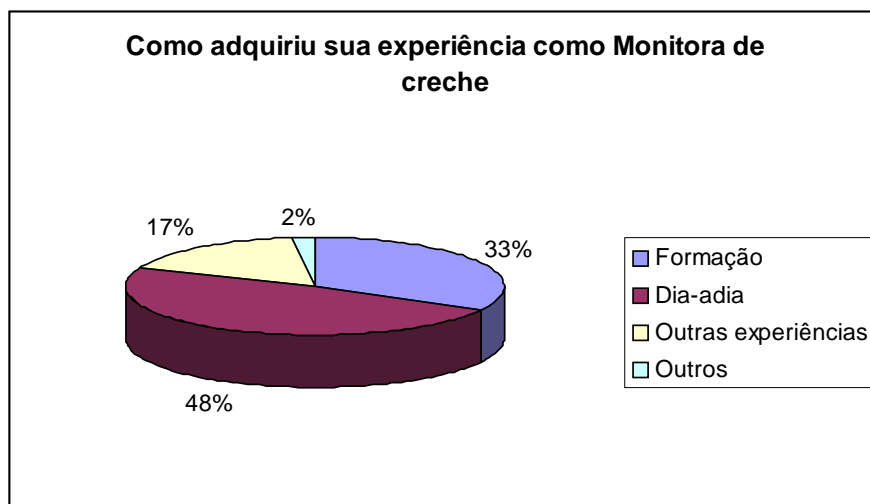
As respostas acima foram agrupadas em três grupos distintos, de acordo

com a natureza e especificidade. O primeiro grupo trata-se de experiências adquiridas por meio da formação, que diz respeito ao curso de Pedagogia, a outros cursos e leituras e ao estágio. Este recebeu 327 das respostas, 33% do total.

O segundo agrupamento recebeu 474 respostas, ou seja, 48% do total e relaciona-se às experiências adquiridas no dia-a-dia da Creche como troca de experiências, prática cotidiana e observação ou conversas com colegas. O terceiro grupo refere-se à outras experiências adquiridas fora da Creche, que engloba a experiência de ser mãe ou adquirida em outros trabalhos com crianças pequenas, que obteve 168 respostas, cerca de 17% do total respondido.

No item denominado outros, que recebeu 2% das respostas, algumas Monitoras de Creche indicaram, além de contato com outros profissionais como psicólogos e fonoaudiólogos, o diálogo com os pais procurando conhecer a realidade da criança, a auto-análise constante de seu trabalho e o contato com as próprias crianças, como importantes a fim de adquirir experiência e melhorar a atuação como profissional.

Grafico 13 – Como adquiriu sua experiência como Monitora de Creche.



Percebe-se que a maioria das respostas dadas, foram encaminhadas para o segundo grupo (48%), que apoia as experiências adquiridas no dia-a-dia da Creche, contra 33% que advém das questões relacionadas à formação.

Este fato pode indicar o que Tardif (apud Freitas, 2005, p. 179) tem defendido em relação ao pouco impacto da formação sobre os profissionais de modo geral e, neste caso específico sobre os profissionais da Creche. Segundo o autor, não se pode descartar a história de vida das educadoras e suas aprendizagens experienciais. Tais experiências construídas de forma direta, pela observação ou pela imitação ainda são referência para justificar o perfil do profissional docente. A crença diz que aprende-se a trabalhar, trabalhando.

Contudo, os relatos das Monitoras que realizaram o curso de Pedagogia não descartam a importância da formação para a prática, no entanto o coloca com um complemento.

Em relação aos conteúdos aprendidos nos cursos de formação, Tardif (apud Freitas, 2005, p. 179) relata os profissionais filtram e eliminam o que lhes parece abstrato ou sem relação com a realidade vivida, submetendo o saber a um processo de validação construído pela prática cotidiana.

Ao estudar os dados relacionados à formação escolar, percebe-se que apesar da exigência para o cargo ser ensino médio, há profissionais formados em Psicologia, Direito, Propaganda, Comércio exterior, outros com cursos técnicos como Magistério. De acordo com os dados da tabela a seguir, cerca 80 profissionais possuem certificado do curso de Pedagogia e 5 fizeram Pós-graduação na área da Educação.

Tabela 04 – Nível de escolaridade das Monitoras de Creche

Nível de escolaridade	Número de profissionais	%
2º grau ou Ensino Médio incompleto	06	3
2º grau ou Ensino Médio completo		-
Magistério ou Normal em nível Médio	20	8
Outros cursos profissionalizantes em Nível Médio	4	2
Ensino Superior incompleto	17	7
Curso de Pedagogia		26
Outros cursos superiores completos	15	6
Pós-graduação lato sensu	5	2
Não responderam		25
TOTAL		

Ao examinar as respostas sobre a preferência das Monitoras de Creche em relação ao seu trabalho, são descritas como atividades mais interessantes, em sua maioria, às realizadas especificamente com as crianças. Muitas profissionais (49) dizem gostar de tudo o que fazem com as crianças, sendo que apenas duas profissionais relataram gostar de planejar atividades para desenvolver com as

crianças e outras duas afirmaram gostar de desenvolver projetos.

As atividades de cuidado como banho, higiene e alimentação são citadas e aparentemente valorizadas, por cerca de 24 Monitoras de Creche.

Os termos ensinar e brincar são utilizados, em muitos relatos, como complementares entre si. Contudo, a brincadeira ou ludicidade é mais mencionada pelas Monitoras, cerca de 34 relatos. Parece haver um consenso que a criança aprende por meio da brincadeira.

Há depoimentos (17) que relatam levar em consideração o que a criança pensa ou sente. Comumente, são utilizadas expressões que dizem respeito à criança e sua ação em relação ao conhecimento ou ao outro, como por exemplo: interesse, prazer, diálogo, conversa, troca, interação, mediação e autonomia.

O aspecto afetivo também aparece constantemente nos depoimentos (12 vezes) por meio de palavras como amor, carinho, afeto, acolhimento, entre outras.

Em relação às atividades pedagógicas mais interessantes segundo as Monitoras de Creche, estão: ensinar a criança a falar e cantar (apareceu 42 vezes), ler e contar histórias (apareceu 29 vezes), atividades envolvendo movimento, dança e expressão corporal (15 vezes), atividades com artes-plásticas, pintar, desenhar, modelar (10 depoimentos), atividades que explorem o conhecimento lógico-matemático (2 relatos), estudos do meio (2 depoimentos), teatro, coordenação motora e identificação de cores e animais (apenas 1 ocorrência de cada uma dessas atividades).

A justificativa utilizada para o trabalho de uma forma ou de outra, muitas vezes recai sobre a expectativa ou a satisfação de acompanhar e observar o desenvolvimento da criança (cerca de 49 respostas).

Nota-se uma diferenciação no vocabulário escrito, ao se descrever as tarefas que as Monitoras de Creche entendem como mais interessantes. As profissionais que concluíram o ensino superior, mais especificamente o curso de Pedagogia, utilizam termos e descrevem seus interesses de uma forma mais técnica, intencional e estruturada. Escrevem, por exemplo, “propiciar atividades que estimulem a autonomia e o gosto pela leitura”; “planejar atividades pedagógicas”; “desenvolver projetos”; “atuar como mediador entre o conhecimento e a criança”; “troca dialética de experiências”; entre outros. Ao passo que as demais profissionais descrevem as atividades em si, como por exemplo, “identificação de animais e cores”, “contar histórias”, “brincar no parque”, “montar painel”, “passeios externos”, “dança”, “massinha”, “pintura” etc.

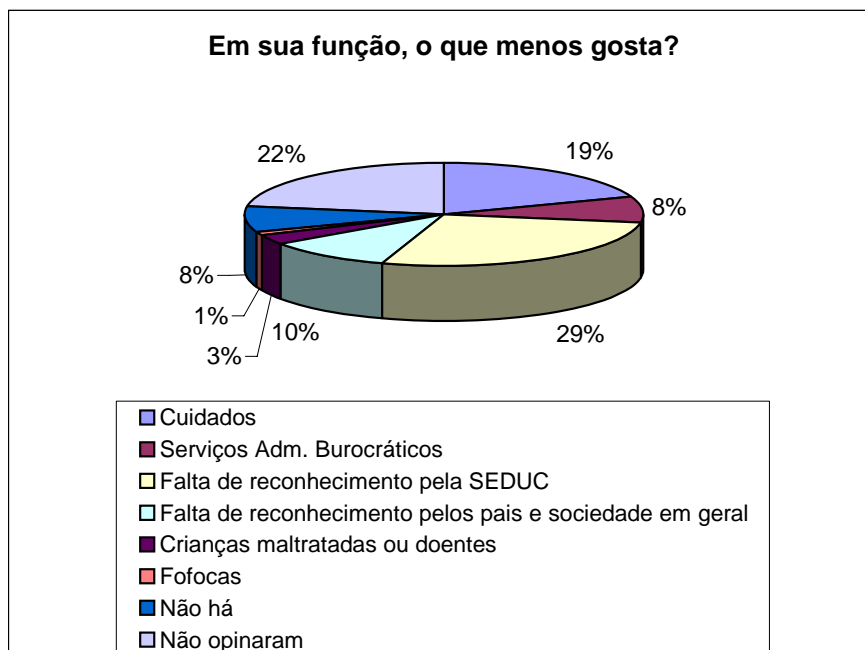
Com relação à função que as Monitoras de Creche menos gostam de exercer, cerca de 43 profissionais descreveram as tarefas relativas aos cuidados físicos (trocar fraldas, limpar vômitos, dar remédio, banho, alimentação) como sendo as mais trabalhosas e menos interessantes. Cerca de 20 profissionais não gostam dos serviços administrativo-burocráticos, como preenchimento de caderneta e relatórios sobre as crianças.

Outro ponto que chama bastante a atenção é que alguns profissionais (60 aproximadamente), principalmente, os estatutários-efetivos, queixam-se é o da falta de reconhecimento e valorização profissional. Alguns afirmam não gostar da diferenciação feita pela Prefeitura Municipal e Secretaria de Educação entre monitor e professor. Outros (22 depoimentos) revelam a falta de interesse e reconhecimento dos pais e da sociedade, já que como dizem, esta é a fase do desenvolvimento infantil mais importante.

Há 21 relatos de profissionais que dizem não haver nada que não gostam,

6 que dizem não gostar quando a criança chega doente ou maltratada à Creche. Cerca de 49 pessoas não opinaram e 2 disseram não gostar de fofocas.

Gráfico 14 – Em sua função o que menos gosta?



Com relação à avaliação que os profissionais fazem de seu próprio trabalho, a grande maioria, 127 relatos, utilizam termos como bom, gratificante, prazeroso, excelente, ótimo, adoram o que fazem e satisfatório. Alguns relatam que aprendem (14 depoimentos) muito com as crianças e com isso a qualidade do seu trabalho melhora a cada dia, mas acreditam precisarem ampliar ainda mais o seu leque de conhecimento. Doze profissionais relatam que o ofício exige muita responsabilidade, porque se trabalha com a base do desenvolvimento da criança, outros três, acreditam que seu trabalho é bom, porque vêem os resultados dele no desenvolvimento das crianças. Qualidades como paciente, amorosa, carinhosa, dedicada, comprometida, criativa, competente foram

constantemente mencionadas na maioria das respostas.

Apenas duas profissionais apontaram que a junção da teoria à prática proporcionada pelo curso de Pedagogia, melhorou consideravelmente seu trabalho.

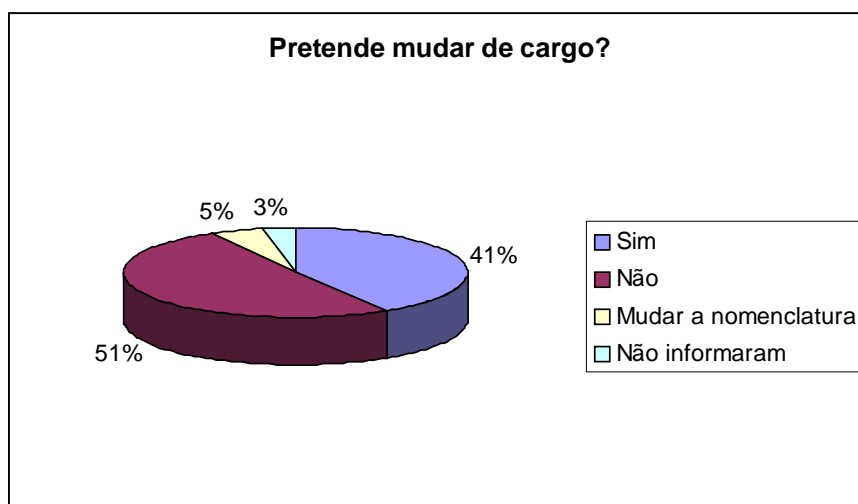
Certos profissionais (10 depoimentos) mencionaram que há falta de recursos materiais, o que prejudica o trabalho com as crianças e outros dois reclamaram maior interação entre todos os funcionários da Creche. Apenas quatro Monitores de Creche relataram que o trabalho é cansativo.

Dentre os profissionais que concluíram o ensino superior, mais especificamente o curso de Pedagogia, o que consideraram de mais importante naquilo que aprenderam foi a fundamentação teórica para o embasamento de sua prática cotidiana (42 profissionais). Muitos relatos descreveram que a teoria apresentada no curso confirma o que faziam levando em conta o bom senso. Dado apontado também nas entrevistas. Outras questões apontadas como importantes foram o estudo das características do desenvolvimento infantil, aliado à metodologia de ensino e à didática, a troca de experiência com os colegas, a ampliação de visão de mundo, a postura frente aos alunos e a oportunidade de aprimoramento nos estudos que o curso oferece.

Dentre os 218 profissionais que responderam se consideravam a hipótese de mudar de cargo, a maioria (115) respondeu que não. Muitas destas mencionaram que gostariam, apenas, de reconhecimento e valorização do cargo de Monitor de Creche. Cerca de 12 profissionais, 5%, solicitaram a mudança de nomenclatura de Monitor de Creche para Professor para Professor de Educação Infantil. Entre os 56% que gostariam de permanecer no cargo, ou seja, 127 Monitoras de Creche, 69 profissionais-docentes possuem o diploma do curso de

Pedagogia. Dentre as que gostariam de mudar de cargo (41%), cerca de 91 pessoas gostaria de continuar na área de Educação, passando a exercer função de Professor em outros níveis de Ensino ou cargos administrativos de chefia, como Direção, Coordenação ou Orientação.

Gráfico 15 – Pretende mudar de cargo?



Ao todo, das 79 Monitores de Creche estatutárias-efetivas que responderam o questionário da pesquisa, 51 concluíram o curso de Pedagogia oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, cerca de 30 % do total de profissionais que freqüentaram o referido curso, que gira em torno de 168 pessoas.

Dos questionários respondidos, as Creches onde há maior concentração de profissionais formadas são a Casa de Criança (12), situada na zona leste da cidade e a Creche José de Sá Porto (9) situada na zona noroeste. A Creche Casa da Criança foi a escolhida para a realização da observação e da entrevista com as Monitoras por ser uma Creche antiga, inaugurada ainda na época em que as

mesmas estavam sob a responsabilidade da Secretaria de Ação Comunitária e por haver maior número de profissionais que realizaram o curso de Pedagogia oferecido pela Secretaria Municipal de Educação.

Após exposição dos dados coletados e verificando a heterogeneidade dos elementos relatados, pode-se constatar que existem informações suficientemente dispostas, que necessitam ser organizadas com o propósito de responder à indagação sobre os processos de transformação dos conhecimentos trabalhados no curso de Pedagogia e a sua relação entre os elementos constitutivos das práticas dessas Monitoras de Creche, sobre suas origens e seus processos de cristalização enquanto “conhecimento prático da profissional-docente da Creche”. Assim como, é possível e necessário conhecer os itinerários sociais que transferem o saber cuidar da sociedade para a Creche.

Para tanto, a partir dos dados de observação da Creche Casa da Criança, organizou-se entrevistas semi-abertas com quatro das Monitoras de Creche. A seguir, antes de apresentar os dados da entrevista, descreve-se a observação realizada na referida Unidade Educacional, cujo roteiro encontra-se no Apêndice 02.

2.4. A Creche Casa da Criança: um relato das observações realizadas.

2.4.1. Características gerais da instituição

A Creche Municipal Casa da Criança, brevemente U.M.E Casa da Criança, foi inaugurada em 1992, resultado de um termo de cooperação realizado entre a

Prefeitura Municipal e a Associação Casa da Criança. Com o nome de Associação Protetora da Infância Desvalida – Asilo de Órfão de Santos, a entidade foi fundada em 1889, com o objetivo de acolher as crianças órfãs ou oriundas de famílias muito pobres, sem condições de criar seus filhos. Algumas destas crianças viviam em regime de semi-internato. Hoje, a instituição atende 370 crianças abrigadas ou diaristas.

Inicialmente, a Creche funcionou apenas no prédio central, com quatro salas no piso superior. Posteriormente, a unidade foi ampliada. Os dois prédios, sub-divididos em Unidade I, com dois pavimentos, e Unidade II, com apenas um andar, localizado nos fundos da referida entidade assistencial, foram construídos pelo Rotary Club de Santos e destinados, conforme placa instalada na Unidade I, “...para abrigar os orphams santistas da Revolução de 9 de julho...”. Ao tornar-se Creche Municipal, a placa em frente indicou ...“Creche: Direito da Criança assegurado pelo compromisso de todos que lutam para tornar realidade o sonho de um mundo melhor” (1992).

A edificação fica localizada em região de atividade portuária, ao lado do prédio da CODESP, com tráfego intenso de caminhões. Em seu entorno, há poucas casas destinadas à residência, mas existe grande alternativa de transportes coletivos. Os prédios têm antigas características arquitetônicas. Apesar de muitas modificações em sua arquitetura, as edificações ainda guardam as marcas de sua história com salas amplas, algumas portas com pequenas janelinhas, pisos e escadas de madeira e janelas grandes e altas. A distância física entre os dois prédios e a quantidade de escadas existentes cria problemas estruturais no que se refere à comunicação entre as profissionais, à interação entre as crianças e à distribuição de materiais e alimentos. A comida, por

exemplo, é transportada da Unidade I para a Unidade II por funcionários da limpeza. Entre as profissionais e as crianças do mesmo prédio e andar, no entanto, parece haver interação e bom relacionamento.

Segundo dados do Plano Pedagógico da Unidade (2005), as famílias residem, em sua maioria, nos bairros do Embaré, Gonzaga, Boqueirão, Campo Grande, mas há crianças que vem da Zona Noroeste, cujos pais devem trabalhar em regiões próximas à Unidade de Educação. Os pais, em sua maioria são nascidos em Santos. A escolaridade média dos responsáveis é até 4ª série do Ensino Fundamental, sendo que existem pais que possuem o Ensino Médio. A profissão dos pais é variada, compreendendo, estivadores, motoristas, vigilantes, porteiro, operadores, comerciários, eletricitas e cobradores. Entre as mães prevalecem as profissões de domésticas, faxineiras e balconistas.

A Creche, a princípio, atendia crianças de até 6 anos de idade. Atualmente, assim como as demais Creches Municipais, atende crianças até 4 anos de idade. As mães podem optar por deixar seus filhos no período parcial, das 7 às 11h30 ou das 12h30 às 17h, ou no período integral, das 7 as 17h.

2.4.2 A organização do ambiente: o espaço, o tempo e a intencionalidade educativa.

Hoje, o espaço físico das Unidades comporta 9 salas, uma cozinha bem equipada na Unidade I, uma copa na Unidade II, 3 refeitórios (2 na Unidade I e 1 na Unidade II), um lactário, uma pequena lavanderia, banheiros adaptados para as crianças. Em cada prédio há, ainda, sala de Tv e Vídeo/DVD, ambiente para

trabalhos de arte e outro como brinquedos. Na Unidade I, ao entrar pela porta principal, do lado direito ficam a secretaria, a sala do Infantil I, o refeitório destinado à crianças do Infantil I e II, a sala da direção e coordenação, o banheiro para os adultos. Do lado esquerdo há a sala do Infantil II, a escadaria que dá acesso às salas do pavimento de cima, o banheiro do Infantil II, a cozinha e a lavanderia. No pavimento superior há outro refeitório, que tem um elevador mecânico por onde sobe a comida das crianças, quatro salas – duas para o Infantil III e duas para crianças do Infantil IV, além de banheiros, sala de arte e de TV e Vídeo/DVD. Na Unidade II, após uma escadaria, há uma sala ampla utilizada como refeitório e sala de artes, banheiros, três salas – uma para crianças do Infantil II e duas para crianças do Infantil IV, sala de TV, e Vídeo/DVD.

As barreiras arquitetônicas são diversas, evidenciando a dificuldade de interação entre as duas unidades e, conseqüentemente, entre os adultos e as crianças. Além das escadas, em quase todas as salas há mini-portões que impedem a saída das crianças dos ambientes. Este aspecto pode evidenciar práticas educativas disciplinares e de contenção dos movimentos. Para Apple e King (apud Freitas, 2005, p. 129) essa forma encontrada no ambiente da Creche pode indicar o conhecimento (manifesto e oculto) que implicam em noções de poder, de recursos econômicos e de controle social.

Na parte externa da Creche, quase não há áreas cobertas, impossibilitando as crianças de brincarem ou mesmo se locomoverem de uma unidade para outra em dias de chuva. No espaço entre as unidades, uma horta foi organizada com a participação das crianças. Há fotos espalhadas pelos murais que retratam os momentos em que as crianças estão regando ou colhendo os vegetais com auxílio da Monitora de Creche. Existe, ainda, um parque com casinha de bonecas,

cujos horários são divididos com as crianças da Associação, que estudam em período integral ou em regime de internato na entidade.

As salas destinadas ao trabalho com as crianças são amplas e de arranjos bem variados, de acordo com a faixa etária e com o trabalho realizado pelos profissionais-docentes, denunciando a heterogeneidade e não linearidade de intencionalidades e práticas educativas.

Em algumas salas há a presença de espelhos, que freqüentemente são “visitados” pelas crianças que gostam de observar-se, sendo uma oportunidade para o adulto compreender como a criança alcança o conhecimento de si. Molina (1998, p. 229) estudando a importância da conduta da criança frente ao espelho afirma que “...a identificação da própria imagem não é comum, e o reconhecimento (de si) acontece no final de um processo que é paralelo àquele que a leva a constituir a sua própria identidade”.

Os ambientes internos possuem, em suas paredes, enfeites industrializados ou confeccionados pelas Monitoras de Creche. Os motivos geralmente são Mickey, a turma da Mônica e flores de diversas cores e tamanhos. Não se percebe a presença de móveis e não há painéis em todas as salas.

Os brinquedos são bem diversificados, constatando-se, nas salas, a presença de utensílios da vida cotidiana que foram levados para servirem de apoio à brincadeira, como colheres de pau, tampas de panela, roupas, sapatos, chapéus entre outros. Dentre os tipos de materiais encontrados em algumas das salas estão bichos de pelúcia, bonecas, carros de diversos tamanhos, teatrinho de fantoches, carrinhos de feira, mini-gangoras, mini-tendas, poucos quebra-cabeças e livros. A forma de acondicionamento dos brinquedos também é bem variada. Em alguns ambientes estes ficam misturados em caixas de plástico, em

outras estão colocados em prateleiras altas, ou ainda, há ambientes em que os brinquedos ficam disponibilizados em estantes ao nível das crianças. No entanto, parte dos objetos descritos acima estão deteriorados, havendo a necessidade de reposição. Isso pode indicar pouca diversidade no brincar em si, pois, em pesquisa Brougère (2004, p. 263) constata que tanto a disposição lógica dos materiais, como a presença de materiais completos para os roteiros sugeridos e, ainda a reserva de um espaço específico para a brincadeira, incita a criança a construir roteiros de brincadeiras mais ricos e a permanecer mais tempo brincando.

Em alguns momentos percebe-se o incentivo à brincadeira livre ou de faz-de-conta, o que lembra Brougère (op.cit., p. 257) que é muito importante, pois a criança deve ter liberdade de escolha em relação à brincadeira. Esta é uma decisão de quem brinca, sem imposições e não produz ao final, um efeito, pois é praticada pelo prazer em si.

Com relação ao oferecimento de situações lúdicas na Creche, Bondioli (1998, p. 224) revela que este fato também está relacionado à ideologia educacional que se tem na instituição. Em uma creche com concepção assistencial, mesmo havendo espaço para o jogo livre, o adulto não intervém com propostas e estímulos adequados. Na opinião da autora, um dos aspectos essenciais para a construção do profissionalismo da educadora de Creche é a cumplicidade que se cria entre o adulto e criança que brincam juntos, pois isso permite a este ... “a redescoberta de aspectos de sua infância esquecida” (1998, p. 227). As Monitoras observam e intervêm nas situações lúdicas, mas esse envolvimento dos adultos nas brincadeiras poucas vezes foi observado na Creche.

Apenas no refeitório e na sala destinada ao trabalho com arte há mesas com cadeiras. O tamanho do mobiliário é adequado à faixa etária das crianças. Os materiais encontrados na sala de artes são tintas, papéis de variados tipos e tamanhos, revistas, cola, palitos e pincéis. As artes parecem receber tratamento especial por parte de algumas educadoras que utilizam suportes amplos, tinta de várias cores, possibilitando a criança pintar livremente, experimentando a textura e a consistência da tinta e a diversidade de cores. Por outro lado, há a existência de desenhos mimeografados e atividades de recorte e colagem realizadas com muita ajuda da Monitora de Creche. Percebe-se, ainda, que algumas profissionais planejam a atividade antes de trabalhá-la com as crianças, mas outras não o fazem com antecedência, faltando material e submetendo às crianças a uma longa espera.

Todas as salas ficam bem próximas aos banheiros e especialmente no Infantil I e num dos Infantis II, há cubas e trocadores para o banho das crianças. Os poucos berços existentes ficam num canto dessas salas, sendo utilizados apenas para uma parte das crianças dormirem. A grande maioria, nesta e nas demais salas, dorme em colchonetes forrados com lençóis. As crianças também fazem atividades no chão ou sentadas nos colchonetes, o que possibilita maior interação entre as mesmas. O chão é revestido de paviflex claro e não há tapetes de nenhum tipo ou forma. As atividades realizadas, observadas nestas salas foram brincadeiras livres, dança, ouvir histórias, acompanhar ou cantar músicas, folhear revistas entre outras. Por esse motivo, há uma grande preocupação com a limpeza do chão da sala, especialmente na sala dos bebês.

Mesmo na sala do Infantil I há o incentivo para que as crianças participem de sua organização, solicitando que ajudem a guardar os brinquedos e que

prestem atenção ao andar pela sala para não esbarrarem nos colegas. Há, nesse grupo, mini-gangoras e uma tenda de pano para as crianças entrarem e brincarem.

Existe uma preocupação com a organização do ambiente, no sentido de não misturar os pertences das crianças. O material pessoal das crianças é todo identificado. Como há sempre mais de uma monitora por sala, ao chegar na Creche, geralmente uma profissional recebe a criança e outra se encarrega de organizar mochilas, toalhas entre outros materiais nos cabides que tem o nome das crianças. Na maioria das salas, a não ser nesse espaço, raramente encontra-se vestígios de elementos escritos.

Com relação à organização do tempo, em seu aspecto macro, a Creche segue um calendário estabelecido pela SEDUC, que tem alguns dias letivos a mais que no calendário estabelecido para a Pré-escola e para o Ensino Fundamental.

Na constituição do tempo, segundo Barbosa e Horn (2001) não é possível deixar de considerar as necessidades biológicas, psicológicas, sociais e culturais das crianças. Na Creche Casa da Criança, observou-se que a rotina obedece a um esquema comandado, prioritariamente, por situações de alimentação, higiene e repouso, variando os cuidados de acordo com a faixa etária e com as diferenças individuais das crianças. Contudo, percebe-se que a maioria das profissionais considera que todos os momentos, inclusive os de cuidado, são educativos. Existe um cronograma de horários, que sub-divide o tempo para o uso dos espaços coletivos, como parque, casa da boneca, sala de artes e refeitório e, ainda, estipula horários para alimentação, sono, banho e troca.

Nas atividades de cuidado, como foi dito anteriormente, percebe-se uma intenção educativa por parte da maioria das profissionais-docentes, que proporcionam condições facilitadoras para a conquista de conceitos, habilidades, conhecimentos e autonomia por parte da criança. Bondioli (1998, p. 216) enfatiza o valor lúdico dos momentos de higiene, alimentação e sono, que por terem um alto grau de previsibilidade e dar uma sensação de poder à criança, tranquiliza-a e possibilita-a a assumir um papel ativo, de controle e de guia da situação.

As Monitoras, sempre que possível, incentivam as crianças a fazerem tais atividades sozinhas. Barbosa e Horn (2001, p. 70) destacam que todos os momentos podem tornar-se pedagógicos e de cuidados no trabalho com os pequenos, dependendo da forma como se pensam e se procedem das ações.

Percebe-se uma preocupação em não deixar a criança esperando enquanto outros são submetidos à situações de cuidado. Brinquedos ou revistas, dependendo da faixa etária, são oferecidos às crianças. As profissionais proporcionam a audição de músicas, cujos estilos variam de acordo com a idade e com a proposta para o momento. As mesmas também procuram conversar com as crianças em todos os momentos, estimulando-as a cantar ou brincar.

No período do sono das mesmas, as Monitoras aproveitam para passar os recados ou intercorrências às colegas do período contrário, que irão trabalhar com os educandos, e ainda, para escrever bilhetes nas cadernetas ou para atualizarem seus registros.

É importante ressaltar que a forma de organizar o trabalho, no que se refere ao tempo e ao espaço, deve possibilitar o envolvimento das crianças em sua construção, tendo dimensões diferenciadas de acordo com a faixa etária. Barbosa e Horn relatam que,

... com crianças bem pequenas, por exemplo, é fundamental observarmos sua linguagem, que se manifesta através dos gestos, olhares, choro... Nas maiores, é possível dialogar e compartilhar combinações. A idéia central é que as atividades planejadas diariamente devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais. (2001, p. 68).

Ao examinar as formas de organização do ambiente na Creche Casa da Criança, bem como as práticas das profissionais-docentes, percebe-se uma grande diversidade, demonstrando o que Freitas (2005, p.198) chama de complexidade da dinâmica institucional e heterogeneidade de comportamentos. Conclui-se que há, em algumas salas, aspectos que denunciam um ambiente contaminado pela “forma escolar” (Pérez Gómez, 2001). Contudo, nota-se também, que isso não ocorre em todos os ambientes. Isso depende da concepção de educação, de criança e de Creche das Monitoras que trabalham naquele ambiente. Há, ainda, entre uma minoria de profissionais que trabalham na mesma sala, diferenciações de conduta, percebendo-se que algumas Monitoras dão preferência à atividades de cuidado e higiene, em detrimento de outras atividades, havendo dessa forma, uma divisão voluntária de tarefas.

Construir relações significativas significa, segundo Foni (1998), não estar no centro da atividade ou da atenção das crianças, mas garantir em cada situação a correspondência entre a experiência vivida pelas crianças e os objetivos educacionais. Vejamos, a seguir como as relações adulto-criança e adulto-adulto se constituem na Creche observada.

2.4.3. A interação adulto-criança e adulto- adulto: as inter-relações

Na Creche Casa da Criança as relações entre adultos e crianças ocorrem em um ambiente de afetividade e respeito. A acolhida é feita pelas próprias Monitoras na sala em que as crianças permanecem na maior parte do tempo. As mães, em sua maioria, ao chegarem, e se dirigem às salas das crianças, conversando amistosamente com as profissionais. Algumas crianças chegam ao local de perua, outras, geralmente as mais pequenas, são entregues às profissionais dormindo. Estas são colocadas em colchonetes ou berços, dependendo do arranjo da sala, até acordarem.

De modo geral, parece haver muito respeito entre os pais e as Monitoras. As informações sobre as crianças são repassadas por meio de comunicado na caderneta ou de forma informal, por meio de conversa no horário da saída. Quando há algum problema de saúde, as mães são chamadas imediatamente via telefone, caso tenham. Bononi (1998) afirma que o tipo de relacionamento entre pais e Monitoras de Creche está ligado à imagem de Creche e o significado que se tem da figura da educadora. Essas profissionais-docentes tradicionalmente são vistas como substitutas da mãe. No entanto, atualmente procura-se fugir dessa alternativa, "... identificando na educadora uma figura profissional capaz de relacionar-se com a criança sem "imitar" a mãe e sem refugiar-se na tarefa do professor, inadequada e insuficiente diante da criança pequena" (p. 161). Tal fato evidencia-se na Creche Casa da Criança, principalmente com relação ao comportamento das Monitoras.

Entretanto, algumas profissionais-docentes queixam-se de uma minoria de pais que preocupam-se apenas com os aspectos de cuidado, higiene e alimentação ou ainda, há pais que não tratam da saúde das crianças e possuem

maus hábitos em relação à educação das mesmas. Esse tipo de conflito, que frequentemente torna-se crônico, pode criar um bloqueio na relação entre os adultos que prejudicará a relação com criança. Segundo Bononi (op. cit. p. 172) para sair dessa lógica, é necessário abrir um espaço de compreensão recíproca, de diálogo e de escuta, cuja iniciativa deve partir da instituição e da educadora, tornando a Creche um espaço capaz de acolher muitas e diversificadas famílias.

A autora (op. cit. 1998) esclarece ainda, que momentos prazerosos de festa em que os pais participam diretamente são importantes para promover o envolvimento entre adultos e crianças. Um desses momentos, o café da manhã preparado para comemorar o Dia das Mães, foi observado na Creche Casa da Criança. Evidenciou-se o respeito das Monitoras e das mães, bem como a relação de ambas com as crianças. Na fala de uma das profissionais-docentes às mães, porta-voz das demais, ressaltou-se a importância de ser mãe e a confiança que estas precisam depositar diariamente ao entregar seu filho nas mãos de outra pessoa.

No dia-a-dia, as Monitoras de Creche observam atentamente o comportamento das crianças e suas necessidades. Geralmente, elas são ouvidas e atendidas e quando não há possibilidade de atendimento, o adulto oferece explicações diretas e simples às mesmas, de acordo com a faixa etária. As crianças parecem sentir-se à vontade e felizes no grupo com os colegas e com os adultos.

A interação entre as crianças da sala ocorre por meio de estratégias não-verbais, como o toque, o gesto, a observação, o sorriso, o choro ou a imitação ou, também, pela comunicação verbal, que ainda é precária. As crianças se percebem e muitas vezes disputam entre si a atenção do adulto ou de um objeto.

Ocorre ainda, interação entre as crianças maiores de outras salas que estão no mesmo prédio, pois como já foi dito, há dificuldade de locomoção das mesmas entre as duas unidades. No entanto, os bebês do Infantil I parecem entrar em contato com outras crianças, especialmente as do Infantil II, apenas no horário de almoço e janta.

Para Foni (1998, p. 146) a qualidade das interações entre crianças e adultos ou crianças e crianças dependem das condições ambientais e organizacionais da Creche, que são variáveis. Assim, o estilo de intervenção dos adultos, o número de crianças na sala, o tipo e variedade de materiais e as condições para a brincadeira e as atividades, evidenciam os tipos de interações que podem ocorrer no interior da instituição.

Como foi dito anteriormente, as Monitoras de Creche têm dificuldade para se reunirem e planejarem atividades coletivas, visto que não há um horário específico para isso. As reuniões são geralmente realizadas no horário do sono das crianças, havendo a necessidade de sempre permanecer uma profissional para tomar conta das crianças, não sendo possível reunir o coletivo de Monitoras. Em relatos informais, as profissionais se recentem desse fato, pois acreditam que esse espaço pode auxiliar na reflexão e na troca de experiências para melhoria da qualidade do trabalho.

Nesse cenário real e dinâmico, há práticas que levam em consideração as necessidades da criança e oferecem pequenos desafios a elas. Há situações provocadas, fruto de planejamento de ações intencionais e de observações do desenvolvimento infantil. Existe, também, em menor proporção, posturas de profissionais que evidenciam práticas adultocêntricas, que resultam em longas esperas por parte das crianças, sem intencionalidade de uma ação educativa.

Todos esses aspectos relacionados às contribuições da formação acadêmica realizada pelas profissionais- docentes pesquisadas serão retomados no capítulo III, para que possamos refletir sobre a forma singular da instituição Creche, que em Santos, em breve, será denominada U.M.E.

2.5. A opinião das Monitoras de Creche sobre sua formação acadêmica e a relação desta com a prática educativa no trabalho com as crianças pequenininhas: escutar o sujeito da pesquisa.

O objetivo da entrevista do tipo semi-estruturada realizada com quatro Monitoras da Creche Casa da Criança foi dialogar sobre a trajetória dessas profissionais-docentes, no que tange à sua experiência anterior, à formação acadêmica e o que esta influenciou em sua prática profissional. A estratégia consistiu em problematizar a formação que a Universidade tem oferecido às educadoras da infância, que possuem uma experiência por já trabalharem na Creche, que por sua vez, possui uma forma institucional peculiar.

É importante destacar que os três itens a respeito da aquisição da experiência profissional, a saber: as experiências adquiridas por meio da prática, aquelas adquiridas por meio da formação e outras adquiridas em outros trabalhos com crianças pequenas apontados no questionário, bem como as questões relativas às observações realizadas na Creche, foram utilizados como indicadores para a elaboração das questões do roteiro de entrevista semi-estruturada que encontra-se no Apêndice 03.

Das quatro monitoras entrevistadas, duas possuem entre 15 e 18 anos e

duas tem mais dez anos de experiência. As duas mais experientes iniciaram suas atividades como Monitoras no tempo em que a Creche ainda, estava subordinada à SEAC e relatam como foi o momento da passagem da SEAC para a SEDUC:

Acho que havia até uma rixa neste sentido; um querendo segurar, porque era o carro chefe da Secretaria de Ação Comunitária e do outro, a Secretaria de Educação, não tão feliz pelo fato de estar agregando aquela fatia do bolo para si, mas sendo pressionada a fazer isso, entendeu?, tendo várias profissionais que ela não tinha o conhecimento do que faziam, do que eram. Existia estes dois lados, uma querendo o bolo recheado para ela, e ou outra pegando esse bolo e não sabendo o que fazer com ele. (Monitora de Creche 1).

Lembro! Nos caímos de pára-quedas na SEDUC. Na época a gente sentia que não era aceita pela SEDUC, foi uma coisa, que eu sentia na época (Meio traumática). A gente era reconhecida como babá, simplesmente, que cuidava de criança. O que passava da ação comunitária que era assistencialista. Era mais de cuidar mesmo da criança, embora a gente já tinha intencionalidade educativa, mas era considerada só assistencialista (Monitora de Creche 3)

No item sobre o percurso de construção da prática profissional evidenciou-se como principais fontes a sua própria história de vida; o estudo realizados com os membros da equipe técnica da Creche, que quando pertencia à SEAC eram o Psicólogo e a Assistente Social e, mais tarde na SEDUC, passaram a ser Diretora e o Coordenador Pedagógico; a realização de cursos externos fora do horário de serviço; a troca de experiências entre as próprias Monitoras e a prática construída no dia-a-dia, caracterizando a heterogeneidade dos saberes docentes (Tardif, 2002). Estes não decorrem apenas dos saberes presentes, mas de saberes experienciais. Os saberes ligados ao trabalho são temporais e são dominados no contato com as situações concretas, exigindo numa resolução de problemas, a aplicação de teorias e técnicas científicas construídas noutros campos.

Nos relatos abaixo percebe-se, ainda, o esforço em buscar subsídios para um trabalho que será desenvolvido.

...quem passou pelo começo da história das creches em Santos acho que teve uma experiência única, também, porque ninguém conhecia nada deste trabalho então foi tudo meio que ao acaso. Não se falava em

Educação Infantil de 0 a 6, não se tinha uma prática conhecida direcionada para esta faixa etária, então a prática do dia-a-dia alicerçava muitas. A gente fazia cursos internos dentro das unidades, lia muito sobre tudo que tava sendo feito em outros aspectos, tanto com as psicólogas das unidades com as Assistentes Sociais e mais tarde com as pedagogas foi levantando fomos fazendo cursos pagos, até por nós mesmo, pra poder ter este alicerce esta base (Monitora de Creche 1)

Foi a troca com os monitores, tinha muita monitora que tinha o Magistério e a gente acabava trocando, como sempre trabalhávamos em dupla uma sempre passava para outra o conhecimento e os cursos que a gente ia fazendo e o dia-a-dia, na verdade o que a gente achava que era melhor pra criança, então a gente ia melhorando com os anos foi melhorando o atendimento né? Pela nossa procura mesmo, a gente tinha vontade de melhorar e procurar auxílio fora, foi assim que foi melhorando o atendimento (Monitora de Creche 3)

Quando eu fui trabalhar não tinha experiência de nada então fui buscar coisas da minha infância pra poder estar trabalhando com as crianças, porque eu não tinha noção nem do que era pra fazer ... As reuniões que a gente tinha no começo com a orientadora pedagógica e com as coordenadoras. Acho que foi muito importante naquele momento que a gente não sabia nada que entrou assim de pára-quedas, pra ter uma noção assim, qual é a evolução de uma criança e sua faixa etária, essa parte foi muito importante...(Monitora de Creche 2)

Um das entrevistadas, a Monitora de Creche 4, relata que apesar de ter feito o curso de Magistério e ter trabalhado em escola particular, a experiência na Creche foi bem diferente, pois a imagem que tinha da instituição era assistencialista e foi com o auxílio das colegas, e depois lendo a respeito do trabalho que aprendeu a trabalhar com a criança pequenininha.

... quando eu entrei na Creche pra mim foi um mundo novo, porque eu tinha uma visão de creche. Daquela coisa assim, até hoje quando a gente fala: eu trabalho numa Creche, a pessoa pensa na parte assistencialista... Então, eu entrei com essa visão e assim eu tive sorte de pegar pessoas, que logo que eu entrei eu fui pra um berçário, entrei como volante, fui para um berçário e peguei pessoas que já estavam muito tempo. Elas foram me mostrando outras coisas, a parte afetiva, que a gente não tem tanto no pré, lógico que a gente trabalha com a criança, abraça, beija tudo, mas tem aquela coisa do caderno, o livro .. eu não tinha tanto essa parte do sentar, o contato da coordenação, do toque, principalmente, no berçário e eu fui pegando com experiências dos outros e aí fui vendo em alguns livros que eu já tinha, porque você vai se interessando, né, você vai pegando jeito e por eu ser volante eu andei por várias salas, foi um ano interessante, porque eu como eu não tinha experiência nessa parte eu fui pulando um pouquinho em cada sala. ...(Monitora de Creche 4)

Interessante observar que nenhuma delas mencionou o fato de ter obtido sua experiência a partir de sua atividade como mãe, irmã ou tia, o que pode demonstrar, como também foi concluído por Ongari e Molina (2003, p.93) em pesquisa sobre a identidade das educadoras de Creche na Itália, que as mesmas estão considerando que o seu trabalho tem uma especificidade, com percurso próprio de formação, não relacionando-se com a experiência como mãe ou mulher. Há um saber centrado dentro da experiência de Creche, adquirido na situação e utilizável na prática profissional.

Ao se perguntar sobre o que considera necessário para tornar-se uma boa profissional-docente de Creche, respostas variadas aparecerem, que vão desde as simples, antigas e básicas qualidades utilizadas como elementos principais para recrutar profissionais em certos momentos históricos da Creche, como: “precisa-se gostar de crianças”, “ter um pouco de amor, carinho” até a questão do “compromisso com o trabalho”. Mesmo sendo evidenciado pelas entrevistadas a importância da formação, esta sempre é mencionada em segundo lugar, após às questões relacionadas ao amor e ao compromisso.

...trabalhar com criança é diferente que trabalhar com papel. Papel você enfia na gaveta, vira a costa e vai embora e criança não... esse comprometimento com o trabalho e a coisa mais importante você gostar, você fazer com amor. Conhecimento é necessário, com certeza, é aquilo que vai entrar, depois a formação é muito importante, porque às vezes acaba fazendo umas coisas achando que está certo (Monitora de Creche 3)

...eu já tinha uma formação em Magistério e artes plásticas, mas quando eu entrei, eu trabalhei com pessoas que não tinham formação nenhuma, só tinham segundo grau e trabalhavam melhor que eu, porque gostavam do que faziam. Eu acho que esse é o principal: você gostar de criança, porque simplesmente não é vir aqui só pra trabalhar, você tem que gostar, você tem que estar disposto para sentar no chão e brincar, se precisar de um abraço, dar, esse abraço ... quando eu fui fazer a Pedagogia eu não achava importante, eu já tinha Magistério, mas, nossa! contribuiu muito sim. Hoje eu vejo assim que a qualidade da

creche melhorou muito depois que o pessoal se formou. (Monitora de Creche 4)

Ao continuar o relato em que a Monitora de Creche 4 mencionou ter aprendido muito com as profissionais que não tinham formação acadêmica, ela compara a intencionalidade do trabalho de quem, atualmente, tem formação acadêmica e de quem não tem, demonstrando que a formação tem seu lugar na constituição das práticas cotidianas da profissional-docente...

Então, a gente sente muita diferença, quando você chega numa Creche que tem muitos contratados sem formação. Então as atividades não têm um objetivo, não têm um porquê, está fazendo aquilo; você percebe isso, se você chega e fala assim: você está dando isso porquê? Ah! Porque eles gostam, é um brinquedo que eles gostam, mas você não tem um objetivo pra aquilo e foi legal, porque teve pessoas que tavam desde o primeiro concurso, quando foram fazer a faculdade, e era muito legal, porque dentro da faculdade, eu achei um espaço muito legal de conversa, a gente tinha muito isso. Ah! Mas eu dava tal atividade. Ah! Você dava isso, por causa disso. Então elas foram se descobrindo. A gente chegou no final do ano todo mundo chegando a essa conclusão, né que tinha um porquê, porque que você tinha dado aquilo é realmente se eu fizer desta maneira, vai ser de outra eu acho que a formação faz a diferença (Monitora de Creche 4)

Outro relato a seguir explicita a complexidade do trabalho dessa profissional-docente e de sua identidade que é provisória e ainda está sendo construída, evidenciando, inclusive, a difícil relação com a denominação que é dada para o cargo: Monitora de Creche.

... não é um fazer, é todo um âmbito, eu acho que engloba várias coisas, porque aqui, você faz vários papéis: cuida, educa, tem a formação, você tem um pouco de tudo ... é enriquecedor... você tem que trabalhar isso diariamente...você tem que estar lidando com estas várias facetas da Educação Infantil e com este estereótipo de Creche. Creche é uma palavra antiga que dá sentido de depósito e mudar isso é um trabalho meio de formiguinha ... Você falar pra mães que não é um depósito e sim uma unidade de ensino sim, que as crianças vem pra cá elas tem toda uma rotina e que nós temos este papel, que nós fazemos parte desta formação é que é complicado. Não tem uma fórmula pra ser boa monitora. Até porque este termo monitora está até em desuso... (Monitora de Creche 1)

As quatro Monitoras de Creche declararam ter escolhido a profissão por acaso, pensando apenas no quesito financeiro ou na estabilidade por ser um emprego público. Ao ingressarem por meio de concurso, não sabiam nem o que significava ser Monitora de Creche. Foram informadas quando assumiram o cargo. Contudo, ao longo dos anos, foram “descobrimo” a importância de sua função e não se conformaram com a situação funcional e de trabalho, que estavam inseridas. Relatam sentirem satisfação quando lembram das conquistas em relação à profissão e às condições de trabalho, conseguidas por meio da união e da luta da classe. Dentre as conquistas estão a mudança da carga horária, que passou de 8 para 6 horas diárias; o reconhecimento social da Creche como ambiente educativo, que mesmo depois de terem passado para a SEDUC e da L.D.B.E.N., é um elemento que vem sendo construído lentamente; e o curso de Pedagogia. O reconhecimento social e financeiro como Professores da Educação Infantil, ainda é uma conquista almejada por todas e para qual estão mobilizadas. Esses fatos demonstram que a construção da identidade profissional das mesmas está relacionada às questões do âmbito político, econômico, social e pedagógico.

...acho que foi a profissão que mais conquistou, mas foi a que mais brigou, quando a gente tem um título grátis, você se acomoda um pouco e isso não poderia acontecer com ninguém, entendeu? Em nenhuma situação, pra nenhum profissional, desde o pessoal da limpeza tem que estar estudando sempre até quem tá lá em cima, ...(Monitora de Creche 3)

Ao descreverem a visão que têm de criança, todas as entrevistadas são unânimes em afirmar que a criança de hoje “não é mais a mesma de antigamente”, comparando-a a de anos anteriores. Apontam para uma imagem de

criança mais “esperta” e menos “ingênua”, por causa das informações que recebem rapidamente através dos meios de comunicação, o que lembra os estudos de Postman (1999), mencionados anteriormente.

Eles questionam. Isso que a gente conversava muito na faculdade que foi um dos pontos assim porque a gente falava que eles pedem atividade, eles pedem informação.. eu lembro que a gente tava num ano até comentei na aula, que eu fui trabalhar o dia dos pais e muitas crianças não tem pai. E uma professora não tinha pai e eu falei ah! O pai dela foi pro céu... A criança falou: não tia, ele morreu, eu falei é... Eles sabem do que você tá falando, não adianta você querer mentir. Eles pedem atividade.. a criança pede um papel.. um recurso... ela quer saber o que esta acontecendo e antes eles não eram tão assim. Eles contam o que acontece em casa, eles querem desenhar, eles querem fazer jornalzinho. (Monitora de Creche 3)

De modo geral, vêem a criança como um sujeito ativo, questionador, inserido num contexto que não pode ser esquecido. Estas tem desejo de conhecimento e solicita atividades. A mesma Monitora do depoimento acima afirma que o curso de Pedagogia propiciou a reflexão sobre atividades ou orientações mais condizentes com a faixa etária trabalhada:

... Então é muito legal porque a faculdade deu essa estrutura como trabalhar isso. Porque às vezes você tem a intenção mais pode estar trabalhando de uma maneira errada. Não, olha se você for por esse caminho é mais fácil, a parte de televisão, algumas coisas apropriadas outras não, acho que direcionou bastante o pessoal (Monitora de Creche 3)

As entrevistadas acreditam que a Creche é um espaço educativo relacionado ao binômio cuidar-e-educar. Contudo, utilizando vocabulário enriquecido por fatos históricos, apontam que até bem pouco tempo a criança que estava em Creche ou que saía da Creche para a Pré-escola era vista como “coitadinha”, “carente”, “ maltrada” e, até, “sem limites”. Constata-se que as professoras que recebiam essas crianças na EMEI tinham um certo preconceito. Isto se deve, segundo seus depoimentos, ao caráter assistencialista embutido em

seu trabalho. Esta visão tem mudado, sendo que até o nível sócio-econômico das famílias das crianças que procuram a instituição tem sido outro, bem como os motivos para tal procura, estão deixando de ser apenas o trabalho das mães. Entretanto, afirmam que, em alguns casos, com algumas famílias, é necessário enfatizar o caráter educativo da Creche, pois pensam que as profissionais-docentes são apenas cuidadoras.

Em relação ao que se espera que a criança aprenda na Creche, nota-se maior preocupação com a autonomia e independência desta, principalmente relacionada às questões de higiene e alimentação. No entanto, tais aspectos surgem tanto relacionados às questões mais específicas do cuidar-e-educar, como pensando-se na socialidade para convívio em sociedade. Denota-se, neste aspecto a utilização de termos mais abrangentes como cooperação, valores e criticidade.

...você educa a criança, você cuida educando, nós sempre colocamos os dois trabalhos juntos, o cuidado, como eles passam a maior parte do tempo dentro de uma Creche, então tem os cuidados, higiene você acaba ensinando o comer, alimentação, você educa a criança no geral, a criança aprende...No 1º momento, de 0 a 3 anos é óbvio que se a gente for só pela parte pedagógica, a gente, no modo geral, vai trabalhar essa autonomia, principalmente esta autonomia relacionada com a independência, desde que ela seja feita de uma maneira que isso abranja não o indivíduo único, mas sim em geral, criar a criança pra ela viver em sociedade... trabalhar a criança no âmbito do seu todo, e não, claro que respeitar o individualismo de cada um, mas fazer com que ela trabalhe dentro de um todo... trabalhar a questão da cooperação e aí entra as virtudes. Assim, de zero a 3, de zero a 6, de zero a 4, que seja, a educação infantil, é onde a gente tem mais, digamos facilidade, pra tá inculcando essas virtudes ... estes valores pra criança onde a gente faz com que elas repartam, sim, que elas conhecem, não é fácil, mas onde a gente tem mais facilidade de estar inculcando isso dentro da criança, com a participação dos pais(Monitora de Creche 1).

Espero que elas sejam independentes é que elas consigam ser adultos que venham ter criticidade, elas saberem ver a vida com outros olhos. (Monitora de Creche 2).

Os aspectos relacionados ao cuidar-e-educar são vistos como indissociáveis. Todavia as Monitoras acreditam não poder basear seu trabalho

apenas nos cuidados de higiene, em detrimento das atividades educativas, como observa uma das profissionais-docentes:

A gente não pode tolher a criança de fazer as coisas por causa da parte da higiene. A criança não esta aqui pra sair limpa, a mãe tem essa noção, a mãe fala que espera que ela saia daqui com o cabelo penteado... que eu não dê tinta porque ela vai se sujar, eu não estou nem aí pra isso. Se tiver que dar tinta eu dou... se tiver que rolar no chão ... (Monitora de Creche 2)

Em seu depoimento, a Monitora de Creche 3 revela como trabalha a relação cuidar-e-educar com os bebês...

Mesmo no berçário deu pra você observar que a gente trabalha: o guardar o brinquedo a organização, o respeito ao amigo, a dividir é uma fase difícil eles brigam eles querem a mesma coisa, então a gente cuidando, a gente ta trabalhando tudo isso a autonomia, o desenvolvimento geral da criança, na troca da fralda a importância de você estar olhando pra criança e falando com ele, porque é ali que ele vai aprender a falar é nesse contato, é fundamental a troca de carinho e você conversando com o bebê e também estar. Passando os hábitos de higiene. É o "cuidar e educar". (Monitora de Creche 3)

Os depoimentos revelam, ainda, uma expectativa com relação a esses cuidados por parte dos pais e da sociedade...

O banho dentro da creche não deveria ser obrigatório, para todas as faixas etárias. Deveria ser pedagógico, que é o que a gente tenta fazer... trabalhar o banho de um a um, só que a demanda é muita, então acaba parecendo com um cuidar entendeu, mas o cuidar está relacionado, com com outras faixas etárias, como por exemplo, a professora de Ensino Fundamental, ela olha se a criança está com piolho. Aqui se faz a mesma coisa então o cuidar e o educar, eles andam juntos. Só que aqui parece que aqui é só pra cuidar, entendeu..., na escola este papel secundário, aqui ele vira principal. Por conta dessa estereotipo que a creche tem (Monitora de Creche 1)

Com relação à intencionalidade do trabalho, percebe-se que algumas profissionais-docentes incorporaram a tarefa de planejamento das atividades. Os depoimentos demonstram que há um planejamento prévio, vindo da Coordenação Pedagógica, mas que as mesmas adequam as atividades à faixa etária. Essa proposta vem da Secretaria de Educação e está organizada como sugestão de

trabalho, em termos de objetivos e conteúdos. Nos relatos, fala-se também do trabalho por meio de projetos.

Dentro de um planejamento, nós temos a coordenação que nos passa a parte do conhecimento prévio que foi adquirido, por exemplo, trabalhar primeiramente a parte da língua geral. Claro que não vou chegar aqui e ensinar letras pra minhas crianças, mas eu posso trabalhar, através de histórias.. eu posso trabalhar através de cantigas ...através de livros de figuras... trabalhar através da imaginação dela com as fantasias. Isso tudo eu tô trabalhando linguagem geral. No 1º momento essa independência, essa autonomia e essa linguagem geral de conhecimento do que está em volta dela, até do espaço físico que ela se apropria.. é o que nos trabalhamos, então, através de que: projetos de contos, projetos de ... aqui nos temos um espaço pra horta, através do projeto sementinha tá! Através de projeto de sucata, que não é que a gente tem que deixar de ter os brinquedos industrializados, mas a gente pode aproveitar tudo isso, que é um adicional pra linguagem da criança ... (Monitora de Creche 1)

Há, ainda, outras Monitoras que acabam tendo posturas menos diretivas, apoiadas nas opiniões das crianças...

...A gente trabalha em cima de uma roda, tira com eles o que eles gostariam de estar fazendo, e algumas coisas a gente também ... trabalha em cima dos conteúdos, mas em cima desses conteúdos estar trabalhando com eles pra eles estarem trazendo o que eles estão querendo fazer, se eles querem a massinha, historinhas estar tirando com eles. (Monitora de Creche 2)

Por meio das observações complementadas com os depoimentos das entrevistadas pode-se perceber, entre a intencionalidade engessada em planos previamente estabelecidos e a percepção da vontade das crianças, indícios de uma Pedagogia de projetos, proposta largamente divulgada e incentivada por pesquisadores do Brasil e da Itália.

Segundo pesquisadores como Malaguzzi (1999, p. 100), em Reggio Emilia não há um currículo planejado com unidades e subunidades, mas o trabalho também não é baseado na improvisação e sim, no apoio resultante de uma educação itinerante de reconhecimento na direção de novos caminhos, que se

delineia em uma série de projetos relacionados, alguns de curto e outros de longo prazo. Nessa experiência, os objetivos são importantes, mas o porquê e como se chegar até eles é mais importante. Leva-se em consideração que os professores devem seguir as crianças e não os planos.

Ostetto (2000), a partir de seus estudos e das discussões realizadas com suas alunas nas aulas de avaliação dos estágios, constata dois elementos significativos para o planejamento do trabalho com as crianças pequenas. O primeiro refere-se à postura do educador, que precisa estar disposto a envolver-se em situações de trocas afetivas e a promover situações de cuidado e educação. Para a autora (2000, p. 195), planejamento é basicamente uma atitude daquele que o planeja e o desenvolve. O segundo elemento, é a elaboração de projetos de trabalho, que estão relacionados ao conceito de situações significativas e tem como ponto de partida a observação e escuta das crianças. Segundo a autora “...Tanto para bebês, com para crianças maiores, o projeto seria viável considerando, entretanto, conteúdos diferenciados, conforme as próprias características de tais idades”. (p. 195). Os aspectos relatados acima podem ser constatados no depoimento da Monitora de Creche, a seguir:

Eu tinha uma sala de crianças com dificuldades de mexer com a tinta, não queriam se sujar, então era uma dificuldade muito grande. Aí, eu e minha colega de trabalho, conversamos e resolvemos fazer alguma coisa pra eles sentirem a tinta. Fizemos uma amostra da sala só pra ver como ia funcionar depois acabou virando um projeto, que foi apresentado fora. Nós forramos a sala toda com papel pardo e colocamos potes, cortamos garrafas de coca-cola e colocamos tinta de várias cores e deixamos as crianças só de calcinha, era verão, e ali a vontade não tem limitação, não, não pode vai sujar. A gente queria que eles sentissem a tinta, inclusive, eu tenho essa atividade filmada. Então você sente que as crianças começam a colocar o dedo ali, sabe, algumas com um acerta dificuldade, no final da atividade eles se banhavam na tinta eles se olhavam no espelho, se pintavam. Foi muito bom! A partir desse projeto, foi muito fácil trabalhar com eles a parte de artes, sabe sem essa coisa de medo de sujar a mão, a criança não pode ter medo, ela tem que sentir...Envolvemos as 4 salas e fizemos um dia com todas as salas..os maiores se preocuparam com os menores, o cuidado mesmo ajudando e aquela coisa de troca de um pintar o outro de se olhar no espelho. Nós tivemos cooperação até da moça da

limpeza. Sabe quando entrosa todo mundo com a atividade? Isso é importante! (Monitora de Creche 3).

Denota-se que, a partir do projeto relatado acima, pode-se trabalhar a integração de crianças de diversas faixas etárias e, até de outras profissionais da Creche. Outro importante elemento mencionado foi a utilização da arte como elemento central do trabalho educativo com as crianças. Em Reggio Emilia (Katz, 1999, p 45), as artes visuais são vistas como “linguagem” adicional disponível às crianças pequenas, não havendo exigência do ensino de técnicas e habilidades como um foco de instrução em si, mas como uma forma de instrumentalizar a criança para solucionar problemas. Segundo Leekeenan & Nimno (1999), a arte é vista como parte integral da aprendizagem cognitiva/simbólica plena da criança, sendo indissociada do currículo, que é chamado de emergente ou orgânico, porque é adaptável às idéias que surgem e às explorações das crianças.

Outras formas de linguagem, como a oral e a musical também tem sido trabalhadas, conforme relatos abaixo:

A monitora que deu inicio ao projeto da caixa mágica foi a Ana Paula, que trabalha comigo...Ela trouxe essa idéia e faz parte da rotina, porque não é só a caixa mágica... é a caixa mágica, é o quadro de cortiça...A gente vai colocando eles (as crianças) dentro da história, eles vão fazendo parte da história. Semelhante à história do bolo do dia das mães. Na historia do bolo eles colocam quantos ovos, você trabalha tudo... você trabalha linguagem, você trabalha matemática, você trabalha tudo.. até a autonomia deles de tarem pegando os ingredientes pra estar fazendo tudo dentro de um projeto só....e, ainda, as historinhas de fantoche, os livros de contos que a gente conta é ... muita coisa (Monitora de Creche 1)

Sempre gostei da música, acho que era musica é uma coisa fundamental pra criança, pra nossa vida é né, pra criança também eu acho assim, tem que saber que tipo de musica usar, quando eles estão mais agitados, eu gosto de colocar uma musica mais clássica... ou quando é uma hora de repouso, então, você colocar uma música assim, favorece o sono da criança... pro desenvolvimento da fala, por exemplo, a música, quando você canta com eles você está estimulando a fala, a expressão corporal, eles dançam... e a história com a música, é importante... (Monitora de Creche 3)

Vê-se, ainda, a influência de formações em outras áreas auxiliando no trabalho com as crianças pequenas. Vejamos o exemplo da Monitora de Creche 4 que utilizou sua formação em artes para trabalhar sensações com as crianças..

Quando a gente fala de artes a gente sempre pensa logo em tinta, pincel ... e dentro dessa formação que eu tive a gente trabalha muito a arte em outras áreas também, tem muito a parte de sensações...você trabalha com espuma, esponja, tato.. é complicado você dar uma folha de sulfite pra uma criança pequena, então você tem que começar com espaço grande, com papéis na parede, pra depois ir pra mesa... depois a gente vai pra massinha... a gente trabalha com a massinha comestível, porque tudo eles querem por na boca. Muita sonoridade... dentro das artes entra a musica, então a gente começa a por a bandinha, bater palminha, isso tudo dentro do infantil 1... (Monitora de Creche 4)

Tomando-se por base que a profissional-docente de Creche é uma organizadora do tempo e do espaço, os depoimentos denunciam uma “rotina” que levam em consideração primordialmente os elementos de higiene e alimentação e em segundo plano, os relacionados à atividades livres e dirigidas. Algumas profissionais descrevem que as atividades de artes, brincadeiras livres e no parque, leitura de histórias, bem como os projetos são realizados no intervalo das atividades de café, almoço, banho e troca, escovação e janta.

... a gente se organiza entre as refeições... Toma lanche, faz uma atividade livre, volta, eles vão jantar e aí, eu dou outra atividade livre ou dirigida, geralmente, a gente dá 3 atividades por tarde, ... até a hora da saída e nesse finalzinho a gente costuma deixar livre pra fazer a brincadeira do faz-de-conta, onde surge muita coisa, né...(Monitora da Creche 2)

Percebe-se, de modo geral, que o termo rotina é utilizado por todas as profissionais. Aparentemente, todas as crianças devem realizar as tais atividades em grupo, mesmo que as necessidades da criança naquele momento, não sejam exatamente aquelas...

No infantil 1 (bebês), a gente tem uma rotina muito complicada, eles

fazem um soninho, a gente já acorda, a gente já se prepara pra ter essa ½ horinha, e montar a rotina desde o infantil 1. Antigamente, a criança dormia a hora que queria, ah! Ela tá com sono, ela vai dormir, ficava complicado aquela coisa de 7 dormem, 7 ficam acordados, dificultava o teu trabalho, a gente estipulou uma rotina. Todo mundo dorme junto, come junto, o trabalho flui melhor, então a gente tem uma turminha que vai acordar agora, eles acordam passam pela troca, a gente conseguiu essa ½ horinha, que seria a hora da atividade dirigida, é complicado você coloca a atividade dirigida do infantil 1, mas é aonde a gente vai trabalhar essa parte de sonoridade, de movimento, por ex. a gente usa muito a linha movimento na parte de subir descer. Depois a gente volta pra parte do cuidado, e antes de ir embora a gente tem um tempinho livre também...(Monitora de Creche 4)

Com relação à organização do tempo na Creche, Farias e Palhares (2003, p. 71) propõem a utilização do termo “jornadas” ao invés do termo “rotinas”, pois acreditam que as primeiras devem ser planejadas e replanejadas a todo momento, por todos os profissionais que atuam direta ou indiretamente com as crianças.

Os espaços, de acordo com os depoimentos das entrevistadas, são organizados de formas bem variadas, levando-se em consideração a faixa etária das crianças e a percepção das educadoras. Quando realizam atividades de artes, todas mencionam a sala de artes. Algumas queixaram-se da pouca diversificação dos ambientes, principalmente os externos que são compartilhados com a Associação Casa da Criança. As profissionais-docentes dizem que antigamente podiam utilizar o Parque e a Quadra de esporte a qualquer hora e que agora esse espaço está restrito à alguns momentos do dia. Queixam-se, ainda, da falta de quantidade de brinquedos suficiente para toda Creche, solicitando aos pais que doem esses materiais, sempre que possível. Muitas educadoras enfatizam a importância de se criar espaço para o lúdico e a brincadeira de faz-de-conta, como elemento essencial ao desenvolvimento global da criança pequena.

Teve uma época que a gente tinha muito berço dentro da sala e tinha uma turminha que estava começando a andar e batia muito. Então, a gente preferiu ficar sem os berços deixar um tanto de berço para os pequeninhos que, às vezes acontece de ter um bebezinho então, é importante deixar alguns berços específicos pra eles, mas deixa-se espaço livre pra trabalhar bem o andar, engatinhar, ...no Infantil 1 é difícil você sair dali, é difícil, então se a gente fica num lugar pequeno e cheio de coisa eles ficam irritados... (Monitora de Creche 4)

Os brinquedos são todos doados que a gente pede, a gente faz um trabalho até com os pais...Eles também trazem a gente corre a traz... a gente recebe brinquedos da Secretaria, mas vem dois carrinhos pra uma creche de 150 crianças, não to falando que é aqui ou lá em todos os lugares, então a gente tem que correr por onde, então tudo que é trazido, a gente conversa com eles, eles sabem que é deles, mas eles têm a hora de brincar, a hora de retirar, a hora de colocar eles guardam pra eles irem dormir, eles guardam pra ... entendeu eles tem que arrumar aquele cantinho é deles, se eles quebrarem um brinquedo eles vão deixar de ter. Porque, não tem como repor, entendeu, claro mais se falar isso, mas Gisela aluno de 1 a 2 como eles vão entender isso, do jeito deles eles entendem, entendeu quando voce fala olha ta vendo você não vai ter mais isso pra brincar tem uns que choram tem uns que ... então eles têm que ter esse cuidado, fica claro que fica a disposição porque a disposição eles tem todas as regras estabelecidas junto com eles, regras com 2 anos, mais ...(Monitora de Creche 3)

Ressalta-se que os estudos sobre as peculiaridades da organização do tempo e do espaço na Creche serão abordados mais detidamente, com os cuidados que merecem, posteriormente, no Capítulo III.

As Monitoras de Creche, relataram as recordações que têm do curso de Pedagogia, demonstram a heterogeneidade de situações positivas que foram geradas. Uma lembrou-se de como o TCC foi significativo para a sua formação, dizendo: "...o TCC também foi trabalhoso, cansativo, mas enriquecedor". (Monitora de Creche 1)

Todas lembraram-se dos trabalhos que aliavam à prática cotidiana e à teoria, como um complemento da sua formação profissional.

...a gente levou a prática, que tem aqui dentro e juntou com o conteúdo que faltava pra gente, acho que foi muito importante, um complemento. (Monitora de Creche 2)

Olha! foram coisas muito boas,..porque os professores vinham com a matéria e acabava não sendo uma coisa cansativa, porque era uma coisa do dia-a-dia, só que a gente estava aprendendo como trabalhar, como elaborar na cabeça tudo aquilo que a gente já fazia. Pra mim foi uma troca maravilhosa... eu aprendi muito eu cresci muito...(Monitora de Creche 3)

Eu tenho boas recordações, não tenho ruins não, eu acho assim, as aulas eram muito legais porque a maioria das aulas elas eram muito práticas...(Monitora de Creche 4)

... claro que a parte teórica dos grandes pensadores, dos grandes filósofos foi importante, foi muito importante você saber que aquilo que a gente já fazia era uma coisa que já havia sido comprovada que tinham um porquê ... e aí, você fecha, porque você sabe que existe, uma causa e efeito, e aquilo é estudado quando a gente trabalhava, isso enquanto parte prática... contudo, quando você tinha que dar aula, a parte prática era muito enriquecedora, era muito gostoso,, (Monitora de Creche 1)

A Monitora de Creche 3 acredita que a faculdade não teria sido tão significativa para ela se já não tivesse a prática que tem como profissional. Ela pondera dizendo...

...eu acho que essa faculdade foi melhor agora do que se eu tivesse feito com 18/19 anos, eu acho que aprendi muito mais, porque envolveu a minha prática, o meu conhecimento todo, e fui com aquela sede, aquela vontade de saber mais, o porquê de tudo aquilo, então eu só tive boas recordações, só senti dificuldade quando passou pro fundamental, eu senti porque no fundamental por exemplo, eu não tenho experiência ainda, ali eu sentia muita saudade quando voltava pra EI, porque era mais o que eu fazia...(Monitora de Creche 3)

Os depoimentos sobre as disciplinas mais ou menos significativas envolveram reações afetivas como a empatia com o professor e a apreciação da matéria antes mesmo do curso em experiências anteriores.

De modo geral, todas apreciaram as disciplinas, estudados no curso, tanto teóricas como as práticas, que relacionavam-se diretamente à Educação Infantil, sendo que percebe-se visivelmente a ruptura entre as disciplinas de maior abrangência, como Sociologia, História, Filosofia e Antropologia e disciplinas mais específicas como Didática, Fundamentos e Metodologias, assim como o Estágio.

Além das disciplinas relacionadas à educação da infância, a disciplina que trata de assuntos relacionados à Educação de Jovens e Adultos foi bastante elogiada por duas entrevistadas. A Legislação foi uma disciplina apontada, por uma profissional-docente, como “importante” e por outra como “chata, mas essencial”.

A parte da Educação Infantil eu achei que era muito importante... da alfabetização da Educação Infantil a gente tinha muito também... a gente teve muito de legislação, que é outra coisa importante, que o pessoal não sabia, né, muitos questionamentos que a gente tinha em relação aos pais, dúvidas que surgiam que a gente não tinha acesso com a equipe técnica...Agora o que eu gostei realmente foi a EJA, maravilhoso adorei, fiz estagio todinho no morro da Nova Cintra, participei das aulas, eu auxiliava a professora, peguei um a professora pro de estágio super competente...(Monitora de Creche 3)

Na parte de EJA não tinha contato, foi um mundo que eu não conhecia, tanto que foi estagio na faculdade na parte de EJA, e é muito legal (Monitora de Creche 4)

Outras disciplinas relacionadas à Metodologia e Didática, bem como Educação Inclusiva, foram indicadas como matérias que levaram em consideração o trabalho com a criança de até três anos.

...pra poder estar aplicando mais diretamente a parte de Educação Infantil, a parte de Letramento, a parte de matemática, história, geografia, foi enriquecedor, foram coisas a enriquecer...(Monitora de Creche 1)

...Didática, Metodologia, e a Prática do Estágio Supervisionado (Monitora de Creche 2)

...a gente teve na parte do estudo de crianças especiais, né! Nos trabalhos, vamos colocar, assim, geralmente a gente pegava algum caso da própria unidade pra trabalhar... Então algumas dificuldades com crianças especiais dentro da sala, que a gente encontrava, a gente levava dentro dos próprios trabalhos, por exemplo, uma bola adaptada que a gente já usava, já fazia há um ano. A gente levou pra um trabalho que tava dando certo ... (Monitora de Creche 4)

Os relatos dos trabalhos realizados para as aulas sempre remetem a exemplos e conteúdos relacionados à prática cotidiana da Creche...

...acho que mudou tanto a vida da gente quanto a deles em relação a isso, porque tinham problemas, que eles mesmos falavam: nossa!

nunca pensei nisso dessa maneira... e os professores tinham que acatar, pois a gente fazia dentro do tema dele só que dentro de outra faixa etária....(Monitora de Creche 4)

... a prática acabava sendo na hora da nossa apresentação de trabalho, nós tínhamos a teoria, a discussão, sentava em roda, agora na apresentação dos trabalhos que acabava sendo a prática, os professores brincavam que nós éramos muito criativos, porque tinha teatro, a gente fazia teatro, a gente fazia um pouco de tudo entendeu então dava pra mostra bem, eles achavam que nós éramos muito ricas nessa criatividade, acho que o fato de trabalhar nessa faixa etária facilita isso, o teatro, a brincadeira, a gente participava de tudo as atividades que gente fazia, por exemplo, tinha que dar uma aula, aí fazia atividades voltadas para o que a gente fazia aqui na Creche. Então isso acabava sendo a nossa prática na faculdade, então juntava teoria com a nossa prática na hora de apresentar, era muito rico, foi assim eu sinto saudade... (Monitora de Creche 3)

Dentre os nomes de pesquisadores ou pesquisas relacionados à educação da infância, mencionados pelas entrevistadas, surgem Piaget, Vygotsky, Wallon, Emilia Ferreiro e as pesquisadoras italianas, em Reggio Emilia. Paulo Freire foi o único autor brasileiro mencionado, mas como um exemplo a ser seguido em termos de postura como educador. No entanto, não foram mencionados autores que tratam da infância em campos como a Sociologia, a Antropologia ou a História.

Com relação às disciplinas que menos gostaram estão a História da Educação pela falta de empatia com o professor e a Educação Física, cuja proposta não estava adequada ao trabalho com crianças pequenas: "...os jogos eram pra crianças do ensino fundamental, jogos assim que não tinham a preocupação com a Educação Infantil, a gente que levava, por causa da nossa prática" (Monitora de Creche 1).

Os relatos também demonstraram não haver uma única concepção de criança entre os docentes do curso. Alguns professores, sequer mencionavam questões relacionadas à infância...

...Tinha professor que não tinha essa visão da Educação Infantil. Dava a matéria mais de uma forma ampla. Só os professores que tinham a matéria ligada a Educação Infantil é que trabalhavam a Educação Infantil. Acho que ainda faltam profissionais habilitados para estarem trabalhando, aí que eu te falo é tudo muito novo.(Monitora de Creche 2)

Ao descreverem as contribuições no curso para prática mencionam ganhos relacionados à questões de ordem política e de ordem pedagógica. Em relação à questões políticas relataram a mobilização das profissionais para conquistar o direito de fazer do curso subsidiado pela SEDUC. Já em relação aos ganhos intelectuais, relatam...

Fundamentou a nossa prática, porque a gente, que nem eu colocava muito aquela coisa de brincadeira, mas chega uma hora que a criança fica meio perdida, tem uma hora que não se encaixa em tudo, a questão das brincadeiras e tudo no conhecimento do que é a criança, as faixas etárias, como deve trabalhar com ela, as questões dos limites tudo (Monitora de Creche 3).

Antes da faculdade você até poderia saber a importância do brincar, porque você leu em alguma revista, você sabia alguma coisa, então a partir do momento que você teve uma formação, que você foi fazer uma TCC a respeito disso, você teve que fazer um estudo, então você foi estudar causas e conseqüências, no meu TCC, a gente se propôs a fazer uma brinquedoteca adequada pra uma Creche. Porque a gente achava muito difícil, a criança entrar, brincar e você fazer uma avaliação no final, é muito complicado, então a gente sugeria dentro do TCC uma ficha de avaliação... ai até as professoras daqui disseram: mais uma ficha pra gente preencher.. eu falei não um documento da professora, porque é complicado, hoje eu vou brincar com uma sala de 15, eu reparei que aquela criança X está diferente, ela tá me passando alguma coisa, eu anoto...(Monitora de Creche 4)

Nas descrições de como se vêem antes e depois do curso de Pedagogia, todas elencam ganhos para o seu perfil de profissionais. Algumas acreditam que ao se colocar no lugar de aluno, observando a prática educativa de outras profissionais ou mesmo vivenciando situações em sala de aula, nos trabalhos propostos, pelos profissionais da faculdade, faz com que se reflita sobre como as crianças pensam e, dessa forma, se encontre soluções e estratégias para o

trabalho educativo.

Foi muito bom no sentido de estar revendo alguns momentos, as coisas que eu já tinha visto, porque eu já tinha feito a pós (relacionada a RH) em 1996 e voltar em 2000, foi muito gratificante, e pra pensar mesmo o porque eu tava fazendo isso... se era isso mesmo que eu queria... fazer uma reflexão, que na hora que você tá sentado enquanto aluno, tá do outro lado, você faz uma reflexão porque você pensa como eles, dependendo do lado que a gente tiver da moeda a gente pensa de um jeito... se tiver dirigindo a gente pensa do jeito do motorista, se tiver na rua, do jeito do pedestre. Então, foi muito bom essa volta a sentar em uma sala de aula e poder pensar como eles (as crianças). Você fica como eles... (Monitora de Creche 1)

A Monitora de Creche 3 ressalta que antes da formação, as suas ações eram realizadas intuitivamente e que hoje acredita estar no caminho certo.

Ressalta a pesquisa como um grande ganho...

Hoje, a gente sabe até como pesquisar, porque antes você ia, pegava um livro: ah! isso aqui é interessante. Hoje, eu assino a Nova Escola, eu tenho o habito, eu leio direto, entendeu? Então, eu assino outras revistas, Educação, eu assino também. Pra quê? Pra mim estar vendo novas coisas, tendo novas idéias, pra você não parar, não estacionar, porque é importante isso ... você tá buscando conhecimento de outras formas... (Monitora de Creche 3)

A Monitora de Creche 2 relaciona aspectos da sua experiência escolar e de vida com aspectos estudados no curso, relatando o quanto é difícil mudar posturas, valores e idéias arraigadas que compunham sua identidade antes de realizar a formação acadêmica. Ela afirma...

Você vai toda tradicional e chega lá e descobre que não é bem assim, vamos mudar, mas só que você ... é muito difícil mudar, uma coisa que é inculcada em você desde pequenininha que a gente não deve estar trabalhando assim, então essa coisa do tirar do tradicional e estar mudando, agente percebe , mas é um processo difícil e devagar. (Monitora de Creche 2).

Há elementos da forma escolar que encontram-se, ainda, retratados no cotidiano do trabalho na Creche, mas que com a formação acadêmica foram

evidenciados, numa tentativa conflituosa de mudança de postura. A mesma profissional-docente deu exemplos relacionados à questões de organização de tempo e espaço, elementos essenciais no trabalho cotidiano da Creche...

Aquela coisa... a fila ... o tradicional ... tudo certinho ...ai de repente você vê que nem tudo isso é importante você pode trabalhar sem a questão da fila e você consegue ter um jeito diferente de trabalhar com as crianças com organização sem precisar ser uma coisa muito certinha muito vamos sentar não precisa ser assim acho que pode ser uma coisa mais livre sem imposições que deixa a criança mais livre pra ela mostra mais como ela é ela se desenvolve de uma forma mais ... sem tanta ... acho que eles fazem assim ... meia general... eu acho que eu era assim ...de vez em quando eu me policio pra não voltar a ser mais que eu tenha lá alguma coisa tenho.(Monitora de Creche 2)

[.1] Comentário: odtiri

As educadoras revelam que a formação acadêmica foi um exercício de ação- reflexão- ação importante, mas insuficiente, apontando para a necessidade de formação continuada dentro e fora da Creche...

O curso foi essa ponte entre a teoria e a ação...voltar pra ação de forma diferenciada, não que não se fazia o correto, mas talvez não tinha a visão, porque quando você tá fazendo aquilo na tua rotina, no teu dia-a-dia, aquilo vira uma rotina e você não percebe ... começa a ficar mecânica. Isso não é só nós, é um medico, é qualquer pessoa que não recicla...então essa visão, essa volta e muito importante por isso, que a gente sempre pede pra que tenham cursos de formação, porque é a hora que você tem como parar e refletir um pouco de suas ações ... então o professor e que nem medico, eu tinha uma professora de didática na pós-graduação que ela falava que a diferença do médico e o professor, é que o médico ele errava na hora e já era punido, se ele erra aparecia o erro na hora, o professor só vai ter o retorno daqui a anos, né, mais a importância é a mesma, você ta formando uma pessoa, seja ela um bebê, seja ela ... esta formando ... cuida de outra forma, não que as outras profissões não sejam importantes, mas é muito cuidadoso, então acho que a formação continua do professor ela tinha que ser muito bem pensada, tinha que ser muito bem pra gente não estar vivendo esse momento que a gente ta vivendo na nossa sociedade...(Monitora de Creche 1)

...acho que a gente poderia continuar, tinha que ter uma continuação, sim, porque agora ficou um buraco.. ficou um vazio, sabe porque você ia pra aula e todos dias você vinha com coisas novas e discutia, você discutia muito mais sobre tudo, sobre o desenvolvimento, e acho que na época a gente falava mais entre os profissionais, porque todo mundo fazia, foi uma coisa única...(Monitora de Creche 3)

Como se pode observar, a experiência da realização do curso de Pedagogia não foi apenas um caso de obtenção de certificação como estratégia de rentabilização de seu diploma no mundo do trabalho. Claro, que todas almejam ser reconhecidas como professoras de Educação Infantil e obter as "regalias" do referido cargo. Para tanto, estão novamente unidas em mobilizações e reivindicações. Contudo, é nítido o empenho e a satisfação das profissionais-docentes em ter obtido formação acadêmica. Esta formação trouxe um sentimento de "posse" de um conhecimento, que antes, segundo seus relatos, era apenas prático e que hoje, por suposto, está baseado em teorias educacionais comprovadas. Tal situação trouxe consequências positivas à identidade das profissionais em questão, que ainda está sendo construída no seio das transformações da instituição social Creche.

Ao examinar o contexto da Creche santista e de suas profissionais-docentes, por meio da tabulação dos questionários respondidos pelas Monitoras de Creche, da descrição das observações realizadas no interior da instituição e dos relatos das entrevistas é possível verificar que há elementos singulares da "forma da Creche", bem como da formação acadêmica do profissional que nela atua. Estes aspectos vem sendo constituídos e divulgados por meio de estudos específicos, realizados em muitas partes do mundo, assim como no Brasil e serão retratados no próximo capítulo.

Capítulo III – A relação social entre a forma da Creche, a prática educativa das profissionais-docentes que nela atua e sua formação acadêmica

“É na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou de outra...” (Gimeno Sacristàn, 2001)

3.1. A forma escolar e a forma da Creche: regularidades e singularidades

A instituição escola possui uma forma peculiar que se reproduz de maneira regular em instituições semelhantes mesmo que nas situações as mais precárias e adversas e que não é, ou pelo menos não tem sido, a continuidade imediata da “forma Creche”.

Pérez Gómez (2001, p.15) afirma que a escola não é um simples agrupamento de pessoas. Trata-se de uma distribuição geográfica, social, política, temporal de profissionais e sujeitos, de espaços e tempos, isto é, uma distribuição cultural típica desta instituição, que compõe uma rede de significados compartilhados determinados pelos mecanismos de interação e intercâmbios. Essas manifestações podem ser visíveis, explícitas ou internas, ou não explícitas e sutis.

Atualmente, estudos que abordam o plano microanalítico também estão sendo chamados a compor o leque de opções para as investigações sobre a escolarização numa tentativa de articulação entre os aspectos micro e macro da escola, potencializando a valorização de elementos intermediários ou

mediadores, o que pode ser chamado de mesoabordagem (Lima, 1996, p. 31).

Essa forma de abordar permite estabelecer uma espécie de triangulação entre os planos macroanalíticos tais como Estado, sistema político e econômico, bem como, os planos microanalíticos, tais como a sala de aula, os atores e suas práticas, devolvendo à escola o seu caráter diversificado e complexo.

A Creche, que segundo Haddad (1991) é fenômeno multifacetado, não pode e nem deve ser analisada por um único prisma. Esta análise demanda também uma abordagem que acrescente aos estudos sobre os seus condicionantes históricos, políticos, sociais e econômicos, outros aspectos diretamente relacionados à estrutura institucional da Educação Infantil sob a guarda da dialética macro/micro como estratégia de observação.

Para entendimento dos vários aspectos que compõem a organização e a cultura da Creche faz-se necessário também considerar os aspectos microanalíticos que dizem respeito às suas práticas e formas, num movimento análogo ao que fazemos quando pensamos nas práticas e formas escolares.

3.1.1. A organização da escola e a organização da Creche: diferenciando as “formas”

A organização interna da escola constitui-se de referenciais emanados tanto da esfera administrativa como da esfera pedagógica, que se inter-relacionam e se complementam. Segundo Derouet,

...Um estabelecimento de ensino não é apenas uma unidade pedagógica, é também uma pequena empresa de restauração que pode servir mais de um milhar de refeições; é também uma pequena empresa

de limpeza e de manutenção, se considerarmos que os efetivos em pessoal auxiliar e administrativo representam, mais ou menos, metade do número de professores (1996, p.75).

Nessa organização administrativa e pedagógica também se manifestam questões essenciais como a estruturação do tempo e do espaço, fazendo florescer uma cultura própria, produzida no seu interior, demarcada por relações de poder na e da escola. São questões constitutivas de uma cultura própria, que apesar da semelhança em alguns casos à uma empresa no que tange os aspectos administrativos, apresenta especificidades que nenhuma outra instituição possui. Estes e outros aspectos precisam ser levados em consideração ao se pensar a formação dos profissionais que nela atuam porque a escola é uma instituição com “cultura própria” e estrutura peculiar (Candido, 1964).

Segundo Pérez Gómez (2001, p.17), a escola não é um amalgama e sim um espaço ecológico de cruzamento de diferentes culturas. Ela, ao mesmo tempo em que propicia a mediação reflexiva dos valores e das relações sociais de uma determinada sociedade, também desenvolve e reproduz sua própria cultura, gerando um conjunto de significados e comportamentos próprios. A educação deve ser entendida como portadora de um processo complexo de enculturação, cuja função da escola é ...

...oferecer ao indivíduo possibilidade de detectar e entender o valor e o sentido dos influxos explícitos ou latentes, que está recebendo em seu desenvolvimento como consequência de sua participação na complexa vida cultural de sua comunidade (Pérez Gómez, 2001, p.18).

Assim sendo, ao se pensar na diferenciação da instituição escola em relação à outras instituições, faz-se necessário ainda descrever como a *forma escolar* constituiu-se social e historicamente, e ainda, como essa forma influencia

na sociedade como um todo e vice-versa.

A *forma escolar*, como resultado histórico de um processo de socialização da infância e da juventude, padronizou os saberes para existirem dentro de uma determinada organização. A escola é o espaço de tempo que tenta sistematizar e socializar as informações contidas na sociedade. À essa formatação dos saberes dá-se o nome de currículo, o qual dialeticamente acaba conformando a organização de toda a escola.

Vincent (1994) deu um conteúdo bastante particular à idéia de *forma escolar* demonstrando que a sociedade moderna se caracteriza por estruturar-se a partir de um tipo específico de socialização, a socialização escolar.

Ressalta-se que os saberes estão espalhados por toda a sociedade, mas a escola tem uma forma tão poderosa que quase tudo relacionado a ensino, aprendizagem, socialização, disciplina, avaliação etc, mesmo quando aparece noutros lugares na sociedade, funcionam tendo por referência a forma que a escola dá à organização dos saberes e que predomina sobre outras formas.

Segundo Pérez Gómez (2001, p.150), além do currículo, os rituais e costumes, as relações existentes, a organização comportamental dos estudantes, são elementos típicos de uma cultura escolar que tanto condiciona como pressiona os comportamentos de todos os envolvidos no processo, constituindo-se outro entendimento da forma escolar.

Ao se pensar na estrutura de funcionamento da Creche, é importante levar em consideração a advertência de Crepaldi (apud Freitas, 2005, p. 106) sobre o risco que o processo de integração das mesmas ao Sistema de Ensino pode incorrer ao se impor à Creche a mesma “forma” da Pré-escola, que por sua vez é

influenciada pela “forma escola”.

Pensando no objeto de estudo desta pesquisa, ao se descrever brevemente a construção conceitual da *forma escolar*, o que se tem em mente é a necessidade de se estabelecer um marco conceitual para pensar a *forma da Creche*, que não é, enquanto estrutura, um componente institucional projetado até aqui para ser “uma etapa de escolarização”.

O caminho investigativo a ser percorrido tem a pretensão de afastar o risco de se pensar na Educação Infantil como parte de um processo que simplesmente, por força da lei, acrescenta a Creche à escola, como se ambas fossem formas complementares.

Geralmente, o que se assiste é a ampliação das estratégias de escolarização até nas instituições destinadas à criança pequena. Esse fato de que ambas instituições vem sendo pensadas sem grandes distinções de forma e conteúdo, pode ser notado quando encontram-se os profissionais de Creche sendo encaminhados para o ensino superior, onde muitos estão estudando a vida da Creche a partir da Pré-escola.

Partindo do descrito acima, torna-se necessário refletir sobre os elementos constitutivos da “forma da Creche” em suas particularidades e singularidades.

O espaço e o tempo escolares, por exemplo, são elementos que integram a estrutura da escola e da sua cultura de maneira decisiva. Ambos se inter-relacionam, conformando e condicionando a vida social e humana aos processos educativos existentes no interior da unidade educacional. O espaço escolar contém a dimensão das classes, pátios, refeitório e banheiros, e abrange ainda, a questão da ventilação, da iluminação, do mobiliário etc, supostamente adequada

à faixa etária e aos objetivos propostos para o trabalho educativo. Mas espaço e tempo têm significados culturais distintos quando se tem em mente a criança pequenininha.

Na Creche, segundo Lima, a questão do espaço físico se manifesta como “pano de fundo”, como “moldura” (apud Faria e Palhares, 2003, p. 70,) para a constituição de um ambiente envolvente, acolhedor, propício para a manifestação de diversas formas de expressão, atendendo às diferentes exigências das atividades programadas, mas dando espaço aos saberes espontâneos das crianças. Pode-se dizer ainda, que um elemento determinante na relação entre o espaço e as atividades propostas, é o fator material. Os recursos materiais oferecidos à criança devem ser variados, atraentes, adequados ao número de crianças atendidas e precisam estar em boas condições de uso e de higiene para potencializar os aspectos do imaginário, lúdico, artístico, afetivo e cognitivo da criança. Está claro que a maioria das Creches não dispõem de tais recursos, mas da mesma forma que a escola, podemos afirmar que sabemos o que é uma instalação adequada ainda que não a tenhamos ao alcance de todos.

Para Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 157), o ambiente da Creche deve ser considerado “educador”, devendo ser flexível, atraente e podendo ser modificado conforme as necessidades das crianças de serem protagonistas de seu próprio conhecimento. Em muitas Creches, quando a organização interna com relação à divisão dos espaços muitas vezes é bastante rígida, corre-se o risco de isolar as crianças em grupos divididos de acordo com a faixa etária. Contudo, faz-se necessário organizar espaços coletivos, onde crianças e adultos, trabalhando e brincando juntos, criem um espaço de bem-estar, segurança e ensino-aprendizado. É importante destacar que, mesmo no interior da Creche, o

modo de interagir com o espaço e o tempo é diferenciado de acordo com a faixa etária.

A experiência do Instituto Lóczy mostra que os espaços físicos na Creche não precisam constituir-se em locais disciplinadores, de controle e conformação de corpos infantis (Arroyo, apud Freitas, 2005), mas de desenvolvimento. Szanto e Tardos (2004, p.46) destacam a seguinte hipótese "...a atividade autônoma, escolhida e realizada pela criança... é uma necessidade fundamental do ser humano desde o nascimento". Fatores como: liberdade de movimentos, objetos para ocupar os bebês e a segurança são fundamentais para constituição de espaços educadores, visando a autonomia da criança. Para as autoras (ibidem, 2004), o adulto deve criar possibilidades aos bebês de atuarem, por meio de um ambiente estimulante, dependendo do estágio de desenvolvimento em que se encontra.

Assim, para se pensar em espaços diferenciados, faz-se necessário pensar em atitudes diferenciadas dos educadores. Como relação à integração das regras de vidas pelas crianças pequeninas, por exemplo, Dehelan, Szredi e Tardos (2004) destacaram as atitudes dos adultos em Lóczy, que estimulam o comportamento esperado e criam condições para esse comportamento, expressando a expectativa do comportamento desejado, não apenas com um pedido ou recordando uma regra, mas de maneira indireta, por meio de exemplos, explicações simples, evidenciando alegria e aprovação por um comportamento da criança e preparando a criança para a comunicação.

Com relação à dimensão do espaço na conceitualização de serviços para a primeira infância, Moss afirma que,

...espaços onde ensinar e aprender acontecem de um modo dialógico,

são espaços para conhecimento, para o saber, não para a transferência de conhecimento; são locais onde o conhecimento foi produzido e não simplesmente apresentado ou imposto ao aprendiz. São espaços onde foram criadas novas hipóteses para a leitura do mundo (2002, p. 244).

Se retomarmos o contraponto em relação à escola podemos lembrar que faz parte do que se chama tempo escolar, a distribuição diária das atividades, a duração das aulas e recreios, o período de férias, o número de dias que a criança precisa frequentar a escola etc. Viñao Frago (2000, p.100) afirma que a estrutura de tempo do sistema escolar possui três aspectos importantes: o geral, que abrange os diferentes níveis de ensino, ciclos e cursos; o anual, que compreende o calendário escolar, o semanal e o diário, que refere-se ao horário e programa de aula ou disciplina.

Com relação à estrutura do tempo em nível geral, no Brasil, como já foi citado anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases (MEC, 1996) faz menção a dois níveis de ensino: a educação básica, que subdivide-se em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e a Educação Superior. Quando se discute a dimensão anual, tratando-se do número de dias letivos, há uma determinada forma imposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que tange à carga horária e ao calendário escolar. O que se constata com relação à Educação Infantil, é uma diferenciação de tratamento entre a Pré-escola e a Creche. A primeira, quase em todos os lugares, segue o mesmo calendário que o Ensino Fundamental, inserindo-se na lógica de planejamento desse nível de ensino. Já a instituição Creche, em muitos casos, é encarada também como uma necessidade da mãe trabalhadora e demanda, por isso, um aumento dos dias letivos para que a criança tenha um abrigo seguro, enquanto a mãe trabalha.

Em muitos municípios como é o caso de Santos, nas férias escolares, as

crianças pequenas das mães trabalhadoras são deslocadas de seu ambiente cotidiano para outra Creche, que é denominada Creche-pólo, o que demonstra que o trabalho na Creche está afeito a demandas muito próprias.

Quanto ao aspecto semanal e diário do tempo escolar, Nigito (2004, p. 44), observa, em contrapartida, uma diferenciação e uma dupla articulação de tempos na Creche. Temos o tempo que se refere à organização do cotidiano, e o tempo subjetivo, que diz respeito à vivência temporal da criança. Assim sendo, o tempo na Creche é uma categoria socialmente construída, que envolve subjetividade individual e significados culturais e sociais, passíveis de socialização e aprendizado.

Na maioria das vezes, o tempo na Creche é dividido em função das atividades permanentes como alimentação, cuidados de higiene, sono, parque, submetendo as crianças a rotinas rígidas e cansativas, quando muitas dessas crianças estão sempre esperando por algumas. Há ainda, em muitas Creches, a exigência do cumprimento de um calendário de datas comemorativas semelhantes àquelas realizadas em instituições de Ensino Fundamental, que muitas vezes constituem-se em verdadeiros sinônimos de escolarização da criança pequena. Em certos momentos, há a necessidade de se considerar o ritmo da criança, ajustando as diferentes atividades às suas reais necessidades. Segundo Greenman (apud Edwards, Gandini e Forman 1999, p. 156), "...o espaço físico inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer...".

Galdabino (2004, p.36), em pesquisa do tipo ecológica, sobre tempos e espaços no cotidiano infantil, realizada recentemente em Creche da Itália, aponta para quatro tipos de atividades diferenciadas que ocorrem no dia-a-dia do interior

da referida instituição: rotina, transição, poliatividade¹⁸ e atividade específica ou educativa. A ênfase é dada para as atividades de transição, denominadas de zonas francas e que também se dividem em quatro tipos: deslocamento físico, rituais com fim preparatório para atividade sucessiva, trocas verbais, atmosfera, que corresponde às alterações das características ambientais e relacionais do contexto em que vivem os sujeitos observados.

Retornando à escola, é possível afirmar com Viñao Frago (2000, p. 99) que o uso e distribuição do espaço e do tempo escolares têm uma relação estreita com os objetivos e métodos de ensino. Sendo assim, nem o espaço nem o tempo escolar são estruturas neutras. Esses determinam um ao outro e ainda os modos de ensinar e aprender, inculcando determinadas concepções que condicionam o ensino das diferentes disciplinas, conformando o clima e a cultura das instituições escolares.

Já na Creche, Galdabino (2004, p. 42) demonstra que uma das conclusões mais importantes a que chegou em sua pesquisa sobre tempos e espaços na Creche, é que a visibilidade do tempo no dia-a-dia dessa instituição depende da ação do educador, que propõe atividades, prepara variadas situações, organiza espaços e materiais, desenvolvendo a função de mediação entre a criança e o ambiente educativo. Como corolário indica a necessidade de que os educadores tomem consciência das escolhas educativas feitas. Nesse contexto, ressalta Nigito,

...A aquisição de um sentido de tempo compartilhado por parte da criança pequena e a própria possibilidade de conceituar o tempo são fortemente influenciadas pelo modo como ele é gerido, mais ou menos conscientemente, pelos adultos que têm responsabilidades educativa (2004, p. 44).

¹⁸ Poliatividade quer dizer várias atividades realizadas concomitantemente.

Vale lembrar que, historicamente, a questão do espaço e do tempo na Creche está também atrelada aos movimentos higienistas do final do século XIX e início do século XX. Ao analisar manuais e livros a respeito do assunto, pode-se notar a importância dada ao espaço e ao tempo no interior dessa instituição. Suas estruturas de organização do espaço e do tempo são bastante singulares e fundamentais aos seus objetivos.

Assim sendo, o espaço e o tempo na Creche têm sido tratados como elementos constitutivos de uma visão assistencialista de proteção à infância. Ao se incluir a Creche no sistema de ensino, segundo Oliveira (2002, p. 82), uma nova trajetória de trabalho coletivo deve ser iniciada, sendo necessário elaborar uma proposta pedagógica desenvolvida por toda a comunidade escolar, aliando os objetivos pedagógicos à atenção sobre a organização do espaço e do tempo nessa instituição, sem, no entanto, incorrer no erro de acreditar que a tarefa em jogo consiste apenas em incorporar a Creche à escola como se faltassem apenas os conhecimentos pedagógicos necessários para operar uma soma.

Para Faria e Palhares (2003, p. 69), a organização do espaço na Educação Infantil, especificamente a organização do espaço na Creche, deve contemplar a diversidade de interesses da sociedade, da família, e principalmente, da criança, superando os modelos rígidos de escola, casa e de hospital.

Nigito afirma que o ambiente da Creche é uma espécie de...

...lugar de transição, área intermediária entre a casa e o mundo externo. Aqui os ritmos individuais são lentamente, durante os três anos, regulados pelos educadores e distribuídos de acordo com ritmos cada vez mais heterônomos e sociais; o *modo* em que isso acontece substancia as primeiras interações, o mundo das relações sociais infantis e a experiência da realidade no profundo da vivência pessoal (2004, p. 94).

Dessa forma, torna-se evidente que o espaço e o tempo na Creche devem ser pensado de forma diferenciada do espaço e do tempo na escola, e que as recentes transformações legais relacionadas à Educação Infantil demandam outras iniciativas para que os espaços destinados à criança pequena possam ser pensados à luz de suas especificidades.

É necessário um cuidado quase preventivo para evitar que a criança pequena esteja à mercê de iniciativas que possam acelerar seu processo de escolarização, bem como, “vigiar” para que o trabalho com crianças pequenas não seja atingido por avaliações interessadas em verificar coeficientes de produtividade.

A organização do espaço e do tempo, somada ao binômio cuidar/educar é proposta pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento do MEC com orientações didático-pedagógicas para a Educação da criança de 0 a 6 anos. Com relação ao tempo, o Referencial preconiza atividades permanentes que propiciem a escolha por parte da criança daquilo que mais lhe interessa no momento e a seqüência de atividades, o que na linguagem do documento, constitui-se como trabalho com projetos. O RCNEI propõe a estruturação de um ambiente de cuidados essenciais (1998, p. 50), oferecendo proteção, conforto e segurança física à criança, por meio de alimentação e cuidados de higiene. Sugere, ainda, a criação de espaços propícios para o brincar, atividade principal da criança dessa faixa etária. É brincando que a criança, desde bebê, construirá sua cultura lúdica (Brougère, 2002), que por sua vez está relacionada ao lugar da brincadeira na sociedade em que está inserida. Considerando que um dos objetivos da Creche é a socialização, será também por meio da brincadeira que a criança poderá experienciar tal processo.

Após o exame das questões referentes à estrutura da *escola* e à estrutura da *Creche* pode-se concluir que ambas não são naturalmente complementares e nem serão, mesmo que pela força da lei, transformadas automaticamente em seqüência complementares.

A relação cuidar-e-educar, elemento que precisa necessariamente ser pensado ao se trabalhar com crianças pequenas, em Loczy (2004), é garantida entre outras atividades, pelo incentivo à participação da mesma no cuidado de seu próprio corpo, como na hora de se vestir ou despir-se ou ainda, alimentar-se, relacionando-se afetivamente com a educadora, tem um papel decisivo no seu desenvolvimento. Este tipo de atuação está integrada à tarefa de formação de pessoas e ao objetivo primordial da educação das crianças pequenininhas: o cuidar-e-educar. Segundo, Hevesi (2004) é importante que a educadora busque o olhar da criança esperando a sua participação na atividade, sem tratá-la como se fosse um objeto.

Quando se considera todas essas variáveis acima descritas surge o questionamento sobre como está se processando a formação acadêmica da profissional-docente que trabalha com as crianças pequenininhas. Torna-se claro que não podem e não devem ser utilizados os mesmos parâmetros que comumente propõe-se para o trabalho educativo com as crianças das séries iniciais, como o Referencial Pedagógico- Curricular para a Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, comentado anteriormente, quer que se realize. Dessa forma, examina-se a seguir, algumas idéias e experiências de formação em nível superior, a partir do curso de Pedagogia que foi o escolhido pelo poder público local para a formação das Monitoras de Creche da cidade de Santos.

3.2. Os cursos de Pedagogia e a singularidade do trabalho em Creche: uma identidade profissional em construção.

Ao analisar as peculiaridades da "forma da Creche", conclui-se que, para garantir a concretização dos direitos das crianças pequenininhas a um ambiente adequado às suas necessidades de educação e cuidado, faz-se necessário proporcionar às profissionais- docentes um processo de formação acadêmica que permita reflexões em torno de aspectos teóricos e práticos coerentes e necessários para atender competentemente a criança.

No que tange à diferenciação na formação do docente que trabalha na escola em relação à formação do profissional que atua na Creche, percebe-se a importância de se refletir sobre as especificidades de uma e de outra função para não se incorrer no erro de acreditar que apenas o preparo pedagógico e didático é suficiente, tomando a Educação Infantil como continuidade do Ensino Fundamental.

De modo geral, os modelos oferecidos nos referidos cursos de formação, ainda têm em mente a *forma escolar*, pois é a que apresenta uma maior diversidade de estudos. Entretanto, a reflexão sobre as singularidades da *forma da Creche*, com relação à organização do tempo e do espaço, às relações interpessoais e a questão do binômio cuidar-e-educar, são essenciais para a construção da identidade da profissional- docente de Creche, que por ter sido testemunha de uma história de Educação Infantil aliada ora a um tipo de formação escolarizante, ora a uma visão assistencialista e higienista, precisa de novos elementos para constituir um novo ponto de vista de seu próprio trabalho.

Tema semelhante é analisado por Faria (2002) que defende a idéia de que a Creche tem um caráter educativo, mas não escolar, ou seja, o modelo da escola de Ensino Fundamental não deve ser transplantado para as instituições de Educação Infantil.

Ao se pensar na estreita relação entre a especificidade do papel da escola e a atuação do professor, remete-se à idéia que Pérez Gomez (2001) estuda sobre a cultura docente como um...

...conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si (Pérez Gómez , 2001, p. 164).

Assim, sendo a cultura docente o elemento central da cultura da escola que se expressa por meio dos métodos de aprendizagem, da qualidade do ensino, nas relações interpessoais, nas definições de papéis e funções que se desempenha, nos modos de gestão, nas decisões, compondo uma estrutura de poder, torna-se possível indagar se os profissionais que trabalham com crianças pequenas possuem uma cultura peculiar, relacionada especificamente à forma da Creche, constituindo uma identidade profissional própria.

Pode-se dizer que, pelo menos de acordo com o que foi observado e relatado pelas profissionais-docentes da Creche da Casa da Criança, essa cultura, bem como a sua identidade profissional vem sendo construída, passo a passo, por meio de mobilizações, estudos, leituras, troca de experiências, observações das reações das crianças e do trabalho de outros colegas, procurando, cada vez mais, encontrar soluções para as práticas pedagógicas que envolvam a relação cuidar-e-educar.

Outrossim, para a constituição de uma cultura que expresse a identidade

do profissional da infância, a formação é o elemento central do processo (Silva, 2003). Cipollone (1998, p. 119) defende a importância da formação para esse profissional, pois provocará a passagem de um trabalho espontâneo para um trabalho controlado cientificamente.

Sobre a importância da formação para a valorização da profissional, Rosemberg (apud Silva, 2003) afirma:

O caminho que nos parece mais adequado neste momento para superar este intrincado jogo de subordinações de classe, raça, gênero e idade que vem prejudicando as crianças através da Educação Infantil seria o da formação e qualificação da trabalhadora que lida com a criança. (p. 165)

Dessa forma, considerar a especificidade do trabalho com crianças pequenas, bem como a especificidade da cultura docente, quando se reflete sobre a formação do profissional de Creche é tarefa urgente e necessária. No que tange aos cursos de formação de professores, especificamente sobre o curso de Pedagogia, que é objeto desse estudo, a preocupação é ainda maior.

Silva (2003) aponta a preocupação existente com a política do MEC que vem incentivando e desenvolvendo, em parceria com estados e municípios, a realização de cursos aligeirados, às vezes até na modalidade à distância ou compactados em aulas de finais de semana ou férias, considerando, ainda, a possibilidade de aproveitamento da formação e experiências anteriores. A escassez de tempo para a formação do profissional que poderá atuar desde a Educação Infantil até as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, lembrando que, com mais um ano de estudos, o mesmo será considerado apto a ocupar o cargo de direção de uma escola ou Creche, pode configurar-se muitas vezes, não como um processo de qualificação e formação, mas apenas de certificação com o

intuito de “rentabilizar” (Bourdieu, 1998) seu lugar no mundo do trabalho e da sociedade, como já foi dito anteriormente.

No documento de avaliação da situação desses cursos, elaborado em 2000 pela ANFOPE (apud Silva) conclui-se que “...a formação ...passa a ser vista como um negócio lucrativo nas mãos do setor privado e não uma política pública de responsabilidade do estado e dos poderes públicos” (p. 68).

Por outro lado, a partir do momento em que se oferece um curso superior à profissionais atuantes na área não é possível jogar fora a experiência de uma prática educativa impregnada de conteúdos que necessitam ser refletidos, tanto para se evidenciar fatores positivos, como para se pensar na estrutura da escola de Ensino Fundamental e na postura escolarizante de educação, que tem sido simplesmente transferida à Creche. Segundo Kramer (2002, p. 127), “a maioria das iniciativas de formação trabalha com a idéia de que é preciso (ou melhor, possível) jogar fora a experiência passada para começar tudo de novo” Para a autora, a teoria, os estudos, as discussões, interagem com os conhecimentos vivenciais e com os saberes que vêm da prática.

Contudo, Arelaro (apud Silva, 2003, p. 69) adverte que a ênfase exagerada no saber prático do profissional- aluno, secundariza a teoria como elemento fundamental para a construção da prática do profissional.

Diante do exposto, e relacionando a questão da cultura docente à problemática da forma Creche e, conseqüentemente, à formação do profissional que nela atua, é possível tecer algumas considerações sobre o curso de formação superior realizado pelas Monitoras de Creche da Rede Municipal de Ensino de Santos.

O curso foi feito fora do horário de trabalho das profissionais, diariamente, durante três anos. Ao final, as mesmas obtiveram a certificação de docente das séries iniciais e de Educação Infantil, sendo que para a obtenção do certificado de técnico- especialista, as profissionais interessadas tiveram que subsidiar os estudos com recursos próprios, apesar de terem se mobilizado no intuito de conseguir verba da SEDUC para garantir a habilitação de forma gratuita.

Ao analisar o quadro de disciplinas do curso de Pedagogia em questão (Anexo 04), percebe-se alguma preocupação em dedicar disciplinas ao estudo de aspectos relacionados à Educação da Infância. Segundo a pesquisa realizada por meio do site¹⁹ da instituição, o curso de Pedagogia tem por objetivo geral a finalidade de...

... formar profissionais da educação capazes de analisar a realidade criticamente e intervir na educação de forma ética e humanizadora, proporcionando-lhes a oportunidade de desenvolverem habilidades e competências para o enfrentamento de situações inusitadas do cotidiano escolar”.

Para isso prioriza a liberação da criatividade dos futuros professores, tão necessária para a superação da experiência acumulada cristalizada pela rotina, para que possam, no exercício do Magistério, criar caminhos e soluções para os problemas que afligem a sociedade, contribuindo, assim, para o pleno exercício da cidadania, sem desigualdades e exclusões (UNIMONTE, 2006)

Verificando os estudos brasileiros sobre o assunto, encontra-se a pesquisa de Silva (2003) sobre as ementas de cinco cursos de Pedagogia de Universidades Públicas brasileiras. A autora (2003, p. 85), com relação às disciplinas relacionadas à Educação Infantil, observou que existem, de modo geral, disciplinas que englobam o conjunto de teorias a respeito da educação das crianças até 6 anos e outras que possibilitam o contato e o conhecimento das realidades e práticas educativas realizadas nas instituições de Educação Infantil.

Isso significa o estabelecimento de um espaço para a reflexão dos temas relativos à Educação Infantil e as especificidades do cuidar-e-educar crianças pequenas em creches e Pré-escolas.

Contudo, a fragmentação entre a teoria e a prática é evidenciada (ibidem, p. 89) ao se constatar que geralmente essas disciplinas são trabalhadas nos últimos semestres do curso, havendo uma divisão entre as disciplinas de fundamentação teórica (história, filosofia, psicologia, sociologia) que não contextualizam os sujeitos do processo educativo e aquelas que tratam da formação específica, muitas vezes reduzidas à discussão de questões pragmáticas da prática.

O mesmo vem ocorrendo na experiência vivida em Santos, concluindo-se que este curso, assim como tantos outros cursos de Pedagogia, ainda estão passando por uma fase de adaptação e construção de currículos mais adequados à docência voltada para as crianças pequenininhas. O curso que em seus três primeiros anos tem uma base para a preparação do docente, oferece disciplinas de fundamentação teórica geral no 1º e 2º semestres (Língua Portuguesa, Sociologia Geral, Psicologia Geral, Filosofia Geral, Didática Geral, Metodologia Científica, Leitura e Produção de textos, Antropologia, Biologia Educacional, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Didática I, Estrutura e Funcionamento do Ensino) e nos 3º e 4º semestres oferece disciplinas mais específicas relacionadas à reflexão sobre a educação da infância, como Comunicação e Arte, Metodologia da Educação Infantil, Estágio Supervisionado em Educação Infantil I, Estágio Supervisionado em Educação Infantil II. No 5º semestre há uma disciplina, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da

¹⁹ www.unimonte.br, acessado em 24 de abril de 2006.

Alfabetização, relacionada à Alfabetização, que provavelmente faz o elo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Silva (2003, p. 171), em sua conclusão, aponta que os cursos dão ênfase aos estudos sobre aspectos relacionados majoritariamente à educação Pré-escolar, sendo que o modelo escolar de ensino fundamental é bastante presente, seja pela priorização de certos temas, em detrimento de outros, como o binômico educar-e-cuidar ou organização do tempo e do espaço, imaginação, seja pelo vocabulário.

Acredita-se que este fato tenha sido amenizado no curso realizado pelas Monitoras de Creche, devido a experiência prática das alunas, que acabaram trazendo elementos de seu trabalho para serem reelaborados nas aulas. De certa forma, como propõe Mantovani e Perani (1999), parece que a prática e os interesses das profissionais-docentes foram levados em consideração, como observa-se nos depoimentos abaixo:

...a gente comentava: é uma troca tão grande que a gente tá fazendo, porque nós íamos com toda a prática, uma bagagem grande que não dá pra descartar de jeito nenhum, uma coisa que tem que ser aproveitada. E às vezes a professora dava aqueles trabalhos pra gente, e a gente enriquecia o conhecimento, levando material. Tudo o que a gente já fazia aqui. Projetos, a gente tinha muitos projetos, então enriquecia muito o trabalho dela, ela sempre comentava: diferente a gente dar aula pra uma pessoa que nunca teve esse contato (é bem diferente), ela falava que era uma aula muito rica (Monitora de Creche 3)

... claro que a parte teórica dos grandes, pensadores dos grandes filósofos foi importante, foi muito importante você saber que aquilo que a gente já fazia era uma coisa que já havia sido comprovada que tinham um porquê ... e ai você fecha, você dá um fechamento naquele teu pensamento, porque você sabe que existe uma causa e efeito, e aquilo é estudado quando a gente trabalhava isso enquanto parte pratica, quando você tinha que dar aula, quando você tinha que ministrar, a parte pratica era muito enriquecedora, era muito gostoso, tudo pautado numa parte teórica (Monitora de Creche1)

A visão psicologizante da criança como *um vir a ser*, também é bastante usual. A tendência de “olhar” a criança a partir de outras referências como a antropologia, sociologia e história é, ainda, incipiente. Tal perspectiva psicologizante da Educação Infantil é percebida na fala de uma das entrevistas que, ao ser questionada sobre o que a Monitora de Creche deve saber, propõe...

...Precisa entender da faixa etária das crianças, noções sobre desenvolvimento infantil pra poder estar trabalhando com as crianças e respeitar as crianças, cada um tem o seu tempo e o seu momento (Monitora de Creche 2)

A autora (2003) afirma, ainda, que já possível vislumbrar essa nova proposta, fundamentada na Pedagogia da infância, inserida nos projetos de pesquisa, ou seja, nos TCCs, o que lembra a importância de se aliar o ensino à pesquisa.

Esse espaço de pesquisa relacionado aos conteúdos da Pedagogia da infância, também foi percebido no curso realizado pelas profissionais-docentes das Creches Municipais santistas. Ao analisar brevemente uma amostra dos títulos dos TCCs (Apêndice 04) feitos pelas profissionais²⁰, percebe-se uma grande quantidade de pesquisas feitas no contexto da Educação Infantil, especialmente na Creche. Nos relatos das Monitoras de Creche entrevistadas, percebe-se que as mesmas reconhecem o TCC como grande contribuição para seu trabalho educativo e aprimoramento profissional, sendo visto como uma iniciação à pesquisa:

²⁰ Foram relacionados apenas os TCCs das profissionais-docentes de Creche que haviam doado um exemplar a Biblioteca da UNIMONTE, instituição que realizou o Curso de Pedagogia em questão. A Biblioteca da UNIMONTE tinha, em novembro de 2005, 32 TCCs catalogados, sendo que 15 são de Monitoras de Creches. Os TCCs, geralmente, foram feitos em grupos de 5 componentes, sendo que alguns foram feitos com menos pessoas ou por apenas uma aluna.

...então a maioria dos TCCs foram nessa faixa etária, porque o pessoal queria entender o que estava acontecendo e mostrar a importância disso, né... a importância da brincadeira simbólica, a importância de uma brinquedoteca adaptada a essa faixa etária, que a gente sentia falta disso, então foi muito legal! Assim a maioria dos TCCs teve a família em contato com os professores dessa faixa etária, uma turma trabalhou conto de fada em berçário, então a gente sempre procurava levar pros trabalhos a realidade que a gente tinha pra mostrar, porque os próprios professores (da Universidade) não tinham contato com a nossa realidade (Monitora de Creche 4)

O TCC também foi trabalhoso, cansativo, mas enriquecedor. Foi o tema da roda de conversas de qualquer roda, porque a utilização da roda de conversa dentro da Educação Infantil, qual a importância da utilização da roda, da roda de cantiga, da roda de conversa qualquer tipo de roda, entendeu.? E foi muito legal, muito gostoso, você dava conhecimento a outras pessoas que tem outra experiência e isso te dá uma bagagem muito maior, sejam eles professores...hoje nos somos muito mais interessadas em estar lendo em ta tendo conhecimento de estar a procura de mais informações ...(Monitora de Creche 1)

Ao refletir sobre a experiência dos cursos de formação das educadoras italianas que trabalham direto com crianças pequenas, Mantovani e Perani (1999) apontam que a base dessa formação deve conter elementos significativos como a observação em situação natural e o conhecimento de base, aliando teoria e prática que irá constituir a formação polivalente da educadora da infância. As autoras destacam que os cursos têm a proposta de formar "...educadores polivalentes capazes de atualizar-se, de responder às exigências do território circundante e de inserir-se na complexa realidade unitária dos serviços sócio-sanitário-educativos" (1999, p. 95).

As autoras italianas, relatam que a escassez de bibliografia sobre a criança e a Creche, fato apurado também no Brasil (André, apud Silva, 2003, p. 6), faz com que a observação assuma papel primordial nesse contexto formativo. É observando que o educador aprenderá a ser mais sensível e atento aos sinais da mesma, a identificar problemas que serão a base para fundamentar hipóteses de

trabalho e de pesquisa, a conhecer o seu próprio comportamento, tendo um progressivo autocontrole.

Dentre os momentos teórico-práticos fundamentais propostos (ibid, p. 88) estão: a formação de base polivalente que compreende os conhecimentos sobre os modelos de desenvolvimento da criança e os determinantes sócio-ambientais que interferem negativamente sobre o desenvolvimento da criança, a formação prática por meio de estágio aprofundado e prolongado e a formação para pesquisa e atualização sistemática.

Além disso, especificamente, com relação à formação do educadores de Creche que já atuam na área, as autoras advertem (ibid, p.95) que é preciso levar em consideração que os mesmos devem gerir o próprio curso, sendo envolvidos na identificação e na programação dos conteúdos do curso, propondo temas para serem aprofundados com base em diferentes pontos de vista e trabalhando em uma metodologia participativa e responsável de grupo, a fim de superar a transmissão passiva de conhecimentos por parte dos docentes. O estágio participativo é um importante momento da formação, dando-lhes a oportunidade de confrontar-se com outras pessoas e outras competências. A colaboração da comunidade educativa (pais, equipe de trabalho, associações de bairro etc) na análise e encaminhamento de sugestões para o curso, também se configura em um aspecto primordial na constituição da formação.

Certamente, ainda há um longo e intrincado percurso a ser trilhado no que tange à relação social entre a forma da Creche, a prática educativa das profissionais-docentes que nela atua e sua formação acadêmica, tanto aqui no Brasil, como em outras partes do mundo. No contexto brasileiro, sabe-se que os

obstáculos são maiores por vários motivos, entre eles, os avanços e recuos da legislação, principalmente no que se refere à formação dos profissionais; a falta de recursos suficientes para manutenção dos equipamentos, ambientes e profissionais, a formação proposta de forma aligeirada; a falta de espaço-tempo para estudo e troca de experiências entre os profissionais entre outras questões. Contudo, a Creche, por meio das ações e interações cotidianas, vem ganhando espaço na sociedade como um locus de educação e cuidado da criança pequeninha, que não é um depósito, mas também não é uma escola. Essa identidade da Creche constitui, também a identidade da profissional- docente que nela atua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu verificar a influência do curso de Pedagogia nas práticas educativas das Monitoras de Creche estatutárias-efetivas, no cotidiano das Creches santistas, geridas diretamente pela Secretaria Municipal de Educação de Santos. Para tanto, foi adotado um variado procedimento de pesquisa, mesclando diferentes técnicas de investigação, a saber: questionário, observação do cotidiano da instituição e organização de entrevistas semi-estruturadas com algumas profissionais-docentes da Creche Casa da Criança.

Uma das hipóteses apontadas no início, diz respeito ao fato da certificação obtida com a formação acadêmica ser apenas um convite para a Monitora deixar a Creche, rentabilizando (Bourdieu) o diploma recebido, no mundo do trabalho e, dessa forma, evidenciando mais uma vez a pouca atenção dada à profissão. No entanto, a partir das evidências colhidas na pesquisa, percebe-se que esta suposição foi apenas parcialmente confirmada, pois as Monitoras de Creche, tanto em seus depoimentos escritos, como nas entrevistas, em sua maioria, declararam que não desejam mudar de cargo, mas querem ser reconhecidas como Professoras de Educação Infantil, obtendo seus direitos salariais, condições de trabalho e reconhecimento social de sua função.

Pode-se dizer, que essa foi a tática (Certeau) encontrada pelas profissionais-docentes para que seu trabalho e sua prática cotidiana sejam reconhecidos pela sociedade. Segundo Certeau (1994, p.47) tática são astúcias desenvolvidas no interior do sistema legal, no sentido de aproveitar a "melhor ocasião" para transformá-la a seu favor. Certeau afirma que...

...essas atividades parecem corresponder às características das

astúcias e das surpresas táticas: gestos hábeis do fraco na ordem estabelecida pelo forte, arte de dar golpes no campo do outro...(Certeau, 1997, p.104)

As profissionais-docentes de Creche revelaram gostar muito da profissão e, ainda lutam para que essa seja reconhecida pela sociedade e pelo poder público municipal, reivindicando sua passagem para o cargo de Professor de Educação Infantil para continuar educando e cuidando de crianças pequenininhas.

Constata-se, ainda, que o fato de terem obtido formação acadêmica trouxe um sentimento de "posse" de um saber acadêmico. Segundo as profissionais-docentes, em seus depoimentos, a formação veio embasar a prática educativa já realizada na Creche. Tal situação influenciou positivamente a identidade das referidas profissionais, que ainda está sendo construída no seio das transformações da Creche.

Outra hipótese discutida, e intrinsecamente relacionada à anterior, diz respeito às diferenças entre a "forma escolar" e a "forma da Creche" que aparentemente estão sendo desconsideradas tanto na reorganização do trabalho cotidiano no interior da Unidade Educacional, mas principalmente na formação acadêmica da referida profissional.

O estudo da dimensão histórica forneceu informações relevantes para o entendimento dos fatos atuais relacionados à Educação Infantil, bem como à instituição que acolhe as crianças até 3 anos e às profissionais que nela atua, demonstrando que a Creche constituiu-se a partir de contornos diferenciados da Pré-escola e da Escola, e que geralmente esteve interligada aos movimentos feministas, sindicalistas e de esquerda.

Em Santos, houve alguma diferenciação em relação a outras regiões, pelo

fato desta ser uma cidade portuária e ter permanecido sob intervenção do governo federal durante muitos anos, não podendo eleger seu prefeito de forma democrática. Só a partir de 1989, como resultado de uma política municipal, que tinha como prioridade as questões de âmbito social e educacional, a Creche gerida diretamente pela Prefeitura Municipal de Santos, iniciou um processo de ampliação e de alargamento de seus horizontes, principalmente, no que tange a sua relação com o aspecto educacional.

Mesmo antes da promulgação da LDBEN, as Creches foram transferidas para a Secretaria Municipal de Educação. Contudo, isso não ocorreu de maneira tranquila. Os conflitos foram e estão sendo contornados a medida que esta vem se consagrando cada vez mais como uma instituição educativa de grande importância para a educação e cuidado da criança pequenininha.

As profissionais- docentes de Creche têm defendido seus direitos e vêm conseguindo obter êxito em antigas reivindicações que tem, também, atingido positivamente o trabalho educativo com as crianças. Sem dúvida, além de melhores condições de trabalho com relação à diminuição do número de horas e reenquadramento do cargo, o que significou melhoria no salário, a conquista do curso de Pedagogia financiado pela SEDUC, fortaleceu ainda mais para a categoria, contribuindo para a constituição de sua identidade profissional.

Os cursos de formação de professores em nível superior vêm se adaptando a nova exigência da lei, procurando inserir disciplinas e conteúdos adequados à criança pequenininha. No entanto, com já foi estudado anteriormente, a falta de subsídios teóricos e de professores universitários com experiência direta com Creche, e ainda, a abrangência da faixa etária com que o futuro professor terá que trabalhar, já que sua formação para o trabalho abarca a

Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, compromete a sua formação, tornando-se mais comum iniciar os estudos por aquilo que já é mais conhecido, ou seja, o Ensino Fundamental. Este fato faz predominar a "forma escolar" em detrimento da "forma da Pré-escola" e, principalmente da "forma da Creche". O problema da relação formação acadêmica- especificidade da Creche tem sido acompanhado por vários autores brasileiros Rosemberg (1992), Kramer (2002), Campos (2002), Bello (2003), entre eles, Nascimento (2003) que questiona se o curso de formação de professores como está organizado hoje, poderá absorver as especificidades desse nível de ensino, advertindo para o perigo de se escolarizar a Educação Infantil.

Ao averiguar "o que" e "como" esta formação influenciou e modificou o fazer das profissionais-docentes, é óbvio que o fato relatado acima tem atingido as práticas educativas realizadas no interior da instituição. Contudo, a especificidade do binômio cuidar-e-educar e o contato dos professores universitários com as alunas, que já atuam como profissionais-docentes na Creche, tem propiciado a reflexão sobre as peculiaridades desse trabalho, principalmente em relação a organização do tempo e o espaço.

Este fato foi relatado pelas Monitoras de Creche na experiência santista, evidenciando que essas profissionais não absorveram as informações da academia de forma passiva, mas que procuraram apropriar-se do saber, relacionando-se com ele, a partir de suas experiências e de sua relação com o mundo. Sobre essa questão Charlot (2000, p. 63) afirma não existir saber sem relação com o mundo, sendo que a relação com o mundo implica em relação consigo mesmo e com os outros.

Outro fator que tem influenciado positivamente os cursos de formação de

professores é a realização e divulgação de pesquisas na área. Tardif (2002, p.23) afirma que reformas têm sido realizadas nos cursos de formação de professores em muitas partes do mundo, que pretendem...

...uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades...e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas (Tardif, 2002, p.23).

Percebe-se que em países como Itália (Mantovanni e Perani, 1999) e Hungria (Falk, 2004) tais problemas têm sido superados com formações que têm como fundamento principal, o direcionamento do trabalho para a observação e o preparo para trabalhar em grupo. Segundo Mantovanni e Perani (1999, p. 87), a utilização da experiência do grupo como situação de aprendizagem e ainda de vivências com jogos que permitem ao adulto avaliar-se, recuperando as lembranças de sua infância, indicando uma formação de base polivalente.

Katz e Goffin (apud Oliveira-Formosinho, 2002, p. 137) apontam, dentre os elementos que distinguem os professores das crianças pequenas dos demais professores, a diversidade de missões e ideologias, as questões que envolvem a vulnerabilidade da criança, o foco na socialização, o currículo integrado e a relação com os pais, advertindo que quanto mais nova for a criança, maior será a responsabilidade da função desse profissional.

Uma última questão apontada na presente pesquisa refere-se à questão da formação continuada. As Monitoras de Creche entrevistadas relataram a importância de se continuar estudando de forma sistemática, realizando cursos de formação. Assim, é necessário garantir um espaço de formação permanente e coletiva que contribua para a reflexão do trabalho educativo realizado na Creche.

Considerando que a infância não deve ser vista apenas como uma fase

biológica, mas sim, como uma construção social, e que as crianças são sujeitos na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam (Sirota, 2001, 51), há que se garantir um ambiente educativo e de cuidados diferenciados na Creche, com o que se respeite a criança pequena em suas especificidades, pois estas possuem uma cultura própria. Para tanto, faz-se necessário maior investimento na formação acadêmica dos profissionais-docentes, levando em consideração o trabalho “com” pesquisa, que, como já foi explicitado, contribui para elevar o número de estudos na área.

Após o exame da literatura especializada e a análise dos dados da pesquisa percebe-se a presença de muitos profissionais, tanto do lado da universidade como do lado da Creche, em muitas partes do mundo, inclusive no Brasil, preocupados em criar condições para que a educação da criança até 3 anos seja reconhecida como um “locus” com uma configuração própria, não relacionada à simples preparação para a Pré-escola e nem à continuidade do papel da mãe em casa, mas que traz o binômio educar-e-cuidar, livre de preconceitos, como um desafio cotidiano. Enfrentemos, pois, o desafio!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira e HORN, Maria das Graças Souza. (2001). Organização do Espaço e o Tempo na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem e KAERCHER, Gládis E.(org.) *Educação Infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: Artes Médicas.
- BELLO, Isabel Meller. (2003). *Trajetórias do curso normal superior em São Paulo: das propostas oficiais de formação de professores ao cotidiano das instituições de ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo.
- BONDIOLI, Anna (org). (2004). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados.
- BONDIOLI, Anna (1998). A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. In: BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna. *Manual de Educação Infantil: De 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 212-227.
- BONONI, Adriano (1998). *O relacionamento entre educadores e pais*. In: BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna. *Manual de Educação Infantil: De 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 161-172.
- BOURDIEU, Pierre. (1998). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.
- BRANDÃO, Zaia. (2002). *Pesquisa em Educação - conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: PUC/RIO, São Paulo: Loyola.
- BRASIL, *Constituição de 1998*.
- _____. MEC/SEF. 1997. *Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*.

- _____. *Lei nº 9394, de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional Brasileira: Câmara dos Deputados, 1997.*
- _____. MEC/SEB/DPE/COEF. (2004). *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais*. Brasília.
- _____. MEC/SEB/DPE/CGEI. (1994). *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília.
- _____. MEC/SEF. (1996). *Propostas Pedagógicas e currículo em Educação Infantil*, Brasília.
- _____. MEC/SEF. (1998). *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*, Brasília.
- _____. MEC/SEF. 1999. *Referenciais para a formação de Professores*. Brasília
- _____. MEC/CNE. 2006. PARECER 3/2006 – Conselho Nacional de Educação- Reexame do Parecer CNE nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Distrito Federal.
- BRZEZINSKY, Iria (org). (2003). *L.D.B. interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez.
- BROUGERE, Gilles. (2002). A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org.). *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p. 19 a 32.
- BROUGERE, Gilles. (2004). *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez.
- CAMBI, Franco. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP.

- CAMPOS, Maria Malta. (2002). A formação de profissionais de Educação Infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia & KISHIMOTO, Tizuko.M. (org.) *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p. XI a XXIII.
- _____. ROSEMBERG, Fúlvia & FERREIRA, Isabel M. (2001). *Creches e Pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- CÂNDIDO, Antônio. (1964). A estrutura da escola. In: PEREIRA, L. & FORACCHI, M. M. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- CERTEAU, Michel de. (1994). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- CHARLOT, Bernard. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- CIPOLLONE, Laura (1998). *A atualização permanente na creche*. In: BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna. *Manual de Educação Infantil: De 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 121-139.
- CUNHA, Luiz Antonio. (1991). *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, Brasília, DF: Flasco do Brasil.
- DEMO, Pedro. (1997). *A nova LDB - ranços e avanços*. Campinas: Papyrus.
- DEROUET, Jean-Louis. (1996). O Funcionamento dos estabelecimentos de ensino na França: Um objeto científico em redefinição In: BARROSO, João. *O Estudo da Escola*. Portugal: Porto, p. 61 a 86.
- DEHELAN, Eva, SZREDI, Lili & TARDOS, A. A integração das regras de vida através da atitude dos educadores. In: FALK, Judit (org). 2004. *Educar os três primeiros anos: a experiências de Lóczy*. Araraquara: J.M. Editora Ltda, pp. 57- 66.

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FALK, Judit (org). 2004. *Educar os três primeiros anos: a experiências de Lóczy*. Araraquara: J.M. Editora Ltda.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (2002). *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. Campinas: Cortez.

_____. (2003 A). Prefácio à Editora Brasileira. In: ONGARI, Barbosa & MOLINA, Paola. *A educadora de Creche: construindo identidade*. São Paulo: Cortez.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira. (2003-A). *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios*. Campinas: Cortez.

FILHO, David Capistrano & CITADINI, Antonio Roque. (1982). *PMDB no poder – Vitória da Unidade*. São Paulo: Cerifa Gráfica e Editora.

FIORIM, Lauranice Maria. (1995). *Auxiliares do Desenvolvimento Infantil: suas concepções sobre creche e trabalho*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

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

FORMOSINHO, João (2002). A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lucia de A (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, p. 169 a 188.

FRAGO, Antonio Vinao. (2000). El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. In: *Contemporaneidade e Educação: Revista Semana de Ciências Sociais e Educação*. Rio de Janeiro. IEC (Instituto de Estudos da Cultura) e Educação Continuada. Ano V, n.7, p. 93 a 110.

- FREITAS, Anita Viudes Carrasco de (2005). *Práticas Educativas em Creche Pública do Município de São Paulo no período de transição para a Secretaria Municipal de Educação (1999-2003)*. Dissertação de Mestrado, do Programa: Educação História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo.
- FREITAS, Marcos Cezar (org). (1997). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- GALDABINO, Eva. (2004). O Dia-a-dia educativo na Creche In: BONDIOLI, Anna (org.). *O Tempo no Cotidiano Infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, p. 31 a 42.
- GOODE, Willian J. & HATT, Paul K.. (1972). *Métodos em pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- GOMES, Angela de Castro. (2000). *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: FGV.
- HADDAD, Lenira (1991). *A Creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola.
- HEVESI, Katalin. (2004) A participação da criança no cuidado de seu corpo. In: FALK, Judit (org). *Educar os três primeiros anos: a experiências de Lóczy*. Araraquara: J.M. Editora Ltda, pp. 79- 86.
- KATZ, Lilian. (1999). O que podemos aprender com Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 37 – 58.
- KRAMER, Sônia. (2002). Formação de profissionais da Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, p. 117 a 132.
- KUHLMANN, Jr. Moysés. (1998). *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- _____. (2003). Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira. *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios*. Campinas: Cortez.

- LANTER, Ana Paula. (1999) A Política de Formação do Profissional de Educação Infantil: os anos 90 e as Diretrizes do MEC diante da Questão. In: KRAMER, Sônia et alli. *Infância e Educação Infantil*. Campinas: Papirus, p. 131-156.
- LEEKEEMAN, Debbie & NIMMO, John.(1999). Conexões-Uso da abordagem de projetos com crianças de 2 e 3 anos em uma escola-laboratório universitário. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 253 – 268.
- LIMA, Licínio. C. (1996). Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In: BARROSO, João. *O estudo da Escola*. Portugal: Porto, p. 15-40.
- MALAGUZZI, Loris. História, Idéias e Filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 59 – 104.
- MANACONDA, Mario Alighiero. 2001. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez.
- MANTOVANI, Susanna & PERANI, Rita Mantoll. (1999). Uma profissão a ser inventada. O educador da primeira infância. *Revista Pró-Posições*. Volume 10, n. 1 (28) março. p. 75-98.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. (1997). A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil 1726-1950. In: *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- MIRANDA, Nicanor (s.d.). *Recreação para a Criança Santista*. São Paulo: Departamento de Cultura.
- MOLINA, Paola (1998). Aquele sou eu: a criança frente ao espelho – relação com o outro e exploração cognitiva. In: BONDILOLO, Anna & MANTOVANI, Susanna. *Manual de Educação Infantil: De 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 228-244.

- MONTANDON, Cléopâtre. (2001). Sociologia da Infância: balanços dos trabalhos em língua inglesa. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Autores Associados. Março. n. 112, p. 33 - 60.
- MOSS, Peter. (2002). Reconciliando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, p. 235 - 248.
- NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu. (2003). Os profissionais da Educação Infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira. *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios*. Campinas: Cortez.
- NIGITO, Gabriella. (2004). Tempos institucionais, tempos de crescimento: a gestão do cotidiano dos pequenos, dos médios e dos grandes na creche. In: BONDIOLI, Anna (org.). *O Tempo no Cotidiano Infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, p. 43 - 95.
- NÓVOA, António (org.). (1995). *Profissão Professor*. Portugal: Porto.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (2002) O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lucia de A (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, p. 133 a 167.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. (2002). Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, Maria Lucia de A. *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, p. 79 a 82.
- ONGARI, Barbara & MOLINA, Paola. 2003. *A educadora de Creche: construindo identidade*. São Paulo: Cortez.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. (2000). *Encontro e desencontros na Educação infantil*. Campinas: Papirus.

- PEREIRA, Eva Waisros & TEIXEIRA, Zuleide Araújo. (2003). A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKY, Iria (org). *L.D.B. interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, p. 101 - 120.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2001). *A cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PINAZZA, Mônica Appezzato. (2005). Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e MELLO, Suely Amaral (orgs.). *Linguagens Infantis: outras formas leitura*. Campinas: Autores Associados, p. 85 - 100.
- POSTMAN, Neil. (1999). *O desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. (2005). A Higienização da Infância no “século da criança”. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e MELLO, Suely Amaral (orgs.). *Linguagens Infantis: outras formas leitura*. Campinas: Autores Associados, p. 57 - 84.
- ROSEMBERG, Fúlvia, CAMPOS, M. M. e VIANA, C. P. (org) (1992). *A formação do Educador em Creche*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- ROSEMBERG, Fúlvia. (1989). O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche-1984. In: *Temas em destaque: Creche*. São Paulo: Cortez.
- _____. (1997). A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de segurança nacional. In: *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2000). Educação Infantil, Gênero e Raça. In: GUIMARÃES A. S. & HUNTLEY, Lynn. *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz & Terra, p. 127 – 164.
- Santos. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Santos. (s.d.). *Organograma, Objetivos e Histórico do Ensino Municipal*. Santos (mimeo).

- _____. (1952). *O Parqueano*. Órgão dos Parques Infantis. Santos. Ano I, número I (mimeo)
- _____. (1977). *Decreto nº. 5167 de 08 de novembro de 1977, Altera as denominações das pré-escolas no município de Santos*. Santos: Diário Oficial do Município de 10 de novembro de 1977.
- _____. (1977). *Histórico das Pré-escolas de Santos*. Santos (mimeo).
- _____. (1984). *Plano de Curso Comum das Escolas Municipais de Educação Infantil*. Santos. (mimeo)
- _____. (1984). Secretaria de Educação e Cultura. *Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Infantil de Santos*. (mimeo)
- _____. Secretaria de Ação Comunitária-Grupo de estudos de creche. 1991. *Projeto de instalação de Creche Municipal*. Santos. (mimeo)
- _____. Secretaria de Educação. (1992). *Plano de Curso Comum das Escolas Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Santos*. (mimeo)
- _____. Secretaria de Ação Comunitária. (1992). *Assistência Social sem Assistencialismo* Santos. 04 de dezembro de 1992. (mimeo)
- _____. (1993). *Retrato e Perspectiva das Creches Municipais de Santos*. Santos. Secretaria Municipal de Educação.
- _____. (2002). *Qualidade de ensino*. Santos. Secretaria Municipal de Educação.

- _____. Secretaria Municipal de Santos. (2005). *Portaria 001 de 2005, Dispõe sobre a autorização de funcionamento de Unidades Municipais de Educação*. Santos: Diário Oficial do Município de 30 de dezembro de 2005.
- São Paulo. Secretaria Estadual de Saúde. (1992). *Resolução SS-44: Norma Técnica para Creches e ou Estabelecimentos Congêneres*. São Paulo. D.O.E.
- SAPPAROLLI, Eliana Campos Leite. (1997). *Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino*. Dissertação de Mestrado, do Programa: Educação História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo.
- SAVIANI. Dermeval. (2000). *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados.
- _____. (2001) *A Nova lei da educação. L.D.B.: trajetória, Limites e Perspectivas*. Campinas: Autores Associados.
- SILVA, Anamaria Santana.(2003) *A professora de Educação Infantil e sua formação universitária*. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP.
- SILVA, Eurides Brito (org). (1998). *A Educação Básica Pós - LDB*. São Paulo: Pioneira.
- SIROTA, Régina. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Autores Associados. Março. n. 112. p. 07 a 32.
- SOUZA, Cyntia Pereira. (2000). Saúde, educação e trabalho na era Vargas: o Serviço Especial de Saúde Pública em debate no Estado Novo. In: GOMES, Ângela Castro (org). *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro/São Paulo: FGV, EDUSF, pp. 221-250.

SZANTO, A. & TARDOS. (2004). O que é autonomia na primeira infância. In: FALK, Judit (org). *Educar os três primeiros anos: a experiências de Lóczy*. Araraquara: J.M. Editora Ltda, pp. 33- 46.

TARDIF, Maurice. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.

VELHO, Gilberto. (1999) *Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. (1999). *Utopia Urbana: um estudo da antropologia social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, D. (1994). *L' education prisonniere de la forme scolaire: scolarization et socialization dans les societes industrielles*. Lyon, PUL.

www.unimonte.br. Acessado em 24 de abril de 2006.

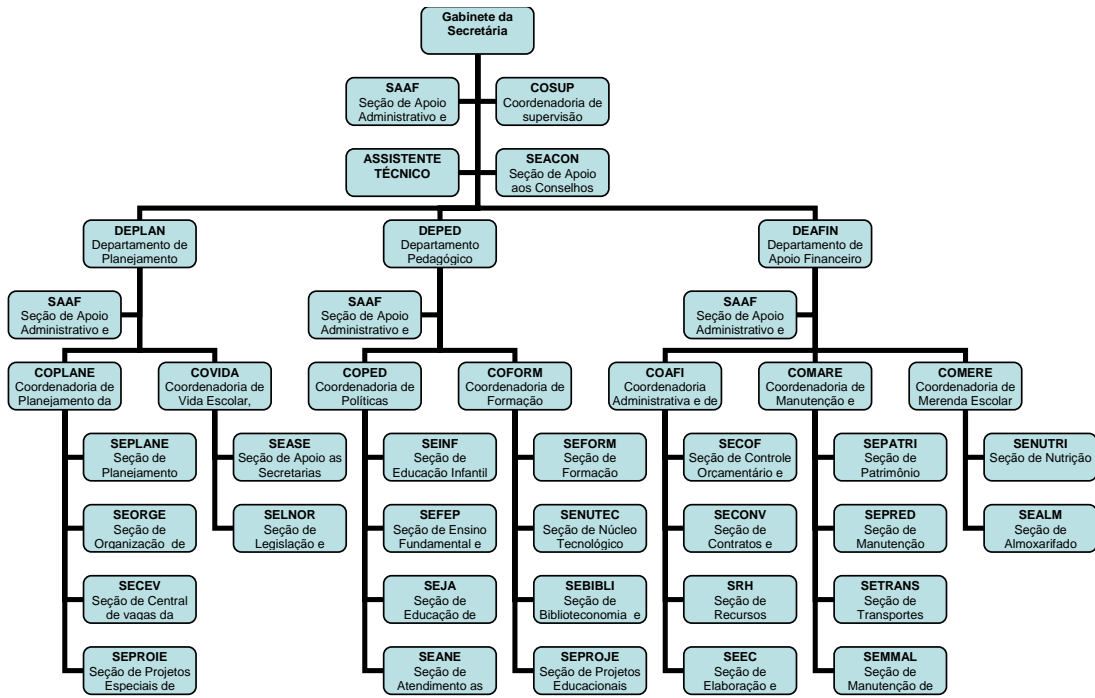
ANEXOS

ANEXO 01**ORGANOGRAMA – Secretaria de Educação****Das Unidades Subordinadas à Secretaria de Educação**

Santos, atualmente possui uma rede escolar municipal que atinge a todos os bairros, constituída por:

- 11 – Grupos Escolares;
- 01 - Escola Especializada;
- 04 – Parques Infantis;
- 02 – Escolas Pré-Primárias;
- 04 – Escolas Isoladas;
- 06 – Cursos Supletivos;
- 01 – Colégio Comercial Municipal.

Organograma atual, Secretaria de Educação de Santos.



ANEXO 04

QUADRO DAS DISCIPLINAS - Do Curso de Pedagogia da Unimonte

O eixo de formação do curso de Pedagogia da Unimonte é a preparação do docente, vinculando aspectos teóricos e práticos.

Disciplinas do 1º Ciclo

Língua Portuguesa

Sociologia Geral

Psicologia Geral

Filosofia Geral

Didática Geral

Metodologia Científica

No 2º Ciclo as disciplinas voltam-se para as questões educacionais:

Leitura e Produção de textos

Antropologia

Biologia Educacional

Psicologia da Educação

Filosofia da Educação

Didática I

Estrutura e Funcionamento do Ensino

São disciplinas do 3º Ciclo

Sociologia da Educação

Psicologia da Educação-Aprendizagem

Didática II

Estágio Supervisionado em Educação Infantil I

História da Educação

Comunicação e Arte

São disciplinas do 4º Ciclo

História da Educação Brasileira

Didática III

Pesquisa em Educação

Educação Ambiental

Metodologia de Educação Física

Estágio Supervisionado em Educação Infantil II

Metodologia da Educação Infantil

São disciplinas do 5º Ciclo

Novas Tecnologias de Comunicação e Educação

Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Ciências Sociais

Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática

Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização

Organização Curricular

Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental I

São disciplinas do 6º Ciclo

Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Língua Portuguesa

Fundamentos teóricos e Metodológicos das Ciências Naturais

Alfabetização de Jovens e Adultos

Educação Inclusiva

Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental II

Na Habilitação Administração Escolar, são disciplinas do 7º Ciclo

Planejamento e Projetos Educacionais

Estatística

Estágio Supervisionado em Administração Escolar I

Princípios e Métodos de Administração Escolar

Currículos e Programas.

No 8º Ciclo temos as seguintes disciplinas

Economia, Política e Educação

Relações Humanas

Estágio Supervisionado em Administração Escolar II

Legislação de Ensino

Processos de Avaliação

APÊNDICES

APÊNDICE 01

Modelo de carta de apresentação e questionário aplicado nas Creches Municipais de Santos

Carta de apresentação

Creche: _____

Caro(a) Monitor(a) de Creche,

Meu nome é Maria do Carmo Gonzalez Borges e, atualmente, estou fazendo Mestrado na área de Educação. Estudo a relação existente entre o “saber fazer” de vocês, Monitores de Creche, e a sua formação acadêmica, para analisar como tal formação afeta o trabalho do dia-a-dia nas Creches.

Meu estudo está direcionado às Creches Municipais de Santos, porque apresentam um grande contingente de Monitores que se formou no ensino superior, especificamente no curso de Pedagogia.

Gostaria de poder contar com sua colaboração voluntária no sentido de responder as questões abaixo.

Garanto que sua identidade e as informações por você apresentadas serão mantidas em sigilo absoluto e somente utilizadas para o estudo em questão. Não haverá quebra de sigilo em hipótese alguma e todas as pessoas serão mencionadas com nomes fictícios.

Espero que os resultados deste trabalho contribuam para o estudo sobre formação dos profissionais da infância, assim como, para a reflexão sobre o trabalho educativo nas Creches Santistas.

Agradeço desde já,

Maria do Carmo Gonzalez Borges

QUESTIONÁRIO

1. Dados de identificação:

1.1 Nome: _____

1.2 Idade: _____

1.3 Sexo: () feminino () masculino

1.4 Cidade e Estado em que nasceu: _____

1.5 Estado civil: () solteiro(a) () casado(a) () separado(a) () divorciado(a) () outros: _____

1.6 Tem filhos? () sim Quantos? _____ () não

1.7 Cor/raça: () preta () parda () branca () amarela () indígena () outra: _____

1.8 Cidade/Bairro de residência atual: _____

1.9 Mora em local: () próprio () alugado

1.10 Renda familiar (somando as pessoas que moram na sua casa):

- () até de R\$ 1.000,00
 () entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.000,00
 () entre R\$ 2.000,00 e R\$ 3.000,00
 () entre R\$ 3.000,00 e R\$ 4.000,00
 () acima de R\$ 4.000,00
 () outros: _____

2. Dados sobre experiência de trabalho:

2.1 Exerceu algum outro trabalho antes trabalhar como Monitor(a) de Creche na PMS?

() Sim () Não. Em caso afirmativo, poderia escrever qual (is) era(m) sua (s) função(ões)?

2.2 Você tinha alguma experiência com criança antes de ser Monitor(a) de Creche na PMS?

() Sim () Não. Em caso afirmativo, poderia escrever como foi sua experiência?

2.3 Ano de ingresso na PMS: _____

2.4 Situação funcional atual na PMS: () estatutário(a) () contratado (a)

2.5 Nesses anos que está na PMS, sempre exerceu esse cargo?
 () Sim () Não. Em caso negativo, poderia escrever qual cargo exerceu? _____

2.6 Quanto tempo tem de experiência de trabalho como Monitor(a) de Creche na PMS?

2.7. Você considera que adquiriu sua experiência como Monitor(a) de Creche por meio... (Indique mais de uma alternativa se quiser)

- da prática do dia-a-dia da creche.
- da observação dos demais colegas de trabalho.
- das trocas de experiência realizadas com os colegas em conversas informais.
- de estágio que fez antes de ingressar como profissional.
- de outros trabalhos que (o) a habilitaram a trabalhar com crianças pequenas.
- da experiência de ser mãe e cuidar dos seus filhos.
- de cursos.
- do curso de Pedagogia.
- de leitura de textos, artigos de revista e de livros.
- outros _____

2.8. Em sua função, o que mais gosta de fazer? _____

2.9. Em sua função, o que menos gosta? _____

2.10. Que avaliação faz do seu trabalho? _____

3. Dados sobre a formação escolar:

3.1. Formação até 2000:

- 1º grau ou Ensino Fundamental incompleto.
- 1º grau completo – 1ª a 8ª série ou Ensino Fundamental.
- 1º grau ou Ensino Fundamental supletivo.
- 2º grau ou Ensino Médio incompleto.
- 2º grau ou Ensino Médio completo (Colegial – não profissionalizante)
- 2º grau ou Ensino Médio – Profissionalizante – Qual? _____
ou Magistério.
- 2º grau ou Ensino Médio supletivo.
- 3º grau ou Ensino Superior incompleto (antes de 2000)- Qual curso? _____
- 3º grau ou Ensino Superior completo (antes de 2000) – Qual curso? _____ Período em que curso: _____ local: _____

3.2. Formação atual (2005):

- 1º grau ou Ensino Fundamental incompleto.
- 1º grau completo – 1ª a 8ª série ou Ensino Fundamental.
- 1º grau ou Ensino Fundamental supletivo.
- 2º grau ou Ensino Médio incompleto.
- 2º grau ou Ensino Médio completo (Colegial – não profissionalizante)
- 2º grau ou Ensino Médio– Profissionalizante – Qual? _____ ou
 Magistério.
- 2º grau ou Ensino Médio supletivo.
- 3º grau ou Ensino Superior incompleto - Qual curso? _____
- 3º grau ou Ensino Superior completo – Qual curso? _____ Período em que curso: _____ Local: _____

3.3 Caso tenha concluído algum curso superior, liste o que considera que aprendeu com a formação: _____

3.4 Pensando em sua formação atual, você pretende mudar de cargo?
() Sim () Não. Em caso afirmativo, qual cargo lhe interessa?

APÊNDICE 02

Roteiro de observação das práticas educativas das Monitoras de Creche da Casa da Criança.

1. Em relação a Creche:

- Histórico da Creche
- Características arquitetônicas
- Realidade sócio-econômica das famílias

2. Rotina:

- Como é a acolhida das crianças e das famílias (acesso à sala e às educadoras)
- Como é a relação família e professoras;
- Como ocorre a interação entre crianças e adultos nas atividades de cuidado, higiene e alimentação: percebem que tarefa também é educativa?
- Uso do refeitório: se as crianças se servem? Se escolhem onde e com quem sentar?
- Como é o relacionamento entre os adultos;

3. Outras atividades educativas:

- Se há interação entre crianças e adultos e outras atividades educativas: observar se a criança é ouvida e atendida, se o adulto se coloca a altura a criança, se o adulto observa a criança e suas necessidades.
- Qual a forma de comunicação: se há conversa com as crianças, tom de voz, como é o vocabulário, atenção à necessidade da criança, quando necessário oferece explicações às crianças, se há apoio do adulto na realização da atividade
- Se há interação entre as crianças (da mesma idade, integração entre idades diferentes, fazem atividades em conjunto?)
- Como é a organização dos espaços: mobiliário, forma de organização, disposição dos materiais, acessibilidade e utilização. Se pode ser considerado acolhedor, flexível e atraente.
- Como é a estruturação do tempo: qual é o tempo de espera entre uma atividade e outra; se há tempo para as crianças interagirem entre si, para brincarem; se todas as crianças fazem as mesmas coisas o tempo todo.
- Como são as atividades: se há intencionalidade na ação do adulto, se ele acompanha com interesse e apóia a criança, se contam histórias, que tipos de brinquedos e brincadeiras há, se participam e/ou observam as brincadeiras.

4. Planejamento das ações:

- Se há intencionalidade nas práticas
- Material: se é preparado com antecedência; se existe em quantidade suficiente etc...

APÊNDICE 03

Roteiro para entrevista semi-aberta com as Monitoras de Creche:

1. Como se tornou Monitora de Creche?
2. O que você avalia como importante na sua história para torna-se a profissional que é hoje?
3. O que, em sua opinião, uma boa Monitora de Creche sabe fazer? O que considera necessário para trabalhar com criança pequena?
4. Onde mais adquiriu experiência no trato com crianças (experiências não escolares)
5. Na sua opinião, quem é a criança hoje?
6. O que é a Creche para você?
7. O que espera que a criança aprenda na Creche?
8. Como escolhe as atividades a serem desenvolvidas com as crianças?
9. Como relaciona as atividades de cuidar e educar em seu trabalho diário?
10. No relacionamento diário com as crianças, quais os aspectos que causam maior satisfação?
11. Como você trabalha artes com as crianças, já que há uma sala específica para isso?
12. Como organiza o tempo com as crianças?
13. Como organiza os espaços da sala?
14. Que recordações têm do curso de Pedagogia?
15. Quais as disciplinas que mais gostava?
16. Quais as disciplinas que menos gostava?
17. Em sua opinião, quais disciplinas que contemplavam a questão da criança até 3 anos?
18. Qual (is) são a(s) concepção(ões) de Educação Infantil que o curso defende?
19. Que contribuições o curso trouxe a sua prática do dia-a-dia?
20. Descreva você antes e depois do curso de Pedagogia.

APÊNDICE 04

Trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia, realizados pelas Monitoras de Creche.

Título do TCC	Comentários
GARCIA, Gley Elis & OLIVEIRA, Luciana Botelho (2004). Com música a gente aprende: apreciação do Projeto Brinquemusicando. UNIMONTE, Santos.	Pesquisa bibliográfica e de campo, iniciando pelo histórico do ensino da música na Educação Infantil, tomando por base as idéias sobre arte e educação de Vygotsky, a fim de analisar a experiência com crianças de até 3 anos, a partir da formação continuada denominada Brinquemusicando realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Santos.
FRANÇA, Claudia da; SILVA, Eliene Maria da; COELHO, Lucia Helena L.; CHAVES, Marilú Pinheiro (2004). Por uma Docência da Melhor Qualidade. UNIMONTE, Santos.	Pesquisa bibliográfica que destaca a articulação entre os conceitos de competência e qualidade, pretendendo ampliar seus significados nos contextos de trabalho docente. Segundo as autoras, trabalho competente é aquele que faz bem, isto é, que é bem feito pelo professor e que faz bem a ele e aqueles que estão envolvidos.
FONSECA, Andréa R.; CHAVES, Fátima de M ^a C.; DUARTE, Irene da Silva; OLIVEIRA, Márcia Maria S.; FORTES, Maria Guedes (2004) importância do Ato de Brincar: Um caminho mediador para o conhecimento. UNIMONTE, Santos.	Pesquisa bibliográfica sobre a importância do brincar, utilizando como eixo teórico às idéias de Piaget, Vygotsky e Wallon, destacando o papel do educador e das instituições de Educação Infantil no desenvolvimento das crianças de até 3 anos.
FINEDA, Celia Helena; PEREIRA, Elizete Meira; NUNES, Vera Lúcia (2004). As novas tecnologias e a sua influência no processo ensino-aprendizagem. UNIMONTE, Santos.	Pesquisa bibliográfica e de campo analisa questões relacionadas à introdução das novas tecnologias na área educacional, com referências conceituais nas idéias Michel Foucault. Apresenta os resultados do projeto "Mídia de papelão", realizado com crianças de 3 anos em Creche da Rede Municipal de Santos.
FARIA, Márcia Lisboa de; GONÇALVES, Maristela Fernandes de Oliveira; EVANGELISTA, Cristina (2004) Creche: Um Espaço Educativo. UNIMONTE, Santos.	Pesquisa bibliográfica e de campo. Procura investigar a concepção que os pais tem sobre Creche. A pesquisa foi realizada em uma Creche Municipal de Santos e outra de Cubatão.
ABDALA, Zaida; CUQUI, Eliana Gonçalves F; SILVA, Marini Ruas D da; ALMEIDA, Solange Dias Arantes de. (2004). Perfil do educador de Educação Infantil na rede municipal de Santos. UNIMONTE, Santos.	A pesquisa bibliográfica e de campo oferece um esboço do perfil dos Monitores de Creche da Rede Municipal de Santos, utilizando o questionário como instrumento de pesquisa, tentando contribuir para a construção de sua identidade. Ao descrever a análise dos dados da pesquisa destaca a importância dada à formação e à formação continuada, mas adverte que ainda não é o suficiente para efetivas as mudanças necessárias.
BUDHA, Ivete Conceição; SIMOES, Leonida L. Moura; SILVA, Marjore Alexandrino da; MAGAN, Susi Tavares dos S. M. (2004). Creche em Ação: O movimento como multiplica-dor de Linguagem. UNIMONTE, Santos.	Pesquisa bibliográfica e de campo, partindo do estudo sobre o histórico da criança pequena e sua educação, mostrando a visão de alguns teóricos e propondo a reflexão sobre as mudanças de postura dos profissionais para o trabalho com o Movimento (Educação Física) na Educação Infantil, especialmente na Creche. Descreve observações e experiências vivenciadas na Creche, podendo "...somar, hoje, o conhecimento teórico adquirido com o curso de Pedagogia" (Budha et al)
ALESTINO, Cândida M ^a da Silva; BRANDÃO, Kátia Cristina Garcia; ASCOMON, Mônica C.;	Estudo sobre a relevância das brincadeiras de roda no âmbito da Educação Infantil de 2 a 4 anos, relatando

<p>PPIMENTEL, Valéria Cristine G. ; TEIXEIRA, Vera Lúcia. (2004). A Pedagogia da Roda: Magia e encanto na Educação Infantil. UNIMONTE, Santos.</p>	<p>experiência em Creche, com embasamento teórico em Vygotsky.</p>
<p>CASTANHEIRA, Ana Conceição B; LIMA, Magali Silvino de; MORAIS, Regina Célia V; SANTOS, Rosemary Alexandre. (2004). Organização do espaço: desenvolvimento caminho para a educação em Creche. UNIMONTE, Santos.</p>	<p>Pesquisa empírica que procura esclarecer como o espaço da Creche deve ser organizado a fim de propiciar à criança o seu desenvolvimento integral. Contém depoimentos de Monitores de Creche da Rede Municipal de Educação, originados da experiência pedagógica que propõe a organização da sala em "cantos" (centros de atividades e interesses múltiplos)</p>
<p>ALVAREZ, Ana Lucia Roventini; MOREIRA, Denize de Sá; SOUZA, Genuza Mª Trajano de; PINTO, Maria Angélica Ferreira. (2004) Semeando Vida: Educação ambiental dos 3 aos 4 anos de idade. UNIMONTE, Santos.</p>	<p>A pesquisa utilizou a Pedagogia Freinet como eixo do trabalho, apresentando, a partir de reflexões sobre a educação ecológica e holística, os resultados de um projeto realizado em uma das Creches Municipais de Santos.</p>
<p>ALVARES, Cinthia Morgado; DIAS, Márcia; OLIVEIRA, Márcia H de; LUIGG, Maariza Amado de; REIS, Marli V (2004). Arte-educação na Creche: Um novo caminho. UNIMONTE, Santos.</p>	<p>O trabalho aborda, partindo do histórico da Educação Infantil, a relação da criança com a arte e o desenvolvimento da criatividade. Propõe o trabalho com projetos e vivências, apresentando relatos que são resultado da observação que foi realizada em Creche Municipal de Santos.</p>
<p>ARISTIDES, Alessandra; FREIRE, Ana Lúcia Maltez; SILVA, Paula A Pinto da; TONATO, Renata Cristina; TEIXEIRA, Tânia Neves (2005). Criança, Jogos e brincadeira. UNIMONTE, Santos.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica, embasada Piaget e Vygotsky. Procura entender o brincar como instrumento que integra e promove o desenvolvimento das crianças.</p>
<p>BARROS, Daniela D S de; SOUZA, Deborah de C Santos de; MELO, Gisele Maire P; VASCONCELOS, Maria Rita de Cássia (2004). Reflexão sobre relações de Gênero e Educação. UNIMONTE, Santos.</p>	<p>A pesquisa teórica tem por objetivo provocar mobilizações críticas sobre a questão da relação de gênero, buscando orientações no sentido de colaborar para a construção de uma consciência não-sexista. Por meio de uma retrospectiva histórica, discute a temática nos dias de hoje, refletindo sobre a questão dos direitos da mulher e, posteriormente, conduz a temática para a área de educação.</p>
<p>FERNANDES, Ana Carolina R; ANDRADE, Lúcia Gil de; SANTOS, Milva Oliveira dos; SANTOS, Sandra Cristina dos (2004) Estimulação Psicomotora: Considerações sobre o desenvolvimento das crianças de 0 a 18 meses: Uma contribuição para os educadores de Creche. UNIMONTE, Santos.</p>	<p>A partir de um breve histórico sobre a Educação Infantil e sobre a abordagem psicogenética do desenvolvimento infantil, embasada em Piaget e Wallon, aprofundando os estudos relativos à criança até 3 anos e propondo atividades psicomotoras para o desenvolvimento global da criança.</p>