



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA E NA CRECHE: UM
OLHAR SOBRE O COTIDIANO

Raquel Neiva de Souza Carvalho

MANAUS-AM
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAQUEL NEIVA DE SOUZA CARVALHO

A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA E NA CRECHE: UM
OLHAR SOBRE O COTIDIANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli.

(Catalogação na fonte realizada pela Biblioteca da UFAM)
Ficha Catalográfica

L557f	CARVALHO, Raquel Neiva de Souza. A construção do Currículo da e na Creche: Um Olhar sobre o Cotidiano. Manaus: 2010. 169 f.; s/il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2011. Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Michelle de Freitas Bissoli. 1. Primeira Infância 2. Educação Infantil 3. Cotidiano da Creche 4. Currículo I. Título CDU 371.13056.262 CDD 371.12
-------	---

RAQUEL NEIVA DE SOUZA CARVALHO

A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA E NA CRECHE: UM
OLHAR SOBRE O COTIDIANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli.

Aprovado em 04/05/2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli – Presidente
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof.^a Dr.^a Lucíola Inês Pessoa Cavalcante – Membro
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof. Dr. Suely Amaral Mello – Membro
Universidade Estadual de São Paulo – USP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças brasileiras, em especial aos meus filhos Emanuel e Maria de Fátima, razão maior da minha busca em aprender cada dia um pouco mais sobre esse grande desafio que é educar.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida e proteção diária.

À Nossa Senhora de Fátima, minha grande e incansável intercessora junto a Deus.

Ao meu esposo Marlos, tão especial e tão essencial em todos os momentos que tenho vivido nesses últimos dez anos, por me mostrar diariamente, com seu amor e companheirismo, sua serenidade e paciência, a presença do verdadeiro amor de Deus em nosso casamento, em nossas vidas.

Ao meu filho Emanuel, por fazer os meus dias mais coloridos, mais cheios de pureza e alegrias, de encantamento pela vida. Pelas vezes em que enxugou as minhas lágrimas com seus inúmeros beijos e abraços que tanto me alimentaram a alma nos momentos mais difíceis dessa jornada do mestrado. À ele e à Maria de Fátima, que está a caminho, o meu amor mais puro sempre!

À minha mãe, pelo exemplo de amor, carinho, compreensão e apoio incondicional nas minhas conquistas diárias. Mesmo à distância esteve sempre presente com seus telefonemas que me renovavam de esperança.

Aos meus irmãos Silvano Jr. e Valéria, por terem feito da minha infância um tempo de mais encantamento, brincadeiras e descobertas, sorrisos e travessuras, enfim, um tempo construído sobre o alicerce de muito amor, carinho e pureza, um tempo de castelos e sonhos que ainda hoje permeia as minhas lembranças mais doces.

Às minhas sobrinhas e a todas as crianças com quem tive e tenho o privilégio de conviver, pelos ensinamentos mais essenciais da vida: pureza de sorrir com sinceridade, chorar com mais sinceridade ainda, e amar sem preconceitos, simplesmente amar...

À minha avó Eurides (in memoriam) por ter encheido a minha infância de aromas e sabores que trago guardados no baú das minhas memórias mais especiais: o doce de groselha, a

goiaba mais saborosa colhida no seu quintal, o cheiro do bolo saído quentinho do seu fogão a lenha...

À minhas professoras de infância, em especial: Rosimar e Keloísa, do IINH, que com seu carinho e dedicação me ensinaram que educação se constrói com amor e profissionalismo.

Aos meus professores do curso de especialização em Educação Infantil da UFAM em 2008, por me iniciarem nos ensinamentos sobre a educação institucionalizada da infância, em especial às professoras Michelle, Suelly e Lucíola – que com sua frase “Raquel, prepare-se para vôos mais altos, pois condições para tal não lhe faltam” fez toda a diferença nessa caminhada.

À meninas da especialização em Educação Infantil, que contribuíram e fizeram parte dessa caminhada em busca do conhecimento sobre a educação das crianças pequenas, em especial à Agna que tanto me incentivou ao mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação pelos tantos ensinamentos novos, que contribuíram com o meu amadurecimento, crescimento profissional e pessoal nesse percurso da pesquisa, em especial às professoras Ana Alcídia e Lucíola pelas ricas e valiosas contribuições na qualificação do meu estudo.

À minha orientadora, Michelle de Freitas Bissoli, agradeço imensamente, pelo exemplo de educadora comprometida com a luta diária por qualidade na educação, em especial a Educação Infantil, pela sua orientação dedicada e cheia de sabedoria nas colocações e incentivo à melhoria do trabalho, pelo carinho e confiança em todos os momentos dessa nossa construção da pesquisa, principalmente nos momentos em que acreditou mais do que eu que era possível, que tudo ia dar certo.

À gestora, à pedagoga e a todos da creche – locus da pesquisa, obrigada pelo carinho da acolhida.

Às professoras da creche, que de modo muito especial me ensinaram com seus depoimentos, suas práticas, angústias e esperanças a ser mais reflexiva e mais pesquisadora, mais humana nessa difícil, porém tão prazerosa arte de educar na primeira infância.

Às(as) colegas(as) de turma nesse mestrado, em especial: Fábio, Fabiana, Feb, Inéia, Izelize, pelo apoio nos momentos de estudos que muito contribuíram nessa jornada.

À Cristina, amiga de turma mais que especial, pelas palavras sempre sábias e serenas durante todo esse percurso, marcando com carinho e amizade esse caminho trilhado.

À professora Elaine e seus alunos do terceiro período de pedagogia, turma 2, pelo carinho da acolhida e pelo muito que me ensinaram no meu estágio docência.

À Osilene Cruz um exemplo de mulher, esposa, mãe e profissional da educação dedicada e competente, pelo incentivo em buscar o mestrado.

À Zefinha, pela sua dedicação e cuidados comigo, com meu filho e a minha casa nas muitas vezes em que precisei estar ausente.

À CAPES pelo apoio financeiro.

COM TODO O MEU CORAÇÃO. Agradeço!

Infância
Por Olavo Bilac

*O berço em que, adormecido,
Repousa um recém-nascido,
Sob o cortinado e o véu,
Parece que representa,*

*Para a mamãe que o acalenta,
Um pedacinho do céu.
Que júbilo, quando, um dia,
A criança principia,*

*Aos tombos, a engatinhar...
Quando, agarrada às cadeiras,
Agita-se horas inteiras
Não sabendo caminhar!*

*Depois, a andar já começa,
E pelos móveis tropeça,
Quer correr, vacila, cai...
Depois, a boca entreabrindo,*

*Vai pouco a pouco sorrindo,
Dizendo: mamãe... papai...
Vai crescendo. Forte e bela,
Corre a casa, tagarela,*

*Tudo escuta, tudo vê...
Fica esperta e inteligente...
E dão-lhe, então, de presente
Uma carta de A.B.C...*

RESUMO

A presente pesquisa traz algumas reflexões acerca da infância e da educação institucionalizada no Brasil, refletindo sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no espaço institucionalizado da creche, ofertado pela rede municipal de ensino, na cidade de Manaus. Tal estudo tem como objetivo geral compreender a construção do currículo da e na creche, por meio do cotidiano e das práticas desenvolvidas nesse espaço. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que adotamos como procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, o grupo focal, observações participantes e entrevistas semi-estruturadas. Para a análise dos dados obtidos, escolhemos o Método de Interpretação de Sentidos, que nos leva ao aprofundamento na análise do material coletado, estabelecendo uma triangulação entre os objetivos do estudo, a base teórica adotada e os dados empíricos. Buscamos, no processo de pesquisa conhecer o cuidar/educar da creche por meio do currículo que nela é concebido e cuja implementação acontece nas práticas cotidianas e no modo como são organizadas, conduzidas e realizadas. São resultados da investigação: a percepção da dicotomia entre o pensado na Proposta Curricular e o real vivido no cotidiano da creche, motivado pela ausência de participação das professoras na elaboração desse documento, fato do qual decorre não se sentirem sujeitos do processo educativo; o planejar fragmentado, não coletivo e dissociado da prática, o que leva a uma rotinização do trabalho pedagógico das professoras no dia a dia da creche. Para a superação dessas questões apontadas acreditamos ser necessária a formação continuada das professoras, para que, por intermédio do diálogo reflexivo sobre a prática, possam sentir-se autoras do processo educativo e ressignificar a rotina como um caminho para a superação da alienação profissional e para o atendimento de qualidade das crianças pequenas.

Palavras-Chave: Primeira Infância. Educação Infantil. Cotidiano da Creche. Currículo

ABSTRACT

This research presents some reflections on childhood and education institutionalized in Brazil, reflecting on the pedagogical work developed in the space of institutionalized child care, offered by municipal schools in the city of Manaus. This study aims to understand the general construction of the curriculum and in the nursery, through the daily life and practices developed in this space. This is a qualitative study in which we adopted as the methodological procedures: a literature review, document research, focus groups, participant observation and semi-structured interviews. For data analysis, we chose the method of interpretation of meaning, leads us to deepen the analysis of the collected material, establishing a triangulation between the objectives of the study, the theoretical basis and empirical data. We seek, in the research process to know the care / education from kindergarten through the curriculum that it is designed and whose implementation happens in everyday practices and how they are organized, conducted and performed. Research findings are: perception of the dichotomy between the idealized and real Curriculum Proposal lived in daily child care, motivated by the lack of participation by teachers in preparing this document, a fact which implies they do not feel the educational process, the fragmented planning, collective and not separated from practice, which leads to a routinization of the pedagogical work of teachers on the day of kindergarten. To overcome these issues pointed believe to be necessary with continued education of teachers so that, through reflective dialogue about practice, can feel the authors of the educational process and reframe the routine as a way to overcome the alienation and professional quality care for young children.

Key-Words: Early Childhood. Early Childhood Education. Everyday Kindergarten. Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

COEDI (Coordenação Geral de Educação Infantil)

CME (Conselho Municipal de Educação)

CMEIS (Centros Municipais de Educação Infantil)

DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil)

FACED (Faculdade de Educação)

FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação)

MEC (Ministério da Educação)

LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

PNE (Plano Nacional de Educação)

PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola)

RCNEI (Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil)

SEAS (Secretaria de Estado da Assistência Social)

SEDUC (Secretaria do Estado de Educação do Amazonas)

SEMED (Secretaria Municipal de Educação)

SEMSA (Secretaria Municipal de Saúde)

SETRAB (Secretaria de Estado de Assistência Social e Trabalho)

TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

UFAM (Universidade Federal do Amazonas)

UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1	
1 – PRIMEIRA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: ALGUNS OLHARES.....	20
1.1 – Currículo de creche: um percurso escolhido dentre as trilhas da Educação Infantil.....	22
1.2 – Infâncias e Educação Infantil no Brasil: um breve olhar sobre o passado para iluminar o presente.....	32
CAPÍTULO 2	
2 – O CONTEXTO DA PESQUISA: A INTERCOMUNICAÇÃO ENTRE OBJETO E MÉTODO.....	48
2.1 – Contextualização da infância e a educação no Amazonas.....	50
2.2 – O cenário em foco: A Creche “Viver a Infância”.....	58
2.2.1 – A escolha do lócus da pesquisa e o acesso à creche.....	60
2.2.2 – Uma primeira apresentação do cenário: a creche “Viver a Infância”.....	62
2.3 – Procedimentos metodológicos.....	67
2.3.1 – Pesquisa Bibliográfica.....	68
2.3.2 – Pesquisa Documental.....	68
2.3.3 – Grupo Focal.....	69
2.3.4 – Observações participantes.....	72
2.3.5 – Entrevistas semi-estruturadas.....	76
CAPÍTULO 3	
3 – PLANEJAMENTO CURRICULAR DA CRECHE: DICOTOMIAS ENTRE O DITO E O FEITO.....	80
3.1 – A Creche e a Proposta Pedagógica: um espaço pensado?.....	82
3.2 – O planejamento na Proposta e o planejamento real da Creche.....	96
3.3 – Refletir concepções em busca de um planejar coletivo: ressignificando o trabalho pedagógico.....	102
CAPÍTULO 4	
4 – O CURRÍCULO E AS INFÂNCIAS QUE SE PRODUZEM NO ESPAÇO INSTITUCIONALIZADO DA CRECHE.....	112
4.1 – A Rotina da Creche: um olhar sobre a realidade empírica, seus sujeitos e suas produções culturais.....	113
4.2 – A Estruturação das Observações.....	116

4.2.1 – O dia a dia educativo nas turmas de maternal I, II, III.....	118
4.2.1.1 – <i>Uma manhã com a turma do Maternal I</i>	118
4.2.1.2 – <i>Uma manhã com a turma do Maternal II</i>	122
4.2.1.3 – <i>Um dia na turma do Maternal III</i>	128
4.3 – Uma visão particular de currículo da creche	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICES	158
ANEXO	168

INTRODUÇÃO

A educação de crianças pequenas em espaços coletivos tem se tornado, nos últimos anos, um objeto de pesquisa que demanda cada vez mais dedicação e olhar atento, tendo em vista as novas perspectivas de pesquisa e construção de conhecimentos sobre as crianças e com as crianças que se desvelam a partir de uma percepção de infância como fenômeno histórico-social não naturalizado.

De acordo com Barbosa (2006), os temas sobre história da educação infantil e políticas públicas estão presentes nas pesquisas desde o início da década de 1980 — período de luta por mudanças nas questões políticas da Educação Infantil. Seus resultados denunciavam a escassez de creches e pré-escolas e apontavam formas alternativas de atendimento. Já na década de 1990, houve uma mudança na perspectiva dos trabalhos, iniciando neste momento as pesquisas sobre creche e a busca pelo redimensionamento do papel da Educação Infantil de modo a responder a questões pedagógicas que vinham sendo apresentadas. A autora aponta o final dessa década como o início dos estudos sobre o cotidiano. A infância passa, desse modo, a ser foco de inúmeras pesquisas nas Ciências Humanas que buscam investigar as práticas sociais a ela ligadas e os processos de socialização e de desenvolvimento delas decorrentes.

Nossas reflexões neste trabalho partem da perspectiva desse novo olhar lançado sobre a criança e a infância. Sabemos que, mesmo diante de inúmeras conquistas e de as crianças estarem cada vez mais desempenhando um papel central na sociedade, podemos afirmar que ainda há muitas contradições no que se refere à concretização, por meio das práticas, dos direitos alcançados e legalizados para as infâncias, sendo isso uma decorrência das desigualdades sociais tão marcantes na nossa sociedade globalizada em que se constituem as diferentes crianças — as amadas, as abandonadas, as que brincam, as que trabalham, as autônomas, as subjugadas. Tal realidade gera os muitos desafios que precisam, hoje, ser

superados, para que se possa alcançar uma educação infantil de qualidade para as crianças pequenas.

Sabemos que a lei atual prevê o direito a uma Educação Infantil de qualidade em instituições educacionais públicas denominadas: creches – para o atendimento de 0 a 3 anos de idade, e pré-escolas – para atendimento das crianças de 4 a 5 anos e onze meses de idade. Esse direito anunciado na legislação tem como desafio concretizar-se no cotidiano das diversas infâncias brasileiras, em especial, neste estudo, para as crianças do município de Manaus.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, no ano de 2009 o grupo de crianças de 0 a 5 anos de idade apresentava uma taxa de escolarização de 38,1%, enquanto em 1999, essa proporção era de apenas 23,3%. Apesar disso, o atendimento na Educação Infantil ainda representa uma porcentagem pequena já que ele é um direito garantido por lei a todas as crianças. Como ficam, então, os outros 61,9% do grupo de crianças brasileiras de 0 a 5 anos de idade?

Na região Norte, o grupo de crianças de 0 a 5 anos que frequenta estabelecimento de ensino representa 28,1% e, quando verificamos essa *taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente por situação do domicílio e grupos de idade* encontramos: na área urbana da região norte 40,2% de 0 a 5 anos atendidas, sendo que, no Amazonas, esse percentual é de 26,8%. Na área rural, a situação ainda é mais complexa: apenas 24,3% das crianças que residem na zona rural na região Norte tem seu direito à Educação Infantil garantido, enquanto no Amazonas, esse percentual cai para 17,5%¹.

A verdade é que, em Manaus, a oferta de educação pública para a primeira infância ainda está muito longe de corresponder à demanda existente. Essa situação representa a contradição, a dicotomia entre as condições reais e o que está posto e anunciado na legislação mais recente. Pois, se é fato que a procura por creches, atualmente, ocorre em todas as classes sociais, da mãe diarista à empresária de classe média, é fato também que a institucionalização da infância, que deveria oferecer uma educação de qualidade por ser essa um direito estabelecido a todas as crianças brasileiras, apresenta desigualdades na sua oferta.

Assim, justificados por essa realidade vivida pela educação infantil hoje, com as conquistas e os desafios que a caracterizam, defendemos a importância de pesquisar as práticas desenvolvidas na creche. Nossa principal questão pode ser assim formulada: qual projeto de/para primeira infância esse espaço institucional tem assumido e como tem se

¹Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009.

organizado para atuar sobre a formação das crianças de 0 a 3 anos de idade, objetivando a sua plena socialização e desenvolvimento?

No intuito de buscar respostas a esse questionamento é que enveredamos nessa pesquisa, almejando compreender como se dá a construção do currículo da creche a partir das práticas desenvolvidas no cotidiano dessa instituição. A proposta nesta pesquisa é a de compreender, por meio da observação do cotidiano da creche e suas práticas, estruturadas em uma rotina que as formaliza e as ordena, como tem se dado a construção do currículo da creche. Para tanto, elegemos como nossas questões norteadoras:

- quais os tipos de relações interpessoais são geradas no ambiente da creche entre adultos e entre adultos e crianças?
- que conceitos de criança, infância, educação, desenvolvimento e aprendizagem fundamentam as diretrizes da Proposta Pedagógica desenvolvida para a/na creche?
- como se dá a relação entre planejamento e prática pedagógica no cotidiano desse espaço educativo?

Buscamos, sobretudo, produzir reflexões que venham a contribuir na construção de uma proposta curricular para a primeira infância.

Dentro dessa perspectiva, a pesquisa enquanto processo investigativo na construção de novos conhecimentos utiliza como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica que possibilitou muitas leituras e releituras nessa aventura teórico-prática; a pesquisa documental como importante subsídio à compreensão do trabalho realizado pelos professores, bem como das teorias e concepções implícitas no currículo e no planejamento das ações desenvolvidas na creche; o grupo focal como fase preliminar à pesquisa, por ser uma técnica que permite compreender práticas cotidianas, ações e reações, comportamentos e atitudes de um determinado grupo com características em comum — no caso do nosso estudo, as professoras da creche — que os qualifique a participar da discussão em foco; as observações participantes para que pudéssemos conhecer e compreender como se configuravam as rotinas e as vivências sociais no interior da creche; e as entrevistas como o último procedimento de coleta aplicado neste processo investigativo, que teve como objetivo esclarecer informações obtidas na fase exploratória e nas observações, além de captar outros dados desejados sobre o contexto em estudo. Buscamos, na nossa pesquisa, fazer uma triangulação entre os instrumentos de coleta que permitisse uma articulação entre as informações e ações coletadas, de forma que pudéssemos ter o necessário aprofundamento na interpretação dos dados e na elaboração da nossa síntese interpretativa.

Embasados, então, pelos nossos objetivos, nossa fundamentação teórica e os dados empíricos coletados, esse estudo resultou em quatro capítulos. No primeiro, refletimos sobre as ideias/concepções de criança(s) e infância(s) que a nossa sociedade tem apresentado, bem como sobre os reflexos gerados por essas concepções na institucionalização da infância brasileira. Nesse momento do estudo, na área da história da educação infantil autores como: Freitas (2006); Kuhlmann Jr (1998, 2002); Ariès (2006); Didonet (2001); Del Priore (2008); Kramer (2006); Rizzo (2010), foram essenciais para compreensão dos conceitos e concepções pesquisados. Ainda neste primeiro capítulo, buscamos lançar um breve olhar sobre o passado das infâncias e da educação infantil no Brasil, para uma contextualização do nosso objeto de pesquisa — o currículo da creche — e sua relevância para a reflexão sobre uma educação infantil de qualidade nos dias atuais. Nossas questões e noções sobre currículo foram trabalhadas a partir de: Berticelli (1999); Santos; Lopes (1997); Gimeno Sacristán (2006); Moreira (1999, 1997, 2005); Silva (2005) e Costa (1999).

No segundo capítulo, abordamos o contexto da pesquisa, apresentando o lócus e os procedimentos metodológicos adotados, vistos como processo de construção de formas e meios de empreender o percurso da pesquisa.

No terceiro capítulo, buscamos demonstrar a relação entre o que é vivido na creche e a proposta pedagógica que visa a nortear o trabalho ali desenvolvido, apresentando o que está posto como especificidades deste espaço educativo — sua função, a concepção de criança, infância, educação, o planejamento, a avaliação e o registro das atividades, o cuidar/educar — em confronto com *um olhar sobre a realidade empírica, seus sujeitos e suas produções culturais*. Para isso, enfocamos o planejamento e as relações que são estabelecidas entre os planos e a prática pedagógica, observando as contradições entre o dito e o feito, e refletimos, ainda, sobre um planejar coletivo como ressignificação do pedagógico pelas professoras. As questões apresentadas foram discutidas a partir de autores como: Nunes (2009); Isaia (2006, 2007); Figueiredo (2005); Micarello (2005); Barbosa (2005); Hoffmann (1996); Ostetto (2000); Kishimoto (2002); Barroso (2004); Tracy (2002); Alarcão (2002); Oliveira-Formosinho (2002); Martins (2010); Arce (2010); Horn (2004); Corsino (2009); Bolzan (2007) e Guimarães (2009).

No quarto e último capítulo, procuramos conhecer como todo esse processo entre planejamento e práticas pedagógicas tem se mostrado, tem se refletido nos conteúdos do trabalho realizado na rotina da creche, apresentada por meio de episódios que nos permitissem conhecer as atividades educativas desenvolvidas, os tempos e espaços em que ocorrem essas atividades, quais os materiais e objetos utilizados, enfim, conhecer como as crianças têm

vivido suas infâncias nesse espaço educativo chamado creche, e como tem sido pensado e estruturado esse ambiente para o desenvolvimento das práticas educativas. Para que, por meio da apresentação e análise do dinâmico e dialético processo do dia a dia na creche, pudéssemos compreender o currículo que se constrói no cotidiano, apoiamo-nos em autores como: Barbosa (2006); Silva (2008); Nunes (2009); Corsino (2009); Hevesi (2004), e como importantes interlocutores os autores italianos como: Nigito (2004); Gariboldi (2003); Becchi (2004); Bondioli (2004) e Ferrari (2004).

CAPÍTULO 1

1 – PRIMEIRA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: ALGUNS OLHARES

Compreendê-la e educá-la. Diferenciá-la e explicá-la. A infância tem sobre si a sombra das escolas de pensamento que se formaram às custas do empenho em definir, quantificar, descrever, prescrever e orientar. Enunciar um saber cuidar e um saber fazer. E aqui estamos nós a nos perguntar: há quanto tempo a criança é a causa teórica ou empírica de muitos?

(MARCOS CEZAR DE FREITAS e MOYSÉS KUHLMANN JR).

Uma vez mais nos detemos sobre a infância. Dessa vez, entretanto, queremos falar das infâncias que se produzem em um espaço e tempo específicos: na creche “Viver a Infância²”, na cidade de Manaus, a partir do cotidiano e do currículo que vai sendo construído por meio das atividades desenvolvidas, das experiências nela vividas. Buscamos, com isso, contribuir para um (re)pensar e um (re)fazer das práticas cotidianas da creche como elementos constitutivos do currículo, para uma valorização dessas atividades na forma como são organizadas, conduzidas e realizadas, considerando a(s) criança(s) concretas que, também, neste espaço vivem suas infâncias e que assumem, hoje, a centralidade de muitos discursos. Como vivem sua(s) infância(s) no espaço institucionalizado? Como tal espaço é pensado/organizado? Que experiências o marcam?

Inicialmente, desejamos destacar que tem se adotado atualmente, na sociedade ocidental, um novo enfoque, um novo olhar sobre as crianças e suas infâncias que têm assumido cada vez mais um papel central no contexto social, bem como tornado-se foco de

² O nome da creche é fictício para preservar a identidade da instituição pesquisada e dos sujeitos que a compõem.

estudos nas mais diversas áreas das Ciências Humanas. Esse avanço histórico-cultural no entendimento da criança e de suas especificidades, com destaque, neste trabalho, para as crianças de zero a três anos de idade e seu atendimento em creches, deve-se, em grande parte, a pesquisadores e estudiosos, tais como: Kramer (1996), Cerisara (1998), Hoffmann; Silva (1995), Mukhina (1995), Ariès (2006), Del Priore (2008), Freitas (2006), Kuhlmann Jr (1998, 2002), Sarmiento (2002), Bondioli (2004), Horn (2004), Kinney; Wharton (2009), Ostetto (2008), Corsino (2009), Arce; Martins (2009), Rizzo (2010), que têm se debruçado sobre reflexões nessa temática, foco de militância e de pesquisas, principalmente, no Brasil, nos últimos 40 anos.

É com o intuito de avançar no entendimento de quais olhares a sociedade brasileira tem lançado às crianças e suas infâncias e de que educação tem sido pensada para elas, que procuramos discutir, neste capítulo, a relevância de pesquisar as práticas desenvolvidas na creche e de estudar como esse espaço institucional tem se organizado no cotidiano, perfazendo o currículo e atuando sobre a formação das crianças de 0 a 3 anos de idade, numa perspectiva contextualizada e concreta, sendo o currículo intimamente ligado aos aspectos sociais e culturais, e indissociável das condições históricas.

Iniciaremos fazendo uma contextualização do nosso objeto de pesquisa – o currículo da creche – e sua relevância para a reflexão sobre uma educação infantil de qualidade nos dias atuais. Abordaremos o currículo como o percurso adotado pela creche na concretização do seu papel de instituição educacional que deve possibilitar às crianças um acesso a vivências e experiências de maneira sistematizada e intencional. Enfocamo-lo como um caminho permeado por elementos éticos, políticos, sociais e culturais que remete a uma questão essencial: o cidadão que se enseja formar. Procuramos pensar sobre o currículo como um elemento que deve ser analisado na sua constituição social e histórica, e por meio do qual a creche irá possibilitar (ou não) o pleno desenvolvimento humano na primeira infância.

Na sequência, trazemos um breve olhar sobre o passado, uma retrospectiva histórica sobre a(s) infância(s) e a educação infantil — especialmente as creches —, como recurso para uma melhor compreensão do presente. Buscamos refletir sobre as concepções de criança(s) e infância(s) que a nossa sociedade tem apresentado, bem como sobreos reflexos gerados por essas concepções na institucionalização da infância brasileira.

1.1 – Currículo de creche: um percurso escolhido dentre as trilhas da educação infantil

“Tudo que eu preciso mesmo saber sobre como viver, o que fazer, e como ser, aprendi no jardim da infância. A sabedoria [...] estava no tanque de areia do pátio da escolinha do maternal...”. Ali estavam as regras de auto-afirmação e de respeito ao outro; o direito de falar e de ouvir, de esperar sua vez e de colaborar, de encontrar satisfação no que se faz, o princípio da responsabilidade e da solidariedade...

(VITAL DIDONET).

Nesta epígrafe, Didonet (2001, p. 15) traz uma citação de Robert Fulghum(s/d), destacando como ele “[...] conseguiu formular com precisão o caráter político da educação infantil”, por meio das palavras que escreveu. E nós, assim como Didonet e Fulghum, acreditamos que a educação infantil possui uma função política que é indissociável de outras duas: a social e a educacional. A creche, ao oferecer o acolhimento, o educar e cuidar para as crianças da primeira infância³, está exercendo a sua *função social*, bem como, sua *função educacional/pedagógica* ao representar um lugar privilegiado para a ampliação de conhecimentos científicos, culturais, artísticos, por meio das vivências estabelecidas entre crianças/crianças e crianças/adultos nesse espaço, e sua *função política* ao contribuir para que essas crianças exerçam seu direito de participação, usufruam de seus direitos políticos e sociais, almejando a sua formação na cidadania.

Com base na atual LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) – que destacam princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais, como fundamentos norteadores para que as propostas curriculares de educação infantil tenham qualidade – e numa visão histórico-cultural em que a educação infantil é “espaço e tempo de atividades reais, com valores em si mesmas” (BISSOLI, 2008, p. 15), podemos afirmar que a educação infantil é esse processo dinâmico que favorece à criança a possibilidade, por intermédio das suas vivências sociais e históricas, de utilizar objetos da cultura material e não-material de acordo com a função social para a

³ A expressão “primeira infância” será por nós, aqui neste estudo, utilizada da mesma forma que Martins (2009) a utiliza: como sinônimo da infância denominada por Vygotsky de “infância precoce”, e que compreende do primeiro ao terceiro ano de vida. Vide referências.

qual foram criados e produzir as culturas infantis. Nesse sentido, a criança vai se apropriando das capacidades humanas incrustadas nos objetos da sua cultura, desenvolvendo-se como sujeito.

Cabe ressaltar o que Bissoli (2008, p. 13) afirma em relação a essa educação infantil que possui função política, social pedagógica, e que busca respeitar a heterogeneidade e as diferentes crianças e infâncias existentes:

Quando se trata de Educação Infantil, o processo pedagógico não se caracteriza pela escolarização, pela simples transmissão de conteúdos. Trata-se, sim, de promover o enriquecimento das experiências da criança. Trata-se de um trabalho que oportunize a descoberta do mundo, das relações, dos afetos, dos objetos, da natureza, do próprio corpo, dos movimentos, das possibilidades de expressão da vontade, das impressões. O entorno da criança e o ser pessoa integrada nesse entorno são os grandes e fundamentais conteúdos da Educação Infantil.

Se o entorno da criança e o ser pessoa integrada nesse entorno são os grandes e fundamentais conteúdos da Educação Infantil, podemos afirmar que esta realiza o papel mediador entre o cotidiano (vivenciado nas relações sociais do dia a dia da criança) e o não-cotidiano (vivenciado na creche nos momentos de construção de conhecimentos mais elaborados como arte, moral, ciência, por exemplo), ou seja, entre os costumes, a linguagem e os hábitos que vão sendo formados no dia a dia e as chamadas objetivações genéricas – os objetos materiais e não-materiais que o homem cria em processo reflexivo e que superam esse mesmo dia a dia quando produzem conhecimentos que não surgem de forma espontânea, mas consciente e intencionalmente. Assim, podemos afirmar que idealmente na creche, de modo diferenciado do que se vive nos processos sociais a ela externos, as vivências cotidianas devem ser acompanhadas e mediadas por um trabalho intencional que insira a criança na esfera do não-cotidiano, ampliando seu universo cultural e, com isso, interferindo sobre a formação de suas capacidades especificamente humanas, a que Vigotski denomina funções psíquicas superiores (MELLO, 1995).

Partindo dessa perspectiva, podemos perceber o importante papel que a creche e a educação infantil assumem na nossa sociedade contemporânea – tão permeada de desigualdades sociais, políticas, econômicas – no que se refere à construção das identidades infantis, à socialização das crianças em seu contexto histórico, e ao favorecimento do contato e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, pelas crianças, possibilitando um acesso a vivências e experiências de maneira sistematizada e intencional.

Vale lembrarmos, aqui, que todo processo de socialização é marcado por uma intrínseca relação entre cultura e sociedade, em que relações sociais são construídas com base na negociação permanente – e muitas vezes conflituosa – de normas e regras, de conhecimentos e costumes. E, nesse sentido, a criança, como participante dessa dinâmica, produz com os adultos e com as outras crianças, a partir das vivências a que tem acesso nos diferentes espaços que ocupa, formas próprias de viver o cotidiano, que revelam uma cultura da infância⁴ construída na relação permanente com a cultura do adulto.

É na dinâmica desse processo entre “[...] culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças [...]” (SARMENTO, 2002, p. 5), que procuramos compreender, de maneira contextualizada e concreta, como a primeira infância e a educação infantil têm sido vistas e pensadas na atualidade, qual lugar a contemporaneidade tem reservado para as crianças e suas infâncias.

Ao fazermos a escolha dessa perspectiva de criança(s) e infância(s) concretas e contextualizadas, estamos assumindo concepções/imagens de criança e infância como sendo:

[...] a pessoa, o cidadão com direitos, e [que] deve ser considerada um ator social, sujeito do seu processo de socialização, consumidor com poder, um indivíduo emancipado em formação, isto é, que está aprendendo (ou não) a exercer seus direitos. **A infância** é [por seu turno] uma categoria ao mesmo tempo social e sociológica, noção construída para dar conta do fenômeno social, tanto em nível das representações sociais, quanto no âmbito das ciências humanas (BELLONI, 2009, p. VIII, grifos da autora).

Assumimos essas concepções por acreditarmos que o homem é um ser histórico-cultural, cujo desenvolvimento decorre das suas inter-relações com o outro, sendo seus construtos sociais produzidos, transmitidos e perpetuados historicamente, numa vivência coletiva que reflete as “verdades” de diferentes grupos sociais em determinada época.

No que se refere a essas “verdades” a serem transmitidas, entendemos ser importante ressaltar que “[...] não há uma realidade intrinsecamente verdadeira, pois enunciados tomados como verdades são construídos discursivamente segundo um regime ditado por relações de poder [...]” (COSTA, 1999, p. 42). Assim, os que detêm o poder produzem significados que têm estatuto de “verdade” e os impõem sobre os outros.

⁴ Sarmiento (2002, p. 5) apresenta o conceito de *culturas da infância* como sendo “[...] a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação”.

Vivemos em uma sociedade com processos de mudança – econômicos, políticos, tecnológicos, científicos etc. – muito intensos e rápidos, cujos meios de comunicação, cada dia mais modernos, reduzem as distâncias e difundem inúmeras informações numa velocidade absurda, tornando o mundo “uma província global, uma fábrica global” (MOREIRA, 1999) que ressalta “[...] a interdependência entre seres humanos, países, povos e culturas, bem como a fragilidade dos laços que nos unem [...]” (SACRISTÁN, 2006, p. 44). Podemos perceber que habitam aí, nessa dinâmica de interdependência entre os seres humanos, relações de poder, de ideologia e de identidade, em que grupos sociais mais fortes, econômica e politicamente, tentam impor seus interesses, seus valores sobre os outros grupos, por meio da seleção de conhecimentos da cultura que são transmitidos como realidade pela educação.

Compreender esse processo de transmissão dos construtos sociais, permeado por essas relações de poder e ideologia, nos permite enxergar a cultura como “[...] o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções da vida social, aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos” (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 27). Isso nos possibilita, ainda, perceber que a educação, como parte integrante desse contexto social, está impregnada dessas relações colidentes.

Dessa forma, reafirmamos o nosso olhar sobre primeira infância e educação na contemporaneidade – com as imagens plurais de crianças, infâncias e educação, as reais e as idealizadas, que se apresentam na nossa sociedade do século XXI – de maneira contextualizada, concreta, e não isolada de outros processos sociais, culturais e políticos do momento histórico vivido. Desse modo, não desejamos cometer o erro de visibilizar, em plena sociedade de classes como é a do nosso país, uma infância aistórica, abstrata e homogênea, levando a um retrocesso, e até mesmo desrespeito com as lutas e conquistas já realizadas nesse campo.

Na educação infantil, as conquistas alcançadas não são conseqüências de uma linearidade e consensualidade histórica. Elas são, antes, resultado de lutas ideológicas de diversos movimentos sociais – movimentos das mulheres trabalhadoras, movimentos comunitários, de representações dos profissionais da educação – travadas com o *Estado brasileiro*⁵, num processo dialético permeado por relações de poder, em um contexto social capitalista cujas classes sociais são marcadas pela discrepância sócio-econômica e cujas mudanças políticas, sociais, econômicas têm influência direta na estruturação das condições de vida das pessoas, gerando sempre novas necessidades nos homens e na maneira de se

⁵ Referimos-nos, aqui, a *Estado brasileiro* como o poder político, a estrutura governamental que exerce a administração direta e legal da sociedade.

relacionarem com os outros e com o meio, com destaque aqui para as infâncias que “[...] transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade” (SARMENTO, 2002, p. 4).

Com relação às conquistas já alcançadas no campo da educação infantil podemos destacar: a educação das crianças de zero a seis anos de idade como direito, instituído por meio da Constituição Federal de 1988, e não como favor — imagem que permeou a história da infância brasileira até a década de 1980—, e reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990; a integração da educação infantil ao sistema educacional brasileiro, garantida pela atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9.394 de 1996; os documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação, desde a década de 1990, estabelecendo as diretrizes e normatizações dessa institucionalização educacional da infância⁶; as produções acadêmicas, que mesmo representando um percentual bem menor que as produções referentes a outras etapas da escolarização, já indicam avanço e um interesse crescente na pesquisa nacional sobre essa temática —, Kramer; Leite (1996), Cerisara (1998), Hoffmann; Silva (1995), Faria; Palhares (1999), Oliveira-Formosinho; Kishimoto (2002), Kramer (2006), Faria; Demartini; Prado (2009).

Mesmo diante dessas conquistas, e de as crianças estarem cada vez mais em evidência na sociedade— consideradas, inclusive, como extrato social e alvo da criação de necessidades de consumo —, podemos afirmar que ainda há muitas contradições no que se refere à concretização, por meio das práticas, dos direitos alcançados e legalizados para as infâncias, sendo isso uma decorrência das desigualdades sociais tão marcantes na nossa sociedade globalizada em que se constituem as diferentes crianças — as amadas, as abandonadas, as que brincam, as que trabalham, as autônomas, as subjugadas.

Tal realidade gera os muitos desafios que precisam, hoje, ser superados, para que se possa alcançar uma educação infantil de qualidade que busca pela “[...] desnaturalização da

⁶ Tais documentos do MEC são: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – Parecer nº CEB 022/98, Aprovado em 17/12/98; *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*/ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998. 3v..; *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. ; *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado/Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: A Secretaria, 1999. 90p. (Parâmetros em Ação); *Plano Nacional de Educação – PNE*/ Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2001. 123p.; *PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral 2005*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005. 51p; *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília; MEC, SEB, 2006. 32p; *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília – DF, 2006. Vol. 1 e 2; *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2006. 31p.

primeira infância, explicitando-a no complexo processo histórico-social de formação dos seres humanos, premissa fundante de qualquer projeto pedagógico que pretende ser efetivamente, humanizador” (ARCE; MARTINS, 2009, p. 16).

Pesquisas recentes, como a do Projeto de Cooperação Técnica entre Ministério de Educação – MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2008), têm apresentado, em seus resultados, quais seriam esses desafios. Destacaremos aqui alguns deles, relacionados no Relatório *Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares*⁷:

- ampliação das políticas públicas para a educação das crianças de zero a seis anos e onze meses⁸;
- garantia da expansão da oferta para atender as demandas da sociedade nas redes públicas de educação infantil;
- reflexão sobre as diferentes infâncias – indígenas, quilombolas, ribeirinhas, urbanas, do campo, da floresta;
- definição de bases curriculares nacionais;
- constituição de pedagogias específicas para essa etapa da educação básica;
- afirmação da importância do trabalho docente ser realizado em creches e pré-escolas por professores com formação específica, dentre outros, (BRASIL, 2009a, p. 7).

Esse mesmo relatório destaca, ainda, que

⁷ Este relatório é parte de uma pesquisa realizada no âmbito do Projeto de Cooperação Técnica entre o Ministério de Educação – MEC – e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, de julho a dezembro de 2008, que teve como objetivo geral a elaboração de subsídios que auxiliem a construção de orientações curriculares para as práticas cotidianas na Educação Infantil.

⁸ De acordo com a Lei nº 11.274, de 06/02/2006 o ensino fundamental passa a ter nove anos de duração com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, passando o atendimento da educação infantil a ser: de 0 a 3 anos (primeira infância) em creches e de 4 a 5 anos e onze meses de idade em pré-escolas. O ensino fundamental, em se tratando da nomenclatura, será organizado em Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano, e em Anos Finais, do 6º ao 9º ano. O referido documento ainda mantém a organização por faixas etárias anterior à Lei 11.274.

A função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais [...] **aprender as formas de relacionamento. Essa é a grande tarefa da educação da primeira infância** e é realizada nas suas práticas cotidianas embasadas naquilo que a cultura universal oferece de melhor para as crianças. Nas tarefas do dia-a-dia, aquelas que realizamos junto com as crianças, produzimos e veiculamos concepções de educação. Essas concepções não acontecem simplesmente na transmissão da informação, neutra e direta [...] mas se efetivam em vivências e ações cotidianas nos estabelecimentos de educação infantil, pois têm um significado ético (BRASIL, 2009a, p. 12-3, grifos nossos).

Diante dos desafios apresentados e do que está posto como sendo a complexa função da educação infantil: oferecer um atendimento integral “[...] que inclui aspectos relacionados à educação, à saúde, à cultura, à proteção, o que torna imprescindível a interlocução com outras áreas dos serviços públicos” (BRASIL, 2009a, p.20), percebemos que se torna cada vez mais importante o estudo e aprofundamento sobre essa temática.

Assim, justificados por essa realidade vivida pela educação infantil hoje, com as conquistas e os desafios que a caracterizam, defendemos a importância de se pesquisar sobre as práticas desenvolvidas na creche, buscando compreender qual projeto de/para primeira infância esse espaço institucional tem assumido e como tem se organizado para atuar sobre a formação das crianças de 0 a 3 anos de idade, objetivando a sua plena socialização. Para isso, elegemos como objeto da nossa pesquisa *o currículo da creche*, por acreditarmos que este “[...] constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens [...]” (MOREIRA, 1997, p. 11).

E por que o currículo da creche, dentre tantos temas relevantes para se pesquisar na educação infantil?

A escolha em pesquisar a construção do currículo no cotidiano da creche se deu pela constatação de que, se existem muitas contradições nas propostas curriculares apresentadas para as pré-escolas – instituições que se voltam ao atendimento das crianças de quatro a cinco anos de idade, em que se pode verificar uma tendência à escolarização precoce, no sentido de antecipar o que tem, tradicionalmente, sido convencionado como prática nas escolas de ensino fundamental –, essas contradições ficam mais fortes no momento de elaborar propostas pedagógicas para as creches, e surgem os questionamentos: como relacionar cuidar e educar

de maneira indissociável na construção do currículo? Como elaborar uma proposta educacional que possibilite à criança, vista como sujeito histórico-social, seu desenvolvimento integral e não somente a priorização do âmbito cognitivo? Como a professora⁹ de creche pensa e implementa o currículo para as crianças de zero a três anos de idade?

Acreditamos serem esses questionamentos importantes neste momento atual, em que a educação infantil conquistou espaço junto à Educação Básica no Brasil, para uma melhor compreensão das especificidades dessas instituições e do trabalho desenvolvido, em função da consolidação de uma pedagogia da educação infantil¹⁰.

Cabe ressaltar também que “[...] as pesquisas no campo educacional sobre a pedagogia para a educação de bebês e crianças bem pequenas¹¹ em ambientes coletivos e formais são recentes no país e quase inexistem publicações que abordem diretamente a questão curricular nesse primeiro nível da educação básica” (BRASIL, 2009a, p. 8, grifos nossos). Fato esse que vem reforçar a relevância do nosso objeto de pesquisa: o currículo da creche.

Sabemos que o conjunto das práticas educacionais, denominado currículo, deve estar fundamentado em princípios éticos, políticos e estéticos que venham assegurar a educação de forma integral, em que o cuidar é indissociável do educar. O currículo se concretiza por meio de um bom planejamento das atividades pedagógicas favoráveis à construção de um cotidiano de situações agradáveis e estimulantes que acolhem, garantem segurança, alimentam a curiosidade, a ludicidade e a expressividade das crianças. É ele que garante a formação de capacidades específicas importantes para o desenvolvimento integral dos pequenos, como: a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade, a sociabilidade. Essas especificidades do currículo da educação infantil precisam ser respeitadas e praticadas, pois decorrem de necessidades características das crianças bem pequenas, que precisam da professora até adquirir independência, autonomia para cuidar de si (BRASIL, 2009 b, p. 10).

Sobre as creches e pré-escolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que

⁹ “A constatação de que essa profissão tem sido marcada por uma naturalização do feminino” (CERISARA, 2002, p. 28), nos leva à utilização deste gênero para nos referirmos às profissionais de educação infantil, em específico na creche pesquisada cujo quadro docente é composto por mulheres.

¹⁰ Entendemos pedagogia da educação infantil como práticas que objetivam o desenvolvimento integral das crianças, “[...]um trabalho que vincule o lúdico ao educativo, que entenda o pedagógico como cultural, que desconstrua a idéia de aluno, de aula e conceba o sujeito criança, num espaço de convívio coletivo, onde as mais diversas interações possam estabelecer-se” (CORSINO, 2009, p. 9).

¹¹ No texto de onde retiramos esta citação compreendem-se **bebês** as crianças de 0 a 18 meses e, **crianças bem pequenas** as que têm entre 19 meses e 3 anos e 11 meses.

As creches e pré-escolas *se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, **refutando assim funções de caráter meramente assistencialista***, embora mantenham a obrigação de assistir as necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, 2009b, p. 4, grifos nossos).

Esse papel das creches e das pré-escolas como estabelecimentos educacionais que educam e cuidam configura o currículo. Disso decorre a importância de estudar, de analisar como estas instituições o concebem/implementam. O currículo é o caminho permeado por elementos éticos, políticos, sociais, culturais, que remete a uma questão essencial: a formação humana que se deseja empreender. Daí a importância de que este não esteja dissociado das suas condições históricas, pois, como destaca Berticelli (1999, p. 160-165), currículo é

[...] lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes e, outras, resultado de uma ‘lógica clandestina’, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo. [Ou seja] [...] em qualquer acepção que se tome o currículo, sempre se está comprometido com algum tipo de poder. Não há neutralidade nessa opção.

Para esse autor, a não neutralidade do currículo se dá por meio da escolha dos conteúdos¹² que “[...] traduz elementos da memória coletiva, expressão ideológica, política, expressão de conflitos simbólicos, de descobrimento e ocultamento, segundo os interesses e jogos de força daqueles que estão envolvidos (ou não) no processo educativo” (idem, p. 168).

Essa não neutralidade, que requer uma escolha, se relaciona à concepção de criança, infância e educação que as creches e pré-escolas assumem. Por isso, entendemos ser relevante destacar o que versam as Diretrizes sobre o papel da creche e seu currículo na formação da primeira infância, pois são elas que explicitam princípios e orientações para os sistemas de ensino com relação à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas. E, também, para relacionarmos com o enfoque que daremos ao conceito de

¹² Quando falamos em conteúdos, é importante destacar que, nas creches buscamos a formação de capacidades específicas importantes para o desenvolvimento integral das crianças: motricidade, linguagem, pensamento, afetividade e sociabilidade. Por isso, os conteúdos são todos os serviços de higiene, abrigo, segurança, alimentação e de educação como estimulação psicopedagógica envolvendo a cultura, as tradições e os valores (RIZZO, 2010) oferecidos nessas instituições e que levam à formação dessas capacidades, ou seja, as creches jamais devem ser vistas como escolas formais organizadas “[...] em horários, provas e períodos letivos rígidos e convencionais [...]” (idem, p. 59). As especificidades do currículo da creche e dos seus conteúdos estão baseadas nas vivências, nas experiências concretas e exploratórias mediadas por atividades integradas que estimulem a autonomia e independência das crianças.

currículo na nossa pesquisa, pois este é visto como um elemento que deve ser pensado, analisado na sua constituição social e histórica, por isso mesmo um território contestado – lugar de manifestação do conflito da sociedade de classes pela manutenção ou superação de divisões sociais – por meio do qual as creches irão possibilitar (ou não) o desenvolvimento humano na primeira infância.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas educacionais que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2009b, p. 6).

É com base nessa visão de currículo intimamente ligado aos aspectos sociais e culturais que desenvolvemos nosso estudo. Parafraseamos Costa (1999) para explicar que objetivamos examinar o currículo da creche como um terreno privilegiado da política cultural, um campo em que estão em jogo múltiplos elementos implicados em relações de poder. Analisamos a creche e seu currículo como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços de concretização da política de identidade, procurando mostrar o currículo como um dos mecanismos que compõem o caminho que nos torna o que somos.

Nessa perspectiva, eleger o currículo como foco de análise nos permite compreender como tem se dado o processo de desenvolvimento da primeira infância num espaço educacional e coletivo como a creche, ou seja, possibilita refletir sobre “[...] a atenção institucional dispensada à criança de zero a três anos nas creches, assinalando a grande complexidade presente nesse período do desenvolvimento, bem como sua essencial dependência das condições em que se processa” (MARTINS, 2009, p. 120).

Já tendo esclarecido os conceitos de currículo, da função da creche e adotando a visão de infância como “[...] categoria teórica e construção sócio-histórica que contextualiza e enfoca a situação de crianças reais, enquanto cidadãs *com direito a ter direitos* [...]” (BELLONI, 2009, p. VII), iniciaremos nossa busca de conhecer, por meio de um breve olhar sobre a retrospectiva histórica da infância e da educação infantil, os caminhos percorridos pelas infâncias e a educação a elas destinada. Nesse percurso, refletiremos sobre as concepções de criança, infância e educação infantil que predominam na sociedade contemporânea, pois como bem ressalta Del Priore (2008, p. 8), “Não será a primeira vez que

o saudável exercício de ‘olhar para trás’ ajudará a iluminar os caminhos que agora percorremos, entendendo melhor o porquê de certas escolhas feitas por nossa sociedade”.

1.2 – **Infâncias e Educação Infantil no Brasil: um breve olhar sobre o passado para iluminar o presente**

A idéia de infância, fruto das representações da sociedade, varia segundo o momento histórico e as diferentes sociedades ou culturas: não há uma infância universal, unívoca, uniforme. Existem muitas infâncias, multiformes, diversas, particulares. Embora possa ser identificada por características biológicas comuns em toda a espécie humana, essa aparente naturalidade da infância não é suficiente para compensar as profundas diferenças de ordem histórica, antropológica e sociológica que distinguem as diferentes infâncias no mundo de hoje.

(MARIA LUIZA BELLONI).

A autora, em seu livro *O que é sociologia da infância*, afirma não haver uma única infância, uniforme, padrão, mas sim múltiplas infâncias, diversas, particulares, com crianças singulares e necessidades específicas no seu processo de socialização. Embasados por esse pensamento, reflitamos, aqui, sobre as ideias/concepções de criança(s) e infância(s) que a nossa sociedade tem apresentado, bem como sobre os reflexos gerados por essas concepções na institucionalização da infância brasileira.

Falar sobre a educação infantil requer considerar a dinâmica entre a história da infância e da escola para uma melhor compreensão do tipo de proposta educacional que cada época evoca, sempre condizente com os interesses políticos do momento histórico vivido, (re) produzindo ideias/concepções de infância.

Dessa forma, podemos dizer que o ponto de partida para a definição do tipo de educação a ser ofertada às crianças resulta das concepções sobre criança/infância que são adotadas, sendo que essas concepções decorrem dos diversos modos de olhar, de perceber, de representar a(s) criança(s) e a(s) sua(s) infância(s). Como destaca Kuhlmann Jr (1998, p.16), ao pensarmos sobre essas instituições de educação, creches e pré-escolas, para crianças pequenas, devemos perceber que:

As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, das relações de produção, etc. – e, é claro, com a história das demais instituições educacionais. Não se trata apenas da educação infantil: a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas.

A infância é, assim, apresentada como categoria estruturante e estruturada pelas relações sociais, e para a qual se criaram instituições educacionais específicas que estão diretamente condicionadas a e relacionadas com as transformações que ocorrem na sociedade.

Atualmente, a educação infantil tem a função socializadora de proporcionar à(s) criança(s) a aprendizagem e a formação de capacidades, habilidades e afetos, num processo que, segundo Leontiev (1978), é denominado de humanização. Tal função socializadora e sua atribuição à escola são decorrência das mudanças sociais do mundo contemporâneo que, segundo Corsino (2009, p. 3), “[...] têm conferido à educação infantil um papel importante na vida das crianças, desde muito pequenas, [...] que passaram a ter o seu cotidiano regulado por uma instituição educativa”.

É nesse contexto sociocultural, específico do momento histórico vivido, que estudiosos brasileiros¹³, tais como: Cerisara (2002); Horn (2004), Kramer (2005), Barbosa (2006), Rossetti-Ferreira [et al.] (2009), Ostetto (2008), Corsino (2009), Arce; Martins (2009), Rizzo (2010), Mello (2010) têm voltado seus olhares para a relação entre a temática infância e educação, no intuito de melhor compreender o processo de socialização das crianças, atribuído, hoje, em grande parte à institucionalização da infância nas diferentes realidades da sociedade brasileira. Para essa compreensão se faz necessário, portanto, refletirmos sobre esse processo de institucionalização da infância no Brasil para conhecermos os significados a ele atribuídos, ao longo da história.

Assim, iniciamos nossas reflexões trazendo o pensamento de Del Priore (2008, p. 7) sobre as múltiplas infâncias nos contextos atuais:

¹³ Sem a pretensão de relacionar aqui todos os estudiosos sobre a infância e a educação infantil, citamos alguns nomes por nós utilizados na nossa fundamentação teórica.

As crianças brasileiras estão em toda parte. Nas ruas, à saída das escolas, nas praças, nas praias. Sabemos que seu destino é variado. Há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam. Há aquelas que são amadas e, outras, simplesmente usadas. Seus rostinhos mulatos, brancos, negros e mestiços desfilam na televisão, nos anúncios da mídia, nos rótulos dos mais variados gêneros de consumo. [...] O bem estar e o aprimoramento das relações entre pais e filhos são assuntos constantes de psicólogos, sociólogos, psicanalistas, enfim, de especialistas, que além de produzirem uma contribuição inédita para uma melhor inserção da criança na sociedade do ano 2000, veiculam seus conhecimentos em revistas e teses, propondo uma nova ética para a infância.

Como podemos observar, a autora reforça o que Belloni (2009) afirma, na epígrafe desta seção: não há uma única infância, mas múltiplas, diversas, particulares. Ela levanta, ainda, alguns questionamentos sobre a valorização da infância na sociedade: “Terá sido sempre assim? O lugar da criança na sociedade brasileira terá sido sempre o mesmo? Como ela terá passado do anonimato para a condição de cidadão com direitos e deveres aparentemente reconhecidos? [...]” (DEL PRIORE, 2008, p. 8).

Não, o lugar da criança na sociedade não foi sempre assim, não foi sempre o mesmo. A condição de cidadã para a criança, com direitos reconhecidos pela nossa sociedade, é uma conquista da contemporaneidade que tem apresentado uma maior preocupação com o desenvolvimento integral da criança, com o seu bem-estar, não impedindo, entretanto, que ainda hoje ocorram casos de abandono, de violência (física, psicológica) contra as crianças.

Belloni (2009, p. 4) comenta sobre essas “[...] contradições, ambivalências entre ideais e valores e condições reais de sobrevivência, entre liberdade civil e liberalismo econômico trazidas pelo projeto da modernidade”, e ressalta a importância de refletirmos sobre tais dicotomias com o intuito de aprimorar a nossa compreensão sobre as reais relações sociais que têm caracterizado a(s) infância(s) em nossos contextos socioculturais.

Atualmente, “[...] embora sejam múltiplos os tempos de infância e nele coexistam realidades e representações diversas” (NUNES; CORSINO, 2009, p. 16-17), em decorrência da globalização da infância há uma tendência em difundir uma imagem homogeneizada de criança, uma ideia universal de infância, tentando padronizar uma categoria que, por razões sociológicas, históricas e antropológicas, é diversa e apresenta desigualdades nos seus aspectos econômicos, políticos e sociais.

Temos consciência de que as transformações relativas à infância ao longo do tempo representam grande conquista para esse período geracional, mas também nos trazem algumas preocupações, como a da imagem de criança contemporânea subjugada a um processo de

homogeneização (BISSOLI, 2005), decorrente de um modelo abstrato de criança, criado na sociedade burguesa.

É necessário, pois, respeitarmos as diferenças culturais, buscando como destaca Algebaile (2007, p. 124) “[...] o caminho da diferença, da pluralidade, da multiplicidade [de produções culturais para a] criança com significado de vida para ela [...]”. Não se trata, assim, de homogeneizar as crianças, naturalizando o fato de pertencerem a um grupo geracional específico. As formas de viver a infância são plurais e plurais devem ser, portanto, nossos olhares sobre os pequenos.

Kramer (2006) afirma que o papel social e o desenvolvimento da criança dependem diretamente das condições de vida, da classe social e do meio cultural da família a qual ela pertence, por isso, enxergá-la de forma descontextualizada é procurar camuflar “a significação social da infância”. Nesse sentido, não podemos nos esquecer que “[...] há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea [...] este esforço normalizador e homogeneizador [...] não anula – antes potencia – desigualdades inerentes à condição social, ao gênero, à etnia [...]” (SARMENTO, 2003, p. 6).

Vemos a influência da globalização na educação da sociedade contemporânea justificada pela relação de dependência que há entre o processo educativo e as condições sociais e culturais em que se processa o desenvolvimento econômico. Segundo Gimeno Sacristán (2006, p. 65), “[...] os processos de globalização afetam a educação porque incidem sobre os *sujeitos*, os conteúdos do *currículo* e as formas de *aprender*”. Mas, nem por isso devemos conferir ao processo de globalização um “valor totalizador” pois, de acordo com esse autor, a realidade englobada por ele não é toda a realidade. Há, na dinâmica da sociedade globalizada, a possibilidade de resistência e contestação.

Santos e Lopes (1997, p. 37-38) reforçam essa afirmação de Gimeno Sacristán ao dizerem que, nesse processo, é importante reconhecer que

[...] constroem-se também espaços de luta e contestação e não apenas de dominação. Neste sentido, a luta no campo educacional inclui a abertura de espaços para que as culturas dos grupos excluídos do currículo escolar tenham condições de se tornar representadas, por meio de narrativas que dêem voz às suas experiências, possibilitando ainda um diálogo entre essas diferentes culturas [...].

É por esse viés de possibilidade de resistência e luta, de contestação, que queremos olhar a dinâmica na socialização da primeira infância por meio do currículo de creche,

objetivando contribuir para pensar uma educação infantil de qualidade para todos, e para a superação dos desafios que estão postos atualmente para essa etapa da educação básica.

Essa possibilidade de resistência e luta na sociedade globalizada nos faz concordar com Apple (2005, p. 41) quando assevera que “[...] enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade [...]”. Pois, segundo esse autor, todas as diretrizes e práticas da educação são intrinsecamente éticas e políticas.

Apple (2005, p. 46) também discute a necessidade de percebermos que

[...] a influência da escola nos planos ideológico, cultural e econômico é muito complexa, não podendo ser totalmente compreendida através de fórmula simples. Existem ligações muito fortes entre o conhecimento formal e informal dentro da escola e a sociedade mais ampla com todas as suas desigualdades. Entretanto, uma vez que as pressões e demandas dos grupos dominantes são intensamente mediatizadas pela história de cada instituição educacional e pelas necessidades e ideologias das pessoas que de fato nelas trabalham, os objetivos e resultados serão também frequentemente contraditórios.

Por isso, a importância de conhecermos a construção do currículo de creche, de maneira indissociável das próprias condições históricas, numa relação em que ele é tanto produto como produtor do contexto histórico, porque é a constituição do currículo, por meio dos atores sociais da creche, que gera a sua historicidade e a possibilidade de mediatização entre a instituição educacional e a sociedade mais ampla – com todas as suas desigualdades. Dessa forma, podemos dizer que o currículo da creche “[...] não apenas ele tem uma história como ele faz uma história” (VEIGA-NETO, 1999, p. 96).

É pensando nesse potencial mediatizador da creche que lançaremos, agora, um breve olhar sobre o passado da infância e da educação infantil no Brasil, por meio das reflexões de alguns estudiosos, na busca de compreender os caminhos percorridos pelas infâncias e a educação a elas destinada, que levaram à realidade e conceitos que hoje se apresentam.

Rizzo (2010, p. 19) comenta que para “[...] entendermos os conceitos e preconceitos que envolveram e nortearam as expectativas a respeito do que seria necessário fazer pela infância [...] [devemos conhecer] a evolução e transformação do papel da mulher e da criança e do lugar que ocuparam na sociedade, ao longo da história”. Ela aborda a existência do menosprezo às crianças e às mulheres da antiguidade até meados do século XVIII, e destaca que fatores históricos como os efeitos da guerra e a Revolução Industrial – em que mudanças

nas estruturas de trabalho afetaram profundamente a organização familiar – geraram modificações sociais nessa relação criança-família-sociedade de tal forma a produzir mudanças de conceito que levaram a transformações de objetivos e responsabilidades para com a criança pequena, desde o nascimento da primeira creche até as atuais.

Segundo Kuhlmann Jr (2002, p. 464), a infância começa a aparecer como um fator estruturante da sociedade moderna, que passa a considerar os cuidados com essa fase geracional da vida um aspecto relevante. O autor afirma, ainda, que

A proteção à infância é o motor que a partir do final do século XIX impulsiona em todo o mundo ocidental a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança, sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência – com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais – com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução – com o reconhecimento de que estas podem ocorrer desde o nascimento, tanto no ambiente privado, como no espaço público. Nesse processo, distribuem-se competências e atribuições do Estado e da sociedade, delimitam-se os campos jurídico, médico, assistencial, educacional, assim como se debatem definições legais e normativas (grifos do autor).

Entretanto, ainda que a infância tenha alcançado destaque na sociedade moderna, as crianças tiveram seus direitos e especificidades silenciados e suprimidos por muito tempo na história.

De acordo com o francês Philippe Ariès (2006, p. 17), pioneiro no estudo sobre a história da criança e da família, havia uma ausência do sentimento de infância na Idade Média, e até o século XII “[...] a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”.

Ainda, segundo esse autor

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (2006, p. 26).

Essa perspectiva presente nos dias de hoje, na qual a criança é vista como sujeito social e histórico que absorve cultura, mas também a produz, por intermédio das suas ações, das suas falas, das suas percepções de mundo, das suas reflexões e interpretações, é, segundo

Ariès (2006), um avanço histórico do sentimento de infância, iniciado na Idade Moderna, a partir da escolarização¹⁴ e do surgimento da vida privada com a evolução da sociedade burguesa.

Carlota Boto (2002, p. 12), ao tecer reflexões sobre a criança moderna, cita o livro de Ariès – História social da criança e da família – como um estudo sobre a “[...] sensibilidade adulta acerca da infância em sociedades européias, tomando o final da Idade Média como ponto de partida e o século XIX como ponto de chegada [...] [e sintetizando] a história do modo pelo qual a modernidade do Ocidente se apercebe de suas crianças”. E segue destacando, nas suas reflexões, alguns fatores elencados por Neil Postman¹⁵ – herdeiro da abordagem de Ariès – que foram determinantes para o surgimento dessa específica sensibilidade, tais como a ideia de inocência infantil acompanhada pelo sentimento de pudor e vergonha do adulto perante a criança, levando a sociedade adulta

[...] a guardar segredos; escondendo das crianças, objetos, cenas e conversas compreendidas como ‘de gente grande’. Tal movimento objetivava resguardar a pureza e ingenuidade infantis das crueldades e maldades da vida adulta. [...] Diferentemente dos tempos medievais, o mundo moderno destaca-se, pois, pela preocupação dos adultos com as crianças; preocupação que resultará na criação de concepções analíticas, de teorias sobre o desenvolvimento infantil, no lugar social que presencia a gênese e o fortalecimento de instituições específicas para a formação das jovens gerações – os colégios (BOTO, 2002, p. 12-13).

No que se refere a essa íntima relação entre o surgimento e fortalecimento de instituições específicas para a formação das novas gerações e a concepção de infância, Faria Filho e Sales (2002, p. 245-246) destacam que “[...] os sujeitos responsáveis pela institucionalização da escola e pelo desenvolvimento de processos de escolarização nas sociedades ocidentais, não apenas produziram discursos e instituições, mas, sobretudo, acabaram por produzir a própria infância como fenômeno social”. O que, para esses autores, leva à constatação de que “[...] uma das faces fundamentais do estudo da história da infância é o estudo da história dos discursos e das instituições que dela se ocupam, particularmente da escola”.

¹⁴ Para Philippe Ariès (2006), a escolarização gerou uma mudança considerável nas sociedades tradicionais, principalmente a partir do final do século XVII, quando a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação, ou seja, retirou a criança do convívio com os adultos e de um aprendizado da vida pela prática social por meio do contato direto com eles. Essa separação só foi realmente possível pela cumplicidade sentimental das famílias que passaram a dar importância à criança e a se organizar em torno desta.

¹⁵ Ver POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro, Graphia, 1999.

Porém, com relação ao avanço histórico do sentimento da infância, Kuhmann Jr (1998, p. 21), em acordo com pensamento de Cambi e Ulivieri, tece uma crítica a Ariès com relação à sua visão linear e abstrata – quando da sua transposição para outros contextos – no que se refere ao desenvolvimento histórico da infância, dizendo que

A realidade social e cultural da infância resulta decididamente mais complexa: primeiramente articulada em classes, com a presença de ao menos três infâncias convivendo ao mesmo tempo; de outro lado, é um percurso que vai da codificação do cuidado à mitificação da infância. [...] essas correspondências entre períodos históricos diferenciados partem da arbitrariedade de que há um caminho pronto para se trilhar na História, e nele, uma defasagem de quase dois séculos a nos separar da realidade européia. [...] os sinais de um sentimento da infância, da forma como analisa Ariès, estiveram presentes no Brasil já no século XVI, quando os jesuítas desenvolveram a estratégia de sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas. [...] No século XIX, o que se vive no Brasil não são os ecos do passado europeu, mas as manifestações do grande impulso com relação à infância que representou o próprio século XIX.

Del Priore (2008, p.10-11) é outra autora brasileira que reforça essa crítica, acrescentando, ainda, que, com relação a essa atribuição de evolucionismo na condição da infância como decorrência da escolarização e do surgimento da vida privada, para nós brasileiros, a “historiografia internacional pode servir de inspiração, mas não de bússola”, pois tanto a escolarização quanto a emergência da vida privada chegaram com grande atraso no nosso país, uma sociedade injusta na distribuição de suas riquezas e na oferta de uma educação igual para todos. Por isso, cabe ao historiador brasileiro procurar suas próprias respostas de acordo com as realidades do seu contexto.

Apesar das críticas feitas por Kuhlmann Jr e Del Priore ao historiador francês Phillippe Ariès, quanto ao surgimento do sentimento de infância e seu desenvolvimento histórico, consideramos relevante apresentar o pensamento dele, pois este contribuiu para a abertura de uma nova perspectiva no estudo da infância: a idéia de criança e de infância não naturalizada, mas histórica e socialmente determinada. E, nesse ponto, tanto ele como os dois autores brasileiros, que expressaram críticas às suas teses, acreditam e defendem a infância como uma categoria histórica e social.

Se, como assegura Del Priore, devemos procurar as respostas de acordo com nosso próprio contexto, então, busquemos no contexto brasileiro as imagens/concepções das infâncias e da educação infantil do Brasil. Um país em que, de acordo com Barbosa (2006, p. 82),

[...] conviveram e convivem diferentes infâncias: *a infância dos curumins*, que foram catequizados para se tornar cristãos, e *a infância dos moleques e molecas negros* que pertenciam *aos sinhozinhos e às sinhazinhas brancas*, isto é, uma história de desigualdades sociais, de dificuldades, mas também uma história de brincadeiras e reconhecimento social (grifos nossos).

Em meio a essas diferentes infâncias e realidades sociais apresentadas, as crianças foram vistas, de maneira geral, como seres incapazes, de total dependência do adulto, ou seja, partia-se das faltas, da carência e não das possibilidades dos pequenos. Também o processo de institucionalização da infância decorreu dessa mesma lógica de desigualdades apresentando, ao longo de sua história no mundo e, particularmente, no Brasil, concepções divergentes sobre sua finalidade social – compensatória, assistencialista, médico-higienista, educacional. Isso se justifica porque grande parte das instituições nasceu com o objetivo de atender às crianças de baixa renda, para sanar supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias, e foi esse caráter de educação compensatória/assistencialista – de um modelo filantrópico – que prevaleceu por muito tempo no Brasil (KRAMER, 2006).

De acordo com Didonet (2001, p.13), na história da educação infantil, as referências sobre creches e escolas maternas destinadas à educação das crianças eram instituições de caráter assistencialista, filantrópico, caritativo, pois foi pelo lado dos problemas que a criança passou a ser vista na sociedade. Acontecimentos como “[...] mortalidade infantil elevada, desnutrição generalizada e acidentes domésticos despertavam sentimentos de piedade”.

Para que possamos entender melhor essas concepções divergentes sobre a finalidade social das instituições infantis no Brasil, é necessário relacionarmos as causas e os temas que estiveram presentes na história dessas instituições a partir de um caráter assistencialista. Segundo Kuhlmann Jr (1998, p. 77), a história das creches, escolas maternas e jardins-de-infância é “[...] resultado da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, em torno de três influências básicas: a jurídico policial, a médico-higienista e a religiosa”. Somados a esses aspectos temos a maternidade, a infância, o trabalho feminino e de modo determinante, a questão econômica entendida como “[...] o processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial” (Idem, Ibidem).

Vemos aí que a finalidade social das instituições de atendimento à infância sempre esteve relacionada aos aspectos e interesses sociais, políticos e econômicos de cada época, e apresentava, como principal forma de organização, a assistência aos pobres.

Segundo Kuhlmann Jr. (1998), é importante lembrar que a assistência aos pobres teve, na sua história européia, no período da Idade Média, a pobreza vista como benção e desgraça ao mesmo tempo, e a caridade dos ricos como um dever sagrado do ponto de vista religioso – o alívio e amenização dessa miséria. Com o passar dos séculos, essa pobreza passou de fato natural a problema social de responsabilidade do Estado. Mais tarde, ocorreu a mudança de um caráter de caridade – religião e Estado – à filantropia¹⁶, iniciativa não-governamental do final do século XIX e início do século XX. Como exemplo dessa filantropia, temos a criação, em 1844, da primeira creche, em Paris, por Firmim Marbeaur¹⁷. Com isso, “[...] criaram-se leis e propagaram-se instituições sociais nas áreas da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho, da educação”. Essas instituições eram destinadas a remediar a falta de providência e a miséria, remediar os vícios, melhorar o estado intelectual e moral (Idem, p. 56).

A filantropia foi defendida por alguns como uma assistência científica que surgia em substituição à assistência piedosa, porém, para Kuhlmann Jr (1998, p. 63), “Essa capa de cientificidade, que implicava a humilhação dos que necessitavam da assistência, tinha uma contrapartida: a identificação dos indigentes válidos significava a existência dos não-válidos, os que não se ajustavam às regras [...] não aceitavam a exploração”.

É nesse contexto que surgem as creches e escolas maternas, entendidas como assistenciais e não como educativas, sendo um dos objetivos retirar das situações de risco as crianças carentes. Mas, se as situamos dentro da história, veremos que

[...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional (KUHLMANN Jr., 1998, p. 166).

¹⁶ Kuhlmann Jr (1998, p. 57) afirma que a filantropia saiu vencedora em seu confronto com a caridade e, passou “a representar a organização racional da assistência”.

¹⁷ A creche criada por FirmimMarbeau tinha como significado em português de “[...] **manjedoura**, lugar onde os animais recebem comida para comer (criança à semelhança dos animais). Com este objetivo, ignorando-se as demais necessidades da criança [...] [tinha] a específica finalidade de evitar a desgraça em que se tornara o serviço das *gardeuses d’enfants*, transformado, então, em *faiseuses d’anges* (aborteiras)” (RIZZO, 2010, p. 32-33, grifos da autora).

Podemos observar que, segundo essa perspectiva, desde o início as creches tiveram caráter educacional, com a prática intencional de uma educação assistencialista, cuja pedagogia pensada para os pobres era a da submissão.

Segundo Didonet (2001, p. 13) a criação das creches está relacionada diretamente à entrada da mulher no mercado de trabalho. “Sua origem, na sociedade ocidental está no trinômio mulher-trabalho-criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda, da organização administrativa e dos serviços da creche”. Para ele, esse modelo tradicional de creche tem suas principais características determinadas pelos fatores históricos, sociais e econômicos.

A primeira creche brasileira foi a Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ)¹⁸, fundada em 13 de novembro de 1899, e, podemos destacar, aqui, uma grande diferenciação entre a creche e a Casa de Expostos¹⁹, lugar que recebia crianças abandonadas: essa nova instituição surgiu para dar suporte às mães trabalhadoras, para que essas não abandonassem seus filhos.

Nessa mesma época, final do século XIX, surgia a questão da educação pré-escolar privada, cujas instituições vinham carregadas do “[...] termo *pedagógico* como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim-de-infância²⁰ para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres”(KUHLMANN JR, 1998, p. 81). Desde essa época ocorria o dualismo educacional, em que as creches eram destinadas ao atendimento assistencialista das crianças pobres e, o pré-escolar privado para as crianças de classes abastadas com objetivo pedagógico, que ainda hoje é perceptível na nossa sociedade.

As *primeiras instituições pré-escolares assistencialistas*²¹ no nosso país foram implantadas depois da criação das creches e dos jardins-de-infância dos ricos, diferentemente do que aconteceu na Europa: naquele continente, primeiro se implantaram os jardins-de-infância depois se fundaram as creches. As creches brasileiras²² objetivavam “[...] atenuar a mortalidade infantil, divulgar campanhas de amamentação, atender às mães solteiras [...] substituir as salas de asilo, as amas-de-leite, os internatos e a roda de expostos [e] [...] como

¹⁸ “Primeira creche brasileira para filhos de operários que se tem registro.” (KUHLMANN, 1998, p.79).

¹⁹ Casa dos Expostos ou Roda foi uma instituição criada por Romão Duarte em 1739 para abrigar crianças abandonadas (KRAMER, 2006, p. 49).

²⁰ “No setor público, o jardim-de-infância anexo à escola normal Caetano de Campos, de 1896, mesmo sendo oficial [...] atendia aos filhos da burguesia paulistana” (KUHLMANN, 1998, p. 82).

²¹ Foram fundados, no final do século XIX, os jardins-de-infância em instituições públicas e confessionais, que atendiam às crianças com mais de 4 anos. (BARBOSA, 2006, p.84). Até então os jardins-de-infância que existiam eram pré-escolares privados com o objetivo de atender as crianças de famílias ricas.

²² Ver KUHLMAN JR.. *Infância e educação infantil*. Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

estratégia política e científica de disciplinarização das camadas populares” (BARBOSA, 2006, p. 83-84).

Barbosa (2006) destaca que as instituições de assistência às crianças, no Brasil, apresentavam características peculiares, tais como:

- variabilidade institucional muito grande, com muitas diferenças internas entre elas, podendo essas serem verificadas a partir de denominações de distintos serviços que atendiam as crianças “[...] desde bem pequenas, como as creches, os berçários, as escolas maternas, até as maiores, como as pré-escolas, os jardins-de-infância e, ainda, outras instituições alternativas, como os hotéis, as mães-crecheiras, os lactários de fábricas[...]” (BARBOSA, 2006, p.85);
- horários de funcionamento diferenciados das escolas regulares;
- ausência de controle claro por parte do Estado e uma descentralização “[...] ficando a responsabilidade pelas instituições de educação infantil diluída em diferentes instâncias, como a saúde, a educação e a assistência social” (Idem, Ibid).

Podemos perceber que a função social das creches não era, historicamente, de comprometimento com o desenvolvimento integral, pleno das crianças, mas um favor, um ato caritativo descomprometido com a qualidade do atendimento. Ainda com relação a essa falta de comprometimento com a qualidade do atendimento, Arce e Martins (2010, p. 5) discutem que

Desde a sua origem, a atenção institucional à criança de zero a seis anos esteve umbilicalmente unida a ideários naturalizantes, abstratos e aistóricos [...] Tais ideários, indubitavelmente, preteriram as funções do ensino sistematizado para essa faixa etária e conseqüentemente, orientaram a implementação de espaços que foram (e ainda hoje, muitas vezes, continuam sendo!) tudo, exceto instituições verdadeiramente comprometidas com a promoção do pleno desenvolvimento e humanização das crianças pequenas.

As autoras reafirmam o já dito anteriormente: que as práticas desenvolvidas nessas instituições, norteadas por ideários aistóricos, em nada se comprometiam com a atual função social da educação infantil – promover o desenvolvimento integral das crianças.

Como vimos isso não quer dizer que não havia, nessas instituições, uma concepção de educação infantil, já que, como afirma Kuhlmann Jr (1998), o assistencialismo representa uma concepção, uma proposta educacional das políticas públicas daquela época. Proposta essa que buscou, “[...] em nome da ordem e da paz social, a vigilância, a ação paternalista, a repressão e a regulação do Estado [...]” na vida da população mais carente.

Esse modelo filantrópico-assistencialista-higienistase ampliou muito na década de 1930, sendo que, a partir de 1940, políticas de Estado começaram a ser formuladas para a infância, aliadas a um crescimento na noção de direito à educação a partir do nascimento, levando à consagração da noção de criança cidadã na segunda metade do século XX (DIDONET, 2001).

Mesmo assim, na década de 1970, ainda predominava o dualismo educacional em que a creche era considerada o local para o fornecimento de um serviço de assistência e cuidados básicos para crianças pobres, enquanto que, para a classe média, dever-se-ia garantir a aprendizagem e o desenvolvimento global das crianças desde o seu nascimento. Vejamos o que afirmam Nunes, Corsino e Kramer (2005, p. 16) sobre essa época:

No Brasil, os primeiros momentos de defesa, em âmbito maior, da educação das crianças de 0 a 6 anos foram momentos de sua discriminação. As políticas educacionais dos anos 1970, baseadas na abordagem da privação cultural, se propunham a compensar carências culturais, deficiências lingüísticas ou defasagens afetivas. Na década de 1980, políticas públicas estaduais e municipais questionavam a abordagem da privação cultural defendida nos documentos oficiais do governo federal. Em vez de conceber as crianças como carentes, deficientes, imaturas, estudos da antropologia, da sociologia e da psicologia ajudaram a entender que às crianças foi imposta uma situação desigual e que era (é) preciso combater a desigualdade e reconhecer as diferenças. Tarefa difícil, mas necessária para consolidar a democracia contra a injustiça social e a opressão. Vistas como cidadãos de direitos que precisam ser respeitadas na sua especificidade, as crianças pertencem a uma classe social, um grupo, uma cultura. Desde então, a defesa de uma perspectiva educativa para creches e pré-escolas tem sido um desafio para as políticas de educação.

A inserção das creches e pré-escolas na legislação brasileira, numa perspectiva educativa, só foi alcançada no final da década de oitenta com a Constituição Federal de 1988. Este fato representou um marco na conquista dos direitos à infância no Brasil, pois foi quando o Estado, finalmente, anunciou como seu dever a responsabilidade com a educação das crianças menores de seis anos. A partir daí, ficou legalmente estabelecido que os pais e o poder público têm de respeitar e garantir os direitos das crianças, definidos no artigo 227, da Constituição de 1988, que afirma:

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

A Constituição definiu, ainda, no seu art. 208, inciso IV, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante *a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade*. Com relação a essa vinculação das instituições ao sistema educacional, Kuhlmann Jr. (1999, p. 55) destaca que “[...] representa uma conquista do ponto de vista da superação de uma situação administrativa que mantinha um segmento de instituições educacionais específico para os pobres, segregado do ensino regular, com todo o peso dos preconceitos relacionados a isso”.

Outra conquista em prol da infância foi o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei federal nº 8.069/1990, importante documento que veio explicitar melhor os direitos da criança e do adolescente no Brasil. Porém, não só esse documento como outros que representam um grande avanço legislativo sobre os direitos da criança e do adolescente, diante da situação real da nossa sociedade contemporânea, não têm tido ressonância na vida concreta de crianças, adolescentes e suas famílias.

A educação infantil, atualmente, está regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9.394/96, como a primeira etapa da educação básica (art. 21/I). E tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art.29).

Nascimento (1999, p. 104-105) nos alerta para o cuidado que devemos ter a partir dessa conquista da educação infantil — ser parte integrante da educação básica —, já que sua “[...] especificidade é pouco reconhecida, para não dizer que é desconsiderada. [...] a única diferença apontada pela Lei entre creche e pré-escola diz respeito à faixa etária [...]”. Apesar disso, o serviço prestado nos dois tipos de instituição possui uma diferença muito grande. A especificidade da creche se caracteriza pelo tipo de atendimento que ela apresenta: “[...] distingue-se das outras justamente pela sua maior ou total flexibilidade de horário e funcionamento, período de férias e de matrícula, e pelo fato de que deve acrescentar às atividades psicopedagógicas, as de higiene e alimentação [...]” (RIZZO, 2010, p. 51), que não são obrigatórias às pré-escolas.

Tal alerta nos leva a reafirmar o já dito anteriormente neste texto: mesmo diante de grandes conquistas legais persistem, até os dias de hoje, fortes ambiguidades entre a(s) infância(s) idealizada(s) e a(s) concreta(s). Como enfatiza Horn (2004, p. 14), “Sabemos que anos e anos de uma prática voltada somente para a guarda e para o cuidado, de pouca atenção à formação profissional dos educadores infantis e de um atendimento precário em todos os sentidos não se dissiparão como em um passe de mágica”. Por esse motivo, consideramos relevante trazer, aqui, alguns questionamentos feitos por Nunes e Corsino (2009, p. 26):

A institucionalização que se coloca hoje no Brasil seria capaz de *romper com essa ideia de atendimento assistencialista*? O acesso das classes populares à educação infantil tem sido também o acesso a um serviço de qualidade, capaz de fazer de fato diferença e diminuir as desigualdades? Estaria em curso uma nova institucionalidade? (grifos nossos).

Com relação a esses questionamentos, as autoras discutem que, atualmente, há sim uma busca em superar essa educação assistencialista — prova disso são os avanços legais, decorrentes de muita luta por parte de professores/pesquisadores das universidades e dos diversos movimentos sociais— objetivando uma educação infantil de qualidade para todos, e destacam que é essa qualidade do atendimento disponibilizado pelas creches e pré-escolas um dos grandes desafios hoje para a nova institucionalidade da infância. Porque, mesmo diante de um significativo avanço na garantia dos direitos das crianças na legislação brasileira, “[...] as instituições pensadas para as crianças ainda revelam ambiguidades, resquícios de práticas sociais instituídas para crianças ricas e pobres” (NUNES; CORSINO, 2009, p. 20). Práticas que refletem a estrutura da nossa sociedade de classes e globalizada.

Segundo Corsino (2009, p. 4), essa conquista da educação infantil como direito das crianças é resultado de um longo processo de transformações sociais, “[...] um direito que abarca outros direitos [...] como o da igualdade de oportunidades”. Por isso, afirma que

A institucionalização das crianças pequenas é uma realidade que precisa ser pensada pelas políticas públicas, tanto em relação à democratização do acesso, já que o Estado Brasileiro ainda não consegue atender à demanda por creches e pré-escolas públicas e gratuitas, quanto à garantia de sua qualidade (CORSINO, 2009, p. 4).

Portanto, se a institucionalização da infância brasileira surgiu como uma necessidade educacional documentada e legalizada pelas políticas públicas, necessário também se faz que essas instituições sejam espaços de atendimento de qualidade, de respeito e valorização das

crianças pequenas nas suas “[...] formas de pensar, sentir e expressar-se, de convivência, de múltiplas interações e abertura para o mundo, de acesso a diferentes produções culturais, de humanização e de promoção da equidade” (NUNES; CORSINO, 2009, p. 32).

Dessa maneira, verificamos que a identidade da educação infantil, em uma determinada sociedade, se constrói com base nos conceitos e concepções sobre que tipo de criança, de infância, de aprendizagem são adotadas, e nas múltiplas realidades das instituições – creches e pré-escolas – por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas nesses locais.

É Nunes (2009) quem afirma que a identidade da educação infantil brasileira, ora tende para a escolarização, ora para o assistencialismo, sendo essas diferentes identidades assumidas nas práticas e nas propostas pedagógicas e curriculares das instituições, como reflexos dessa heterogeneidade de concepções.

Nesse sentido, podemos verificar que uma das formas de identificar as concepções de criança/infância é conhecendo as propostas pedagógicas e curriculares das instituições de educação infantil. Reconhecer essa possibilidade de, ao estudá-las, chegarmos ao conhecimento das concepções de criança, infância e, conseqüentemente, ao modelo de sociedade e educação que se deseja (re) produzir, vem validar e reafirmar a importância do nosso objeto de estudo – a construção do currículo da creche – nesta pesquisa.

É acreditando que a creche tem o papel de garantir às crianças seu direito de viver a infância e de se desenvolver plenamente, que nos envolvemos nesta pesquisa sobre a construção do currículo como percurso que possibilita às crianças “[...] construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características [...]”, por meio de diversas formas de agrupamento e, com base em critérios pedagógicos (BRASIL, 2009b, p. 14).

Assim, caminhamos para o nosso próximo capítulo que objetiva apresentar o lócus da nossa pesquisa: a creche “Viver a Infância”, bem como os procedimentos metodológicos que adotamos para o levantamento dos dados necessários ao alcance de nosso objetivo geral: *compreender como se dá a construção do currículo a partir do cotidiano da creche*. Para isso, lançamos o nosso olhar sobre essa instituição, buscando conhecer sua proposta educativa, analisar como se dá a relação entre planejamento e prática pedagógica no dia-a-dia, e identificar como as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse espaço revelam a construção de um currículo especificamente voltado para o cuidado e a educação das crianças de zero a três anos de idade.

CAPÍTULO 2

2 – O CONTEXTO DA PESQUISA: A INTERCOMUNICAÇÃO ENTRE OBJETO E MÉTODO

*Em seus calendários anuais, são belíssimas as fotos que a Unicef nos apresenta: fotos de crianças do mundo inteiro. Fotos de crianças com suas famílias, em seus afazeres, suas brincadeiras. Fotos que nos mostram olhares e sorrisos expressivos, geralmente alegres, tranqüilos, iluminados. Fotos também de desenhos das crianças. Cheios de cores, lindos. No mundo inteiro, podemos comprar os calendários e contribuir para o Fundo das Nações Unidas para a Infância. Ao comprarmos os calendários, temos acesso a informações sobre o contexto cultural e o foco das fotografias, podendo, então, admirar, a cada dia, as mais diversas imagens de criança. **E nos tranqüilizamos. E nos enlevamos com a beleza da vida.***

*[...] Em suas andanças pelo mundo, Sebastião Salgado também fotografa crianças. Em preto e branco. É um outro modo de fotografar outros modos de ser criança. Cabelos desgrehados, bocas sujas, contornam os sorrisos e os olhares intensos, enigmáticos. O foco das fotografias é outro: são crianças e suas famílias marcadas pela dureza da vida. **E nos inquietamos e nos afligimos. E nos revelamos contra as injustiças e as precárias condições de existência.***

(ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA).

Provocados pela autora, percebemos o quanto o foco da fotografia, o modo de fotografar altera conceitos, imagens, gerando em nós sentimentos e reações diversas. E influenciados por essa percepção, nos questionamos: que imagens, conceitos, modos de viver a primeira infância têm sido produzidos no espaço institucionalizado da creche?

No intuito de buscar respostas a esse questionamento e de conhecer qual projeto a creche tem assumido para contribuir na socialização das crianças de zero a três anos de idade

é que enveredamos nessa pesquisa, almejando compreender como se dá a construção do currículo da creche a partir das práticas desenvolvidas no cotidiano dessa instituição.

Nosso objetivo, neste capítulo, é apresentar o lócus, o contexto da nossa pesquisa e o percurso metodológico adotado visto como processo de construção de formas e meios de percorrê-lo. Enfim, mostramos aqui o foco de nosso estudo e o modo de fotografar que adotamos para captar as imagens, os conceitos, as vivências, as práticas produzidas no dia a dia da creche.

Concordamos com Didonet (2001, p. 20-22) quando enfatiza que

A creche é uma instituição velha e nova ao mesmo tempo. Ainda hoje persistem visões e realidades de creches-depósito-de-criança, mas já se vêm adicionando elementos de uma visão diferente e consolidando a prática da creche como ambiente de interações sociais construtivas. Erros e acertos foram se mesclando ao longo de sua trajetória. [...] [Queremos falar da] *Creche, ou melhor, [da] criança. Falar sobre a creche é, antes de tudo, falar sobre a criança. Ela é a razão, o conteúdo e a metodologia da creche. Trata-se de ir ao encontro desse ser humano pleno de realidade e esperança, herdeiro de sonhos e concretização de projetos (grifos nossos).*

Como já vimos no capítulo anterior, na retrospectiva histórica sobre as creches, uma transformação progressiva na função da creche tem ocorrido ao longo dos anos: de um lugar de guarda e cuidados— que surge para atender as necessidades da mãe trabalhadora, para um lugar de educação integral da criança. Essa passagem, de educação assistencialista à educação de qualidade como um direito da criança, não se deu de forma linear e passiva. Foi, e ainda é, um processo conflituoso e dialético, que envolve, como já dissemos anteriormente, relações de poder, ideologia e identidade. Fatores históricos, sociais, políticos e econômicos interferem, pois, diretamente na concepção de educação adotada.

Nesse sentido, antes de apresentar a creche “Viver a Infância”, lócus da nossa pesquisa, consideramos importante contextualizar os caminhos percorridos pela infância e pela educação das crianças no Amazonas até chegar à existência dessa creche nos dias atuais. Para isso, utilizaremos os estudos de Pinheiro (2006) e de Marcião (2009) como fontes de informações; além de relatos orais sobre a implantação de creches públicas na década de 1990, na cidade de Manaus.

2.1 – Contextualização da infância e a educação no Amazonas

Pinheiro (2006), em seu texto *Reflexões acerca da História da Infância na Amazônia*, traz uma breve contextualização das condições da infância e da educação escolar na Amazônia, desde a colonização até o século XX que, como em todo o Brasil, sofreram influência dos fatores sociais, políticos, econômicos e culturais de cada época.

Essa autora argumenta que a colonização portuguesa e sua educação, de cunho religioso e iniciada com a ação dos jesuítas, caracterizaram, no Brasil, o início da educação escolar, e que na Amazônia serviram como forma de controle, de domínio da população. Prossegue afirmando que esse processo de escolarização — que tinha como objetivo o domínio cultural e a redução das fugas dos índios adultos — levou à obrigatoriedade de frequência às escolas pelas crianças indígenas. Isso gerou uma desestruturação nas famílias indígenas, no que se refere à forma de educar as suas crianças, pois elas já não cresciam integradas ao seu povo. As crianças passaram a receber uma escolarização colonial com valores ocidentais e com a imposição da língua portuguesa, o que provocou uma modificação de suas imagens na sociedade:

[...] Fala-se delas, então, como um ‘problema’ a ser urgentemente equacionado ou resolvido. Nos núcleos coloniais, e vivendo em unidades familiares dilaceradas pela pobreza, tornam-se maltrapilhos a vagar pelas ruas, sem ideia da própria sorte. Mendigando, aqui e ali, ora oferecendo-se a pequenos serviços, ora praticando pequenos furtos, *a infância na Amazônia encontra o veio duradouro do descaso e do abandono* (PINHEIRO, 2006, p. 74, grifos nossos).

No século XIX, na Província do Amazonas, não diferente da implementação das políticas educacionais voltadas aos pobres em âmbito nacional – em que o receio “[...] dos perigos que poderiam advir de uma população educada [...]” (NUNES; CORSINO, 2009, p. 20) consciente, gerou a ação paternalista, a vigilância e o controle do Estado – foi criada em 1858 a Escola dos Educandos Artífices, para atender os meninos órfãos e indigentes de Manaus. Esse estabelecimento tinha um cunho de valorização do trabalho e disciplinarização da clientela atendida.

Na virada do século XIX para o século XX, a expansão da economia de exportação da borracha gera um impacto bastante visível nos núcleos urbanos. “[...] O comércio cresce, o mercado de trabalho se expande e novos personagens surgem na vida pública” (PINHEIRO,

2006, p. 75). Como resultado dessa expansão econômica surgem várias escolas de primeiras letras e secundárias. De acordo com a autora, a escola era para as crianças como

[...] uma possibilidade do acesso a conteúdos e valores morais [...] [porém] [...] longe da escola ideal projetada como contraforte à infância desvalida dos pobres urbanos, parcela significativa da população regional se vê alijada das benesses trazidas pelos lucros da borracha [...]. (idem, p. 76).

A miséria castigava mais pesadamente a infância, e essa relação entre infância e escola foi marcada, portanto, por práticas de controle social. Como podemos ver, a educação das crianças na Amazônia apresenta muitas similaridades com o processo histórico da educação infantil no Brasil, já comentado no capítulo anterior. Ou seja, um ato caritativo, uma educação assistencialista que visava ao controle, à submissão das classes populares. Não havia uma oferta de educação aos pobres como possibilidade de desenvolvimento integral, de construção do conhecimento para a superação da sua condição social desfavorecida, mas como maneira de manutenção do poder e domínio cultural das classes média e alta da sociedade sobre as classes subalternas. Práticas sociais instituídas de forma dualista: uma educação de qualidade para crianças ricas e uma educação compensatória e de baixa qualidade para os pobres.

Mesmo hoje que a institucionalização da infância adquiriu novos contornos, funções e concepções, essa ainda apresenta resquícios dessas desigualdades sociais em sua oferta. Pois,

[...] a frequência a instituições de educação infantil não é mais o que distingue crianças ricas e pobres, mas sim o tipo de instituição e serviços a que têm acesso. As classes favorecidas, usuárias potenciais de instituições privadas, exigem qualidade no atendimento, mobilizando o mercado a qualificar-se. As classes populares, porém, ficam a mercê das políticas públicas e, no seu vácuo, aos serviços comunitários e/ou filantrópicos improvisados (NUNES; CORSINO, 2009, p. 23, grifos nossos).

Se é fato que a procura por creches, atualmente, ocorre em todas as classes sociais, da mãe diarista (ou empregada doméstica) à empresária de classe média, é fato também que a institucionalização da infância, que deveria oferecer uma educação de qualidade por ser essa um direito anunciado na nossa legislação, apresenta desigualdades na sua oferta. Como destaca Rizzo (2010), diferentes fatores levam as famílias a procurarem uma creche, ficando em segundo plano as necessidades e especificidades da criança: a mãe operária que procura aumentar a renda familiar trabalhando fora de casa; a mulher de classe média que procura trabalho como fonte de renda e de realização profissional; a redução dos espaços e moradias

urbanas, acrescida da falta de avós e parentes mais próximos para ajudar no cuidado e educação com a criança são alguns exemplos.

Mais uma vez, a relação do adulto com a criança é “[...] mais guiada por necessidades imediatistas [...] do que por consciência de que da formação e educação da infância e do grau e qualidade afetiva de sua relação com o adulto depende, diretamente, a qualidade da vida em sociedade no seu futuro mediato” (RIZZO, 2010, p. 20). De certa forma, nós adultos continuamos silenciando e suprimindo os direitos e especificidades das nossas crianças.

Na cidade de Manaus, nos dias atuais, muitas crianças continuam tendo seus direitos e especificidades desconsiderados. Todas as vezes em que as políticas públicas, tanto a nível nacional como a nível local, não respeitam os múltiplos tempos de infância e as diversas realidades que nele coexistem e procuram normalizar e homogeneizar as formas de viver as infâncias, sobrepondo-se a sua pluralidade — as crianças ribeirinhas, as indígenas, as urbanas, as rurais —, potencializa-se, como diz Sarmiento, desigualdades inerentes às condições de vida, da classe social e do meio cultural a que elas pertencem. Esse ato de “camuflar a significação social da infância” (KRAMER, 2006) dificulta a democratização do acesso e a garantia da qualidade da educação infantil.

De acordo com Marcião (2009), cuja dissertação de mestrado discute as políticas da educação infantil no município de Manaus, há uma inexistência de registros oficiais em torno da educação infantil local. A pesquisadora afirma que as informações que se consegue são oriundas de relatos orais, o que dificulta ao investigador um aprofundamento na retrospectiva da educação infantil no município.

Essa pesquisadora mostra em seu trabalho que:

- o primeiro Jardim de Infância Público da cidade de Manaus foi o Jardim da Infância Visconde de Mauá, criado pelo decreto número 147 de 28 de dezembro de 1927;
- em 1953, foi firmado o convênio entre a Secretaria Estadual de Educação e a Casa da Criança²³;
- na década de 1970, a iniciativa oficial passa a se ocupar com a educação de crianças, sendo criado o Núcleo de Educação Pré-Escolar. À época também foi celebrado um convênio entre a Secretaria Estadual de Educação e a Creche Circulista Menino Jesus, fundada em 1942;

²³ A Casa da Criança é uma instituição dirigida pela congregação religiosa Filhas da Caridade de São Vicente de Paula.

- a exemplo da expansão registrada em outros estados, a educação de crianças de 0 a 6 anos, no Amazonas, também registrou uma expansão de matrículas nas décadas de 1970 a 1980;
- em decorrência do modelo de Estado neoliberal e das mudanças ocorridas na década de 1990, que “[...]opera modificações nas políticas educacionais locais”, tais como o processo de municipalização, a criação de um sistema municipal de ensino, os impactos do Fundef no número de matrículas da educação infantil — o município de Manaus também produziu documentos oficiais que tiveram como objetivo nortear a política municipal de educação (MARCIÃO, 2009, p. 95).

Os documentos a que essa pesquisadora se refere são:

- Programa de Gestão Educacional, de 1999 a 2005;
- Plano Estratégico da Secretaria Municipal de Educação Infantil, de 2001 a 2005;
- 1ª Conferência Municipal de Educação, 2001;
- Programa de Redimensionamento da Educação Básica no Município de Manaus (Prored/ Educação Infantil: Pré-escola), na sua versão de 1999 a 2005.

Como podemos perceber as iniciativas com relação à educação infantil no município, em cada época citada, estiveram sempre relacionadas com o que acontecia a nível nacional e com características assistencialistas como, por exemplo, no convênio com a Casa da Criança que é uma instituição de cunho caritativo. Na verdade, como em todo o resto do país, o que motivava a preocupação com os cuidados com a criança eram os interesses políticos e econômicos da classe dominante e do Estado na manutenção do poder, e não as necessidades das crianças em si.

Com relação aos documentos²⁴ citados pela pesquisadora, esses também representaram um alinhamento ao que se encontrava estabelecido nos documentos nacionais, apesar de simbolizarem iniciativas de sistematização da política educacional local. Ou seja, seguiram o modelo homogeneizador e de controle do Estado, padronizando uma forma de educação para uma infância idealizada e aistórica, incluindo programas de atendimento não-formais que levavam à manutenção das contradições entre ideais e valores e condições reais de sobrevivência.

²⁴ Para um maior aprofundamento no conhecimento de cada documento citado, consultar Marcião (2009, p. 91-108). Vide referências.

A implantação desses programas ocorreu depois da municipalização do ensino. Sobre o momento anterior a ela e com relação especificamente à educação de crianças em creches na cidade de Manaus, durante a década de 1990, conseguimos alguns dados, por meio de relatos orais, com a gerente e a técnica/subgerente da SEAS — Secretaria de Estado da Assistência Social — sobre a existência e função de creches criadas nesse período.

Essas senhoras nos informaram que quando o atendimento das crianças pequenas ainda era responsabilidade da SETRAB — Secretaria de Estado de Assistência Social e Trabalho, atualmente Secretaria de Estado da Assistência Social (SEAS) —, foram criadas treze creches com o objetivo de receber crianças de 0 a 6 anos de idade. Todas as creches funcionavam em período integral (oito horas) e eram supervisionadas pela Coordenadoria de creches. Não havia o cargo de diretora ou gestora, e sim de **gerente de unidade** (para esse cargo era exigido o 2º grau, atual nível médio). Também não havia professoras de creche, e sim **assistentes infantis** (pois as pessoas que trabalhavam diretamente com as crianças não possuíam formação específica nessa área, aliás, não possuíam, em sua maioria, nem o ensino fundamental completo). A Coordenadoria de creches elaborava um calendário mensal de atendimento das creches para orientar o planejamento das atividades “pedagógicas”. Havia um projeto chamado CRECHE SAUDÁVEL, por meio do qual a Secretaria buscava parcerias com a SEDUC — Secretaria Estadual de Educação e com a SEMSA — Secretaria Municipal de Saúde. Por intermédio da parceria com a SEDUC, procurava-se fazer a capacitação dos gerentes de unidades para que esses transmitissem os conteúdos de tal capacitação aos funcionários da creche (incluindo vigia, cozinheiras, assistentes infantis). Em parceria com a SEMSA, a Coordenadoria conseguia que a assistência médico-sanitária fosse prestada às crianças nas próprias creches (vacinas, palestras para os pais, orientações de higiene e cuidados, prevenção etc.).

As creches atendiam a, no máximo, vinte e cinco crianças em cada sala, sendo duas assistentes infantis por sala, com exceção do berçário que era composto por, no máximo, quinze crianças. Entretanto, normalmente, as salas eram frequentadas por oito a dez crianças. A SETRAB era encarregada da infra-estrutura, da alimentação e dos recursos humanos das creches (a contratação dos recursos humanos era feita através de uma Cooperativa do Estado) e recebia recurso federal para tais despesas. Com relação à infra-estrutura, algumas creches foram construídas, outras foram espaços reformados e adaptados. Conseguimos fazer o levantamento do nome de 11 das 13 creches:

CRECHE	LOCALIZAÇÃO	ATENDIMENTO
Mimosa 1	Bairro União	A partir do Berçário
Mimosa 2	Bairro Santo Antonio	A partir do Berçário
Rosane Collor de Mello	Mutirão - Cidade Nova	A partir do Berçário
Magnólia Frota	Conj. Souza Pinto – Cidade Nova	A partir do Berçário
Casinha Feliz	Bairro Japiim	Sem Berçário
Argentina Barros	Conj.Osvaldo Montenegro	A partir do Berçário
Balbina Mestrinho 1	Bairro São José	Sem Berçário
Balbina Mestrinho 2	Bairro Compensa II	Sem Berçário
Aliete Trigueiro	Crespo São Lázaro - Centro	Sem Berçário
Maria Emilia Mestrinho 1	Bairro Colônia Antonio Aleixo	Sem Berçário
Maria Emilia Mestrinho 2	Município de Presidente Figueiredo	A partir do Berçário

Fonte: Relatos Oraís.

Não tivemos acesso aos nomes de duas creches que as informantes não conseguiram lembrar. Elas apenas se recordavam de que essas ficavam localizadas uma no bairro União e a outra no bairro Lírio do Valle. Com a municipalização, em 1999, essas creches passaram a subordinar-se à coordenação da Prefeitura.

Procuramos localizar na biblioteca da SEAS — Secretaria de Estado de Assistência Social — algum documento que contivesse o registro da transição da responsabilidade sobre as creches para o município, mas, segundo a agente administrativa que estava responsável pela biblioteca, no momento da nossa busca, não há arquivado lá nenhum registro dessa transferência. Fomos informadas por ela de que havia mapas das creches, contendo uma descrição das características de cada creche, tais como data em que foi criada, localização, estrutura física etc., mas esses também não foram mais localizados desde que iniciada a reforma da biblioteca. Mais uma vez nos deparamos com a dificuldade de conseguir registros históricos da educação infantil em Manaus e, ficamos, assim, com esse hiato na história da transição das creches do Estado para o Município.

Também não conseguimos obter junto à Secretaria Municipal de Educação — SEMED informações sobre o que ocorreu com as creches após a municipalização. Fomos informados, ainda na SEAS, mas de modo casual, que não houve interesse da prefeitura em dar

continuidade aos procedimentos desenvolvidos nas creches e que, aos poucos, elas foram acabando, porém não houve possibilidade de comprovarmos essas informações por intermédio de fontes documentais.

O que podemos perceber é que essas creches seguiam o modelo de atendimento assistencialista-higienista, característico das políticas públicas do Brasil naquela época, cujos programas, com suas normas e orientações eram, normalmente, reproduzidos pelas secretarias vinculadas à assistência social e ao trabalho. Tais secretarias ficavam responsáveis pela coordenação e aplicação do programa, já que o objetivo maior era oferecer um local onde a criança estivesse guardada em segurança, alimentada e recebendo cuidados enquanto a mãe se incorporava à força de trabalho fora de casa para aumentar a renda familiar. O objetivo educacional não era prioridade. Parecia, antes, ser facultativo, ainda que uma concepção educacional estivesse, inevitavelmente, implícita ao atendimento prestado.

Já no período de pós-municipalização, na gestão do prefeito era Alfredo Nascimento, foi implementado, em 2001, o projeto Família Social, que simbolizou uma representação local tardia dos “[...] programas não-formais de atendimento à infância que vinham sendo implantados em diversos Estados brasileiros desde a década de 1970 [...] [além] de ser uma resposta precária à falta de creches na cidade de Manaus” (MARCIÃO, 2009, p. 67). Segundo Marcião, trata-se de um programa que ainda está em funcionamento, tendo como foco atual crianças em idade pré-escolar que ficam aos cuidados de mães sociais (também denominadas mães-crecheiras²⁵), que costumam ser “[...] mulheres moradoras da comunidade que se dedicam a cuidar de um grupo de até cinco crianças em tempo integral” (MARCIÃO, 2009, p. 68).

Durante todo esse período de municipalização da educação infantil, a prefeitura só construiu uma creche, em 2008, o que demonstra que ainda há muito a ser feito para que a democratização do direito a uma educação de qualidade destinada a todos, na cidade de Manaus, seja concretizado. Não é aceitável que, diante de tantas conquistas brasileiras, na legislação e na pesquisa sobre a infância, ainda se permita que projetos como o *Família*

²⁵ As mães-crecheiras de Manaus podem ser comparadas à definição que Rizzo(2010, p. 36) traz para o que chama de **Lar vicinal ou vizinha crecheira**: “Casas de família, ou chefiadas apenas por uma mulher, que atendem até 10 crianças em regime de internato ou externato, neste caso, durante o período em que a mãe trabalha fora, na sua maioria, não submetidas a inspeção, controle ou orientação, quer das secretarias de educação, quer das de saúde. Algumas, poucas, em relação ao número das existentes, recebem apoio de associações filantrópicas, no que se destaca a OMEP, na capacitação do profissional e na intermediação de recursos para prover a alimentação das crianças. A grande maioria, no entanto e infelizmente, deve se assemelhar aos serviços proporcionados pelas *gardeuses d’enfants*”. No caso das mães-crecheiras a ajuda, fornecida pela prefeitura, era de R\$ 250,00 e mais uma cesta básica para o provimento da alimentação das crianças sob seus cuidados (MARCIÃO, 2009).

Social, mais conhecido como *Mãe-Crecheira* ou *Mãe-Social*, existam condicionando as crianças a um atendimento precário que pouco ou nada contribuirá para o desenvolvimento integral de um sujeito histórico-cultural.

A verdade é que, em Manaus, a oferta de educação pública para a primeira infância ainda está muito longe de corresponder à demanda existente, e até os dias atuais não existem pesquisas com publicações que possibilitem traçar o perfil da educação infantil do município. A primeira iniciativa em andamento, no que se refere a traçar esse perfil, é o *Projeto Censo nas Escolas de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Manaus*. Esse projeto surgiu, em 2009, de uma parceria entre a Universidade Federal do Amazonas/Faculdade de Educação — UFAM/FACED e o Conselho Municipal de Educação — CME, patrocinados pelo MEC/ FNDE, e busca apresentar como resultado o perfil da educação infantil no município de Manaus, nos setores público e privado, além das situações das escolas em suas estruturas física e pedagógica e da formação de professores.

De acordo com a professora Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão, representante da UFAM e que responde pela coordenação do projeto, a situação é mais grave do que podemos imaginar: existem muitas escolas não reconhecidas, sem autorização do CME para funcionar. Mas, o que é mais preocupante é que muitas dessas escolas são da rede municipal de ensino. Se nem o representante público responsável pela oferta de uma educação infantil de qualidade se preocupa em estar com suas instituições educacionais dentro das normas e leis estabelecidas pelos documentos oficiais que regulam a educação infantil, o que esperar do setor privado?

Muitas instituições não apresentam as mínimas condições nas estruturas física e pedagógica para o seu funcionamento. São construções adaptadas para se tornarem escolas e não construídas para esse fim. Essas informações foram discutidas em um seminário que ocorreu dia 01 de outubro de 2010, no auditório Alalaú da FACED, com uma apresentação dos resultados parciais da pesquisa. O resultado final dessa pesquisa deve ser publicado ainda no ano de 2011 e representará um ganho, um avanço para a história da educação infantil de Manaus, pois os dados obtidos servirão de fonte norteadora ao estabelecimento de novas metas e ações a serem traçadas em busca da superação dos déficits existentes na educação das crianças de zero a cinco anos de idade, na cidade de Manaus.

Um exemplo claro das conseqüências da precariedade na oferta de creches públicas em Manaus ocorreu no ano de 2010, quando mais de 500 pessoas passaram a madrugada em uma fila, na tentativa de garantir uma das 380 vagas ofertadas pela Casa da Criança, que atualmente atende crianças a partir de 02 anos de idade. Segundo a diretora da instituição,

foram cadastradas crianças de 92 bairros de Manaus, sendo que as vagas são destinadas às famílias de baixa renda, cujos pais não têm com quem deixar seus filhos para irem trabalhar²⁶.

Essa situação representa a contradição, a dicotomia existente hoje entre as condições reais e o que está posto e garantido na lei atual — o direito a uma educação infantil de qualidade em instituições educacionais públicas denominadas: creches para o atendimento de 0 a 3 anos de idade, e pré-escolas para o atendimento das crianças de 4 a 5 anos e onze meses de idade. Esse direito garantido na legislação tem como desafio, agora, se concretizar no cotidiano das diversas infâncias brasileiras, em especial, neste estudo, para as crianças do município de Manaus.

É dentro dessa realidade que se desenvolve a nossa pesquisa, em que procuramos conhecer o trabalho desenvolvido numa instituição educacional para a primeira infância, que corresponde à real e escassa oferta municipal de educação infantil para as crianças de 0 a 3 anos de idade na cidade de Manaus.

Apresentamos, assim, na próxima seção, o lócus da nossa pesquisa, juntamente com o critério que adotamos para a escolha do mesmo, buscando descrevê-lo de modo que o nosso leitor possa conhecer mais detalhadamente esse espaço educativo, da primeira infância, que representou a fonte para coleta de dados do nosso trabalho de campo. Explicamos ainda a fase exploratória, nosso primeiro contato com a instituição, que antecedeu o trabalho de campo.

2.2 – O Cenário em foco: A Creche “Viver a Infância”

Os saberes constituídos sobre a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de criança sem infância e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas. [...] sendo a criança um ser social, a sua memória constitui-se por mediações simbólicas, quer seja pelo gesto, pelas brincadeiras, pelo faz-de-conta, quer seja pela linguagem em suas diversas manifestações e tais mediações, por sua vez, são constitutivas do próprio ser humano. Portanto, a criança, sendo um ser humano de pouca idade, é capaz de representar o mundo e a si mesma.

(JUCIREMA QUINTEIRO).

²⁶ Fonte: Matéria publicada no Jornal Dez Minutos, em 16 de dezembro de 2010.

A(s) criança(s) vive(m) sua(s) infância(s) cotidianamente e conhece(m) o mundo por meio do visto, do vivido, do interpretado e do recriado, dentro do contexto no qual estão inseridas. Reproduzem os conhecimentos sociais à medida que deles se apropriam, imprimindo a eles a marca da singularidade quando atribuem sentido ao mundo, às pessoas e a si mesmas. É importante, assim, destacar que a criança reproduz os saberes sociais presentes no cotidiano, no sentido de que os produz para si mesma, construindo formas próprias de se relacionar com eles. Como afirma Gomes (2008a, p. 179):

[...] na medida em que a criança precisa entrar na vida cotidiana, aprender a usar os artefatos culturais, compreender as regras, os valores, os costumes, as linguagens e os contextos, ela passa a atuar sobre a cultura, a natureza e a história.

Nesse processo histórico-cultural de entrada na vida cotidiana e de aprender a usar os artefatos culturais, a creche tem um papel muito importante: proporcionar a socialização das crianças no contexto das práticas culturais, favorecendo o contato e a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Martins Filho (2008, p. 111) ressalta essa função socializadora da creche quando advoga que:

[...] caminhar à procura de trilhas por uma inteligibilidade da infância a partir do conhecimento das relações sociais que são travadas no contexto institucional é perceber a creche como um espaço de trocas, lugar de garantia e compromisso com a educação e as culturas da infância, respeitando todas as crianças de zero a seis anos, meninos e meninas, de todas as raças, credos e situações econômicas [...] uma infância de diversas crianças que estão em pleno convívio coletivo na creche.

É essa a visão que enseja este estudo: buscamos caminhar à procura de trilhas que nos conduzam à compreensão do educar a primeira infância a partir do conhecimento das relações sociais, das vivências que ocorrem na creche. Por consideramos a creche e seu cotidiano como um espaço coletivo para a socialização e humanização das crianças de 0 a 3 anos de idade, elegemos como lócus da nossa pesquisa a creche “Viver a Infância”.

2.2.1 – A escolha do locus da pesquisa e o acesso à creche

O critério que adotamos para a escolha dessa instituição é que esta fosse um espaço e tempo de educação infantil que atendesse crianças de zero a três anos de idade, pertencesse ao sistema público de ensino, possibilitando, assim, uma amostra do atendimento educacional, garantido no artigo 208, inciso IV, da Constituição Federal de 1988, às crianças da primeira infância.

De acordo com a legislação vigente, as Instituições de Educação Infantil integram o Sistema Municipal de Ensino, o Sistema Estadual de Ensino ou o Sistema Único de Educação Básica (LDB, artigos 10 e 11). E, como destaca o documento “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1998, p. 14),

Os municípios com sistema de ensino criado e instalado por leis específicas devem: (a) baixar normas complementares para autorização, credenciamento e supervisão para as instituições de Educação Infantil de seu sistema de ensino, levando em conta as normas e diretrizes estabelecidas pela União (cf. LDB, artigos 9º, 10º, 11º). (b) organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições de seu sistema, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados (cf. LDB, artigo 11, incisos I e II).

Dessa forma, a instituição por nós pesquisada integra o Sistema Municipal de Ensino, sendo por este coordenada e mantida, e deve seguir parâmetros de qualidade²⁷ orientadores da sua organização e funcionamento.

Vale ressaltar que, atualmente, essa é a única instituição educacional mantida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que atende crianças de um a três anos de idade, e foi inaugurada no ano de 2008. Além dela, existem ainda duas unidades denominadas anexos, no cadastro das escolas da SEMED, que atendem crianças a partir dos dois até os cinco anos de idade, ou seja, oferecem atendimento caracterizado como creche e pré-escola, de acordo com a lei 9.394 de 1996, porém não são instituições municipais e sim filantrópicas, que têm convênio com a Secretaria. Por isso, afirmamos que, segundo os dados obtidos no Cadastro das Escolas da Secretaria Municipal de Educação, em 2009, existe apenas uma instituição municipal que oferece atendimento educacional à primeira infância em Manaus. A

²⁷ No ano de 2006 foi instituído um documento denominado de *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, que apresenta como objetivo estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de educação infantil, buscando responder aos anseios da área e cumprir as exigências do Plano Nacional de Educação – PNE, de colaboração da União na melhoria da qualidade da educação infantil. (BRASIL, 2006)

SEMED possui, ainda, um total de noventa e cinco CMEIs— Centros Municipais de Educação Infantil —, que atendem crianças de quatro a cinco anos de idade. Dentre esse total, existem trinta e dois CMEIs que atendem crianças a partir de três anos de idade. Nosso trabalho parte dessa realidade apresentada com relação à oferta da educação infantil pública na cidade de Manaus.

Como sabemos, antes de iniciar o trabalho de campo, é fundamental que esse seja precedido por uma fase exploratória que inclui, dentre outras atividades, as estratégias de entrada em campo — como descrever a pesquisa aos interlocutores; apresentar o pesquisador; a quem apresentá-lo e por meio de quem (MINAYO, 2008, p. 198). Esses procedimentos “[...] possibilitam iniciar uma rede de relações, correções iniciais dos instrumentos de coleta de dados e produzir uma agenda e um cronograma de atividades posteriores” (idem, p. 198-199). Sendo assim, nosso primeiro contato com a instituição foi em 04 de dezembro de 2009, num momento de formação continuada organizado pela diretora da creche que convidou a Professora Dr^a Michelle de Freitas Bissoli para falar às professoras sobre as especificidades do planejamento nas creches. Durante esse evento, acompanhei a professora Michelle, minha orientadora no Mestrado em Educação, e ela apresentou-me como futura pesquisadora daquele lócus, falando um pouco sobre a nossa pesquisa. O segundo contato ocorreu em fevereiro de 2010, quando tivemos uma primeira conversa com a pedagoga da instituição, momento em que apresentamos os objetivos do projeto de pesquisa, além de expor os procedimentos para levantamento de dados que desejávamos aplicar durante a pesquisa de campo. Foi um momento rico, em que, também, conseguimos a assinatura no documento que dava autorização para que a pesquisa ocorresse naquela instituição. Conseguimos, ainda, junto à coordenação pedagógica, o cronograma das semanas de adaptação — período de 15/03/2010 a 19/03/2010 e de 22/03/2010 a 26/03/2010 — das crianças na creche, e nesse mesmo dia a pedagoga já nos levou para fazer o convite às professoras para participarem da fase exploratória da nossa pesquisa — o grupo focal.

2.2.2 – Uma primeira apresentação do cenário: a creche “Viver a Infância”

Vejamos alguns dados atuais da creche no ano de 2010:

QUADRO DE FUNCIONÁRIOS	
Professora brinquedoteca	01
Professora educação física	01
Professoras em tempo integral	14
Professoras em tempo parcial	06
Assistentes sociais	02
Pedagoga	01
Administrativo (Gestora)	01
Estagiários	02
Auxiliar de Serviços Gerais	03
Cozinheiras	03
Vigias Noturnos	02
Vigias Diurnos	02
Total	38

Fonte: Instituição pesquisada.

A creche, que atendeu, em 2010, 284 crianças, tem uma área física de 1.570 m² dividida em área administrativa (secretaria, diretoria, recepção, almoxarifado), de serviços (refeitório, lavanderia, sala de nutrição), playground, dez salas de aula, duas salas de atividades — ludoteca e sala de educação física — e estacionamento. A instituição fica localizada em um bairro periférico de Manaus, em uma comunidade humilde. Ao chegarmos à rua da creche, verificamos que essa instituição se destaca dentre as outras construções pelo seu tamanho e estrutura física. As demais construções representam as residências dos moradores da comunidade, em sua maioria simples e bem pequenas. É uma localidade que não dispõe de boa infra-estrutura, com estrada por asfaltar, ausência de áreas de lazer e de espaços esportivos para as crianças e seus familiares. O saneamento básico é precário, não há um comércio ou mercado grande, mas sim pequenos estabelecimentos comerciais na frente de algumas casas. No percurso do início da rua até o portão de entrada da creche, vamos encontrando pelo caminho crianças de idades variadas correndo pelas ruas ou brincando na frente das casas. Percebemos que algumas delas são ou já foram da creche, pois estão vestidas com a camiseta utilizada pelas crianças atendidas nessa instituição. Ao entrarmos pelo portão

grande da creche vemos um amplo estacionamento que é utilizado pelos funcionários e pelos pais das crianças.

O acesso à creche propriamente dita é feito por um portão que separa o estacionamento da área interna da creche. Logo que cruzamos esse portão, vemos três construções interligadas por um caminho coberto que à esquerda nos leva até o primeiro prédio, onde localizamos a recepção e secretaria da creche, bem como as salas de coordenação, dos professores, da gestora e da enfermaria, além de dois banheiros para adultos. A recepção é um espaço amplo com um mural, confeccionado pela professora de artes da escola, em que podemos encontrar afixados cartazes com a missão, os valores, as crenças, a visão de futuro, os recursos PDDE²⁸, os projetos da escola, os dados atuais da creche no ano de 2010, o histórico do patrono da creche e o histórico da creche. Há também algumas cadeiras disponibilizadas para quem chegar e precisar aguardar atendimento, um bebedouro e um balcão que divide a recepção da secretaria. À direita, temos duas salas: a dos professores e a da coordenação pedagógica. Na sala das professoras ocorrem as reuniões de planejamento. Trata-se de um espaço bem iluminado com uma grande mesa ao centro e, ao fundo temos uma geladeira e um armário bem grande com divisórias individuais que servem de guarda-volumes das professoras. Na parede lateral, à esquerda, temos dois quadros de avisos e na parede lateral, à direita, estão as janelas. Na sala da coordenação, encontramos três mesas, uma da pedagoga e as outras duas são das assistentes sociais. Nessa sala ainda encontramos máquina fotocopadora da creche, o computador para as atividades administrativas e dois armários para arquivos.

Saindo desse prédio, temos à nossa frente o jardim da creche e dois caminhos: um que leva para o prédio maior, onde as crianças passam a maior parte do tempo, outro que passa pelo parquinho de areia e leva ao refeitório. Nesse primeiro espaço, logo à entrada, há um portão grande que é mantido fechado por motivo de segurança, evitando que as crianças saiam do prédio sem a companhia de um adulto. Ao atravessarmos esse portão, já nos encontramos no hall de entrada onde ficam disponibilizadas duas filas de cadeiras nas paredes laterais, e que costuma ser o espaço onde os pais aguardam para receber as crianças ao final do dia. Pela manhã, as professoras se posicionam ali para fazerem a acolhida das crianças que estão chegando. Nesse prédio, temos, ainda, as salas de maternal I, II e III, a ludoteca, a sala de

²⁸ PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola - Consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infra-estrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos conforme o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao repasse (Fonte: portal. mec.gov.br).

educação física, o parquinho coberto, as salas de banho das crianças, o banheiro para as professoras, e um amplo corredor, coberto com telhas transparentes que garantem uma maior claridade, que interliga todos esses espaços e leva até o refeitório — esse fica separado das salas por um grande portão, e constitui o terceiro prédio da creche.

A creche apresenta uma infra-estrutura muito boa, as salas de maternais são amplas e com grandes janelas. Todas possuem condicionadores de ar, o que representa um diferencial de qualidade importante para uma cidade de clima tão quente, e que, infelizmente, não faz parte da realidade de todos os outros espaços públicos de educação infantil. A organização dos espaços permite atividades em pequenos e grandes grupos, com equipamentos, mobílias e materiais que, em sua maioria, apresentam boa funcionalidade²⁹, segurança, conforto e higiene, o que facilita a movimentação das crianças pelo ambiente. Cabe às professoras de cada sala ornamentá-las a seu modo. As salas de banho variam de acordo com a faixa etária: as crianças do maternal I (com idades entre um ano incompleto a dois) tomam banho na própria sala, em um espaço apropriado com mobílias e equipamentos para o local de troca seguros e funcionais. Já as crianças do maternal II (de dois a três anos de idade incompletos) tomam banho em uma sala composta por seis pias grandes com balcões em mármore anexados a elas, onde ficam organizados os trocadores e os materiais de higiene — um espaço que facilita os cuidados de rotina com a higiene. Já as crianças do maternal III (com três anos de idade) tomam banho em uma sala composta por duchas e divididas em boxes. Nessa sala, existem ainda as pias adequadas à altura das crianças para que elas possam lavar as mãos e fazer a escovação dos dentes após as refeições, além dos banheiros infantis. Todos esses espaços apresentam respeito às normas de segurança, respeito às normas higiênicas, ao prazer estético e para uma boa diferenciação funcional.

O refeitório é bem amplo e arejado, possui dois bebedouros grandes nas suas extremidades e algumas pias adequadas à altura das crianças para que elas possam lavar as mãos. Existe um balcão que separa a cozinha do refeitório e que serve de meio de comunicação entre as cozinheiras e as professoras na hora de entregar as refeições que serão servidas às crianças. Existem, ainda, as várias mesinhas e cadeiras utilizadas pelas crianças para fazerem as refeições. Enfim, todo o espaço do refeitório apresenta mobílias que correspondem aos cuidados de rotina necessários à alimentação. No prédio do refeitório, além

²⁹ Utilizamos-nos de algumas expressões como: boa funcionalidade, locais seguros e funcionais, prazer estético, etc., retiradas do texto de Ferrari; Bondioli; Becchi (2004): Escrever um Projeto Pedagógico da Creche Saudável, e apresentadas como indicadores de qualidade regionais (instrumentos de avaliação da qualidade do ambiente educativo) nas escolas da infância na Itália.

da cozinha, existe, ainda, um depósito de mantimentos, a sala de nutrição, a lavanderia e dois banheiros para uso das funcionárias.

O parquinho de areia é um atrativo a mais na creche, que as crianças adoram, mas é muito pouco utilizado no horário da tarde devido ao calor que faz nesse período do dia, já que não é coberto. Poderia, portanto, ser melhor aproveitado pois representa uma das áreas ricas para o desenvolvimento das brincadeiras de movimento.

De acordo com a Proposta Pedagógica da creche, os padrões de construção dos espaços físicos e estruturais das creches municipais seguem as orientações do Ministério da Educação e Cultura, buscando as adaptações regionais necessárias, sem comprometer a organização das experiências que devem ser oportunizadas às crianças (SEMED, 2008, p.47).

Essa instituição apresenta como:

▪ **Missão:**

Ser referência em prestação de serviços na área educacional em parceria com a família, conduzindo as crianças ao caminho do autoconhecimento e da auto-realização, incentivando-as ao espírito de cooperação, criatividade e respeito às diferenças para o pleno exercício da cidadania.

▪ **Visão de futuro:** Serem reconhecidos como uma instituição dinâmica, integrada e comprometida com a formação de cidadãos plenos, críticos, éticos e conscientes, cumprindo a responsabilidade social por meio de ações pedagógicas inovadoras.

▪ **Valores:** Respeitar todas as pessoas independente de suas diferenças; ter compromisso de assegurar uma educação de qualidade; acreditar que por meio do afeto somos capazes de respeitar o próximo; a responsabilidade é fazer o que deve ser feito visando ao bem estar de todos; trabalhar com dedicação visando à formação integral da criança.

▪ **Crenças:** Acreditar em uma educação voltada para a formação de cidadãos conscientes capazes de crescer adquirindo valores pessoais e competências visando à construção da autonomia e do senso crítico para atender a sociedade³⁰.

Vale ressaltar que, na creche, são atendidas desde crianças filhas de garis até filhas de professores da rede municipal e estadual, bem como de profissionais liberais e autônomos. A procura é muito grande, e muito concorrida a disputa por uma vaga. Os critérios básicos para se conseguir vaga nessa instituição são de que sejam moradores da comunidade onde a creche encontra-se localizada, que a mãe trabalhe fora de casa e não tenha com quem deixar os seus

³⁰ Dados obtidos na instituição pesquisada, por meio de cartazes afixados no mural da recepção.

filhos e ser constatado pelas assistentes sociais da creche que o lar da criança não é o ambiente mais indicado e seguro para ela permanecer as vinte e quatro horas do dia.

As pessoas costumam fazer um cadastro solicitando uma vaga e expondo seus motivos, depois as assistentes sociais da creche vão até a residência dessas crianças cadastradas para confirmarem as informações e a necessidade da vaga solicitada. Como, segundo a Gestora da creche, a procura por vaga é muito maior que a oferta, existe a necessidade de estabelecer critérios para o ingresso da criança na instituição, argumento esse justificado na Proposta Pedagógica enviada pela SEMED a todos os estabelecimentos de educação infantil municipais, como podemos conferir na citação a seguir:

Embora compreendendo a Educação Infantil como direito de toda criança, a Secretaria Municipal de Educação, cumprindo orientações do Plano Nacional de Educação, prioriza o atendimento às crianças, filhas de trabalhadores de menor renda, que não dispõem de local adequado para atender as necessidades das crianças na faixa etária especificada. Ainda em cumprimento à legislação vigente, as creches municipais localizar-se-ão nas áreas socioeconômicas de maior necessidade, disponibilizando os melhores de seus recursos técnicos e pedagógicos (SEMED, 2008, p. 6, grifos nossos).

Mais uma vez, constatamos que ainda hoje o trinômio mulher-trabalho-criança, bem como outros fatores por nós já comentados no capítulo anterior, continuam determinantes à demanda, à organização administrativa e aos serviços da creche, quando sabemos que o atendimento em creches é um direito garantido e estabelecido por lei para todas as crianças de zero a três anos de idade independente de sua condição social.

Apresentado o lócus da pesquisa, passemos aos procedimentos metodológicos que utilizamos para o levantamento dos dados necessários ao nosso estudo. Afinal, na pesquisa em educação o “[...] desafio deverá ser a da intercomunicação entre o objeto e método de pesquisa, pois, para a garantia da cientificidade, objeto e método devem confluir, interdependem. [...] [porque é a metodologia que] organiza o pensamento reflexivo-investigativo durante todo o processo da pesquisa” (FRANCO; GHEDIN, 2008, p.105-108).

2.3 – Procedimentos Metodológicos

*A metodologia da pesquisa, na abordagem reflexiva, caracteriza-se fundamentalmente por ser uma atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo; que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador; que **direciona o foco e ilumina o cenário da realidade a ser estudada**; que **dá sentido às abordagens do pesquisador e as redireciona**; que, enfim, organiza a síntese das intencionalidades da pesquisa.*

(MARIA AMÉLIA SANTORO FRANCO e EVANDRO GHEDIN).

Sendo a metodologia da pesquisa em educação essa atitude crítica que possibilita ao pesquisador organizar o seu processo investigativo, em nosso estudo, que se configura como uma pesquisa de abordagem qualitativa e propõe-se a investigar a construção do currículo na creche — traduzido nas práticas cotidianas desse espaço educativo —, adotamos como procedimentos metodológicos para a coleta de dados: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, o grupo focal, observações e entrevistas. Para a análise dos dados obtidos, escolhemos o Método de Interpretações de Sentidos, que nos leva ao aprofundamento na interpretação dos dados coletados, sempre estabelecendo “[...] confrontos entre: dimensão subjetiva e posicionamentos de grupos; texto e subtexto; texto e contexto; falas e ações mais amplas; cognição e sentimento, dentre outros aspectos”(GOMES, 2008b, p. 105). Tal método nos orienta aos seguintes procedimentos: uma leitura compreensiva do material selecionado — “buscamos, de um lado, ter uma visão de conjunto e, de outro, apreender as particularidades do material” (idem, p. 100), para, a partir dessa leitura, ser feita a descrição do material com base nos atores, nas informações e ações coletadas, montando uma estrutura de análise por meio de categorização; a exploração do material na busca por revelar o ainda velado, o ainda implícito no texto, buscando ver o contexto sociocultural de onde partem as ideias, as falas e relacionando essas ideias problematizadas com a nossa fundamentação teórica; e, por último, a elaboração de síntese interpretativa procurando fazer “[...] uma articulação entre os objetivos do estudo, a base teórica adotada e os dados empíricos” (GOMES, 2008b, p.101). Seguimos apresentando cada instrumento da coleta de dados na pesquisa:

2.3.1 – Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa teórica foi feita a partir de um levantamento bibliográfico preliminar de temas pertinentes à investigação. Tal referencial foi sendo ampliado e aprofundado ao longo do desenvolvimento do estudo. O levantamento bibliográfico serviu como fonte teórica para a elaboração da revisão de literatura e na fundamentação da análise e discussão dos dados coletados no processo da pesquisa de campo, sendo utilizados livros, artigos, teses e dissertações.

2.3.2 – Pesquisa Documental

Representou importante subsídio à compreensão do trabalho realizado pelos professores, bem como das teorias e concepções implícitas no currículo e no planejamento das ações desenvolvidas na creche. Bachelard (apud MINAYO, 2008, p. 195), “[...] chama atenção para o fato de que os textos não falam por si, eles respondem a indagações dos investigadores”. Sendo assim, decidimos que tipo de documentos queríamos analisar, de acordo com a natureza de informações que nos interessava. Buscamos conhecer a Proposta Pedagógica, os princípios norteadores dessa proposta, as formas de planejamento das ações (material pedagógico; planos de aula, registros) e outros documentos da instituição que nos ajudassem a compreender como os sujeitos participantes pensam, sabem, representam, fazem e argumentam o currículo no cotidiano da creche.

Os documentos levantados na creche foram: a Proposta Pedagógica; algumas fichas de planejamento de turmas do maternal I e III (dos períodos em que ocorreu a pesquisa de campo); cronograma de atividades de rotina - 2010; cronograma de horário de educação física; cronograma de horário do parquinho; cronograma de horário da ludoteca; histórico do patrono da creche; Projeto Canta Pequenino; o Estatuto do Conselho Escolar da creche; um modelo de parecer descritivo do ano de 2009. Infelizmente, alguns documentos importantes à nossa pesquisa, tais como o Projeto Político Pedagógico e o Estatuto da Creche ainda estavam sendo elaborados e/ou aguardando aprovação dos órgãos competentes durante o período em que se realizou a pesquisa de campo, motivo pelo qual não foram considerados na análise documental.

É importante destacarmos que, durante as visitas à creche, além do contato com os sujeitos participantes, procuramos conhecer e fotografar as instalações da mesma e os

materiais utilizados no desenvolvimento das atividades educativas, como forma de enriquecer a coleta de dados, a descrição e a análise do contexto da nossa pesquisa.

2.3.3 – Grupo Focal

No âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social, a técnica do grupo focal vem sendo cada vez mais utilizada. [...] Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas. [...] [A técnica pode ser empregada] nas fases preliminares de uma pesquisa, para apoiar a construção de outros instrumentos. [...] É uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento, o que pode ser fundamental para a realização de estudos posteriores [...] (GATTI, 2005, p. 7-12).

Na fase preliminar da pesquisa, que representou nosso terceiro contato com a creche, escolhemos aplicar o grupo focal por ser uma técnica, como destaca Gatti (2005), utilizada em abordagens qualitativas que permite “[...] compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes [...]” (idem, p. 11) de um determinado grupo com características em comum — no caso do nosso estudo, as professoras da creche — que os qualifique a participar da discussão em foco.

Neste primeiro momento do trabalho empírico, tínhamos como objetivo fazer um levantamento inicial das idéias e opiniões das professoras sobre concepção de infância, criança, educação infantil, currículo, planejamento, práticas cotidianas, papel da professora de creche, e essa técnica nos pareceu adequada ao alcance do mesmo. O grupo focal nos ajudou na obtenção de pontos de vista diferentes com relação a uma mesma questão, na compreensão das idéias partilhadas pelo grupo de professoras no cotidiano da creche, além de servir de suporte à construção dos outros instrumentos de coleta posteriores, como observações e entrevistas.

Nesta etapa, os sujeitos participantes foram oito professoras da creche, que aceitaram o convite, além do fator disponibilidade, pois, no dia e horário (19/03/10 às 14h) da aplicação da técnica, as outras professoras não puderam participar por estarem em sala de aula (período de adaptação das crianças à creche). O local do encontro foi em uma das salas de maternal da creche. Chegamos meia hora antes do estipulado para iniciarmos o grupo focal, de modo que pudessemos preparar o espaço para receber os participantes: juntamos três mesinhas para

formar uma mesa retangular maior, cobrimos com uma toalha branca, e ao seu redor foram colocadas nove cadeiras para acomodar oito professoras e um moderador. Disponibilizamos sobre a mesa uma lembrancinha (caderneta de anotações, lápis, caneta) para cada professora e, após tudo organizado, ficamos aguardando a chegada de todo o grupo (vale destacar que não ocorreu nenhuma ausência de último momento, todas as professoras convidadas compareceram).

O tempo para a realização do grupo focal foi de uma hora e meia, período em que realizamos uma auto-apresentação e a apresentação das demais participantes, em seguida, fizemos a leitura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) contendo as explicações necessárias à compreensão do objetivo da pesquisa e dos procedimentos metodológicos adotados para o levantamento de dados, bem como a utilização dos resultados da coleta, sem, contudo, dar às participantes informações muito detalhadas do objeto da pesquisa e do tema da discussão, para não gerar opiniões prévias, ideias pré-formuladas (GATTI, 2005). Os procedimentos adotados no início do encontro objetivaram superar o estranhamento, a tensão e preocupação demonstradas pelas professoras com relação ao que seria perguntado, como elas responderiam etc.

“O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestarem” (GATTI, 2005, p. 9). Na busca de garantir o alcance dessa riqueza de informações e de dados procuramos, como moderadores, respeitar o princípio da não diretividade fazendo apenas os encaminhamentos quanto às questões, ao tema. Procuramos, ainda, ouvir com bastante atenção e fizemos algumas intervenções para facilitar as trocas e manter o objetivo do trabalho, garantindo que os participantes não se afastassem muito do tema e que todos tivessem a oportunidade de falar, de participar.

Adotamos, para isso, um roteiro preliminar, que teve como objetivo ser suficientemente provocador de maneira a permitir um debate entusiasmado e participativo, além de provocar condições de aprofundamento (MINAYO, 2008, p. 192-3), com os seguintes temas:

- ✓ As especificidades do trabalho na creche;
- ✓ A função da creche;
- ✓ A rotina da creche;
- ✓ As principais dificuldades do trabalho com crianças de zero a três anos de idade;
- ✓ O significado de serem professoras de creche;

- ✓ A diferença entre ser professora desse segmento e ser professora da pré-escola ou do ensino fundamental;
- ✓ A Proposta Político Pedagógica da creche e a participação das professoras na sua elaboração;
- ✓ As formas de planejamento das atividades desenvolvidas com as crianças;
- ✓ O registro das atividades;
- ✓ O papel da formação inicial e continuada na contribuição do desenvolvimento do seu trabalho como professora de creche;

Essas questões nos ajudaram a captar, a partir das trocas realizadas, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações das participantes sobre a concepção de infância, criança, educação infantil, currículo, planejamento, práticas cotidianas, papel da professora de creche. Ou seja, fizeram emergir informações, opiniões com um detalhamento e profundidade que nos surpreendeu, trazendo novas categorias— a musicalização, o brincar, a desvalorização do profissional da educação infantil, as condições de trabalho — ao nosso estudo, e permitindo uma primeira compreensão do lócus da nossa pesquisa.

A forma adotada para o registro do encontro foi a gravação em áudio, mas vale ressaltar que, também, contamos com a ajuda de duas colegas do mestrado para enriquecer as formas de registro, pois como destaca Gatti (2005, p. 24) “Há várias maneiras de se registrar as interações. Uma delas é o emprego de um ou dois relatores, que não interferem no grupo e fazem anotação cursiva do que se passa e do que se fala”. As anotações realizadas pelas duas colegas foram muito importantes, pois registraram falas significativas detectadas na vivência do momento, mostraram algumas oposições, incertezas e dificuldades das participantes em definirem alguns pontos das questões abordadas, enfim, pontos relevantes que poderiam ter passado despercebidos no registro geral (GATTI, 2005). Os resultados obtidos com a gravação e análise das informações coletadas, juntamente com as impressões que tivemos ao aplicar o grupo focal e que foram discutidas por nós em conversas posteriores, foram importantes na construção de um conhecimento inicial da creche e seu cotidiano, bem como contribuíram nas reflexões, na elaboração e estruturação dos próximos passos que foram dados para o prosseguimento da investigação.

Trazemos aqui alguns elementos, categorias a que chegamos e/ou que se destacaram no grupo focal:

- *a rotina da creche e as condições de trabalho* como elementos que afetam diretamente a relação entre o planejar atividades, a concretização desse

planejamento e o registro dessas atividades. Esses dados foram foco de aprofundamento no procedimento de observação dos episódios.

- *o papel da formação inicial e continuada* na construção de uma atividade de qualidade e na superação da desvalorização do profissional de educação infantil. Esse elemento contribuiu na formulação das perguntas nas entrevistas e nos tornou mais meticolosos nas observações das atividades desenvolvidas em sala;
- *a relação entre teoria e prática* – a Proposta Pedagógica da SEMED versus a rotina da creche. Esse elemento serviu para nos ajudar na análise documental e nas observações dos episódios, bem como para um confronto entre o visto nas observações e o falado nas entrevistas;
- *as relações sociais entre professora/criança, criança/criança, professora/professora, professora/pedagoga e seus reflexos no planejamento e prática pedagógica da creche*. Esse elemento foi importante na compreensão da rotina da creche e da construção do currículo no cotidiano, por isso foi foco das nossas observações, além de enriquecer as questões a serem abordadas nas entrevistas;
- *o papel da musicalização e do brincar na rotina da creche*. Esses elementos foram observados nos episódios de rotina e discutidos nas entrevistas;
- *o cuidar, presente na rotina da creche, visto como currículo*. Esse elemento serviu de norteador de questões nas entrevistas e de foco de observação nos episódios.

Todas essas categorias apresentadas contribuíram na construção dos demais procedimentos e para o “acerto” do foco do nosso trabalho — a construção do currículo a partir do cotidiano da creche.

2.3.4 – Observações participantes

Segundo Ludke e André (1986), a observação participante é uma técnica extremamente útil para descobrir aspectos novos de um problema. E, como foi fundamental à nossa pesquisa conhecer em profundidade a realidade dos sujeitos históricos que dela participaram, se fez necessária a continuidade da coleta de dados por meio das observações, de modo que pudéssemos conhecer e compreender como se configuravam as práticas, as rotinas, enfim, as vivências sociais no interior da creche. O objetivo principal desse procedimento era identificar, através dos episódios de rotina, como o currículo da creche ia

sendo construído por meio das práticas cotidianas de cuidado e educação que permeiam o dia a dia da instituição.

Para alcançarmos nosso objetivo, antes decidimos estabelecer o que observar; como seriam as observações — livres ou com roteiro específico — e se essas se limitariam a instantes ou aspectos da realidade, dando ênfase a determinados elementos na interação ou abrangeriam o conjunto do espaço e tempo previsto para o trabalho de campo (MINAYO, 2008).

Decidimos que as observações seriam livres, pois não seguiriam um roteiro específico, mas sempre focadas no que constitui nosso objeto, com atenção ao que Minayo (2008, p. 195) designa — numa tradução da denominação de Malinowski — de arcabouço da constituição do grupo:

- como os processos investigados se organizam na prática e como funcionam;
- quais as incongruências entre o dito ao pesquisador nas entrevistas e nos grupos focais e o que é feito;
- como se processam as relações hierárquicas, as relações entre pares e entre opostos;
- quais são os símbolos e sinais significativos para a pesquisa, que estão sendo emitidos e naturalizados no cotidiano em observação.

Para isso, escolhemos dar ênfase a momentos específicos vividos no cotidiano da creche. Esses momentos são o que denominamos de episódios/unidades, ou seja, aqueles recortes temporais e sequenciais que ocorrem nas atividades em andamento no dia a dia educativo.

Goffman (apud BONDIOLI, 2004, p. 21, grifos nossos) argumenta que

Considerar o dia-a-dia educativo como uma unidade de tempo natural e como contexto privilegiado no qual “situar” os acontecimentos e as práticas que acontecem na escola significa também conceber o ambiente não só nos seus aspectos estruturais, mas no seu dinamismo temporal. *O estudo do dia-a-dia educativo permite, portanto, refletir sobre o que se faz na escola com e para as crianças sem abstrair essa ação do contexto no qual é concretamente realizada:* o entrelaçamento das variáveis situacionais — circunstâncias, figuras, condições educativas — pode ser observado no seu dinamismo mais do que na sua funcionalidade abstrata. [...] *o aspecto rítmico das práticas educativas, como se entrelaçam variabilidade e duração, como as diferentes situações do dia-a-dia se ligam entre si, como ocorrem as transições de situação para situação, como determinadas situações se concentram em determinadas ocasiões, como outras se repetem com regularidade e outras acontecem excepcionalmente.* O tempo (sucessão de acontecimentos, seu ritmo e distribuição) configura-se, portanto, como um foco privilegiado de observação, e o dia é o recorte, sensatamente arbitrário, no qual esse foco pode ser evidenciado.

Como bem enfoca o autor, estudar o dia a dia educativo nos possibilita saber sobre o que se faz na instituição com e para as crianças, motivo esse que nos conduziu a escolher como caminho, nesta pesquisa sobre a construção do currículo da creche, os acontecimentos do cotidiano, por acreditarmos que “[...] o conjunto das práticas, das regras, dos hábitos, das rotinas, dos acontecimentos, das atividades e dos costumes característicos de determinado contexto [...] tem de alguma forma uma influência formadora nas crianças [...]” (BONDIOLI, 2004, p. 22). Esse conjunto de práticas, de regras é o que Bondioli denomina de pedagogia “latente” ou “implícita” que está subentendida, não expressa, nos episódios, mas passível de apreensão “[...] a partir da maneira como as práticas cotidianas são organizadas, conduzidas e realizadas” (idem, *ibidem*). É por meio da observação participante dos episódios que podemos “[...] vincular os fatos a suas representações e [...] desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas no cotidiano do grupo” (MINAYO, 2008, p. 286).

Para a estruturação da observação dos episódios, tomamos como base teórica as leituras de Bondioli (2004a; 2004b), Becchi; Bondioli (2003), sobre as pesquisas realizadas na rede municipal italiana, que discutem o projeto pedagógico da creche e sua avaliação, o tempo no cotidiano infantil, e a avaliação da pré-escola aliada a uma trajetória de formação de professoras. Fomos estruturando, assim, a nossa coleta e análise dos dados. As leituras das pesquisas italianas nos mostraram como gostaríamos de seguir ao observar os episódios de rotina da creche em estudo, pois abordam a riqueza de se observar o *espaço* como o *cenário* em que se desenvolve a situação social; de ver os *participantes* como *atores* que estão presentes e atuam na cena; *as atividades* como as *ações representadas* pelos atores; *os agrupamentos* como *modalidades com que os atores se agrupam na representação das ações* — atividades de grupo, pequenos grupos, livres agregações e tarefa individual; ver as *modalidades de gestão* como os *modos escolhidos pela professora para dirigir as crianças*. Então, se cada episódio do dia acontece em um espaço e tempo, com participantes que atuam nas atividades desenvolvidas em forma de agrupamentos e sob uma modalidade de gestão, essas passaram a ser as variáveis ou categorias de base eleitas por nós para conduzirmos as observações do fazer educativo cotidiano da creche.

Adicionamos à base teórica os dados obtidos por meio dos cronogramas fornecidos pela pedagoga da creche e que continham: as atividades de rotina³¹, os horários do parquinho, da ludoteca e da educação física. Feito isso, elaboramos o nosso esquema de observações

³¹ “Na prática educativa de creches e pré-escolas, está sempre presente uma rotina de trabalho. [...] Elas aparecem como modelos ou sugestões para a organização do trabalho pedagógico do educador, mas, em geral, não são teorizadas” (BARBOSA, 2006, p. 35).

partindo das denominadas atividades de rotina “[...] desde o momento de chegada até o da saída, assinalando as mudanças de espaço, participantes, atividades, agrupamentos, gestão [...]” (BONDIOLI, 2004, p. 26), o que nos possibilitou conhecer como se organiza e funciona a vida cotidiana na creche — como acontecem as atividades de cuidados, didáticas, lúdicas; os tempos; os espaços; os materiais e objetos utilizados nas diversas atividades educativas³²; as condições para a educação, com as incongruências entre o dito e o feito. Possibilitou-nos, também, conhecer como se processam as relações sociais nesse ambiente educativo. A partir daí, foi possível chegarmos a uma compreensão e a uma visão particular do modo como o nosso objeto de investigação — o currículo da creche — é concebido e implementado pelas práticas cotidianas.

Foram observados momentos de acolhida, das salas de atividades³³, no refeitório, no banho, no parquinho, na ludoteca, na educação física, na saída, além dos momentos de encontros para planejamento realizados com as professoras. O período de observações iniciou em março, na semana de adaptação das crianças à creche, e terminou em junho de 2010, porém não foram observações diárias, pois nosso foco eram os recortes temporais do dia a dia educativo ou os episódios. Houve dias em as observações ocorreram nos horários da manhã e observamos a acolhida, a hora do café, a ida ao parquinho, o banho antes do almoço. Em outros dias, estivemos na creche no horário da tarde e observamos o despertar do sono, a hora do lanche, a aula de educação física, a hora do banho, o jantar e a saída. Houve também dias em que ficamos o período integral para poder acompanhar o almoço e a preparação para a hora do sono, enfim, para observar as atividades de cuidados, didáticas e lúdicas vividas na creche. A verdade é que o tempo de permanência variava à medida que íamos percebendo a necessidade de ficar mais ou menos tempo para o alcance dos objetivos da observação, e para a superação da barreira do estranhamento que a presença do pesquisador causa num primeiro momento às crianças e até mesmo às professoras.

Vale ressaltar que, das treze turmas existentes na creche, sete são de período integral — Maternal I (A e B), Maternal II (C e D), Maternal III (E, F e G), e seis de período parcial — Maternal II (G), Maternal III (I e L) turno da manhã, e Maternal II (H), Maternal III (J e M) turno da tarde. Desse total, escolhemos nossa amostra: três turmas do período integral, estabelecendo como critérios da nossa escolha que *cada turma representasse uma faixa etária diferente*, assim poderíamos conhecer as vivências, as práticas e o desenvolvimento e

³² Quando falamos em atividades educativas estamos nos referindo a todas as atividades desenvolvidas na creche, as de cuidados, as didáticas, as lúdicas, por compreendermos que o educar e o cuidar são ações indissociáveis no trabalho educativo que almeja a formação integral da criança.

³³ Denominamos salas de atividades, em oposição a salas de aula, as salas de referência de cada turma.

aprendizagens que ocorriam no dia a dia com as crianças de um ano, de dois anos e de três anos de idade, na creche; *que fossem turmas pertencentes às professoras que participaram do grupo focal*, nos permitindo assim um diálogo e um confrontar de informações obtidas naquele momento da pesquisa e por meio das observações; *ser de período integral*, o que nos possibilitaria uma maior variedade de episódios vividos, já que essas crianças que ficam o dia inteiro na creche passam por todas as atividades de rotina.

2.3.5 – Entrevistas semi-estruturadas

As entrevistas constituíram o último procedimento de coleta aplicado neste processo investigativo, e tiveram como objetivo esclarecer informações obtidas na fase exploratória e nas observações, além de captar outros dados desejados sobre o contexto em estudo. Buscamos, na nossa pesquisa, fazer uma triangulação entre os instrumentos de coleta que permitisse uma articulação entre as informações e ações coletadas, de forma que pudéssemos ter o necessário aprofundamento na interpretação dos dados e na elaboração da nossa síntese interpretativa. As entrevistas partiram de um roteiro (vide Apêndice C) de questões semi-estruturadas que foram enriquecidas por questões abertas, versando sobre alguns aspectos que se mostraram pertinentes no grupo focal e nas observações, nos levando a retomá-las com o intuito de esclarecer alguns posicionamentos e práticas adotadas no cotidiano da creche. Com o roteiro, contendo poucas questões, objetivamos conduzir as entrevistadas a explicitar seus pontos de vista e a estabelecer relações entre os fatos observados e as falas e opiniões proferidas. Cada questão levantada buscou, ainda, integrar-se ao delineamento do objeto da pesquisa, de maneira que pudéssemos ampliar e aprofundar nossas reflexões e descobertas. No caso do surgimento de questões decorrentes das observações, optamos pela formulação de perguntas específicas a cada entrevistada.

A aplicação das entrevistas ocorreu na própria creche, em dias diferentes (pois dependíamos da disponibilidade dos sujeitos participantes para conceder as entrevistas, sendo que cada entrevista teve duração média de trinta minutos). As entrevistas foram gravadas em áudio e, depois, transcritas com o objetivo de ter acesso repetido às informações coletadas, para o enriquecimento do momento de análise dos dados. Esse procedimento também possibilitou informações sobre as entrevistadas que serviram para caracterizá-las profissionalmente.

Todas as professoras entrevistadas haviam participado do grupo focal. Quatro delas eram representantes das três turmas integrais que havíamos observado, duas outras, mesmo não compondo o quadro das turmas integrais que observamos, fizeram parte dessa etapa porque haviam participado do grupo focal, e a última era a professora de educação física que trabalhava com todas as faixas etárias na creche e fez parte da etapa de observação também. Ao todo foi um total de nove pessoas entrevistadas (sete professoras, a pedagoga e a gestora).

Cabe destacar que todas as professoras que compõem o quadro de profissionais da creche possuem nível superior. Cinco das entrevistadas são formadas no Curso Normal Superior, uma é formada em Pedagogia e uma em Educação Física. Dentre as sete, cinco possuem pós-graduação e o tempo de experiência na educação varia entre três a quinze anos, sendo que a média de tempo de serviço na educação infantil é de 5 a 7 anos. Todas são concursadas e os motivos que as levaram a trabalhar na creche são variados: algumas pela proximidade com a sua residência, outras por causa da carga horária, e outra porque sempre trabalhou com educação infantil. A maioria está lá desde a inauguração da creche. É o que demonstram os depoimentos:

Professora C: Foi uma escolha. Eu já trabalhei em creche. Gosto de trabalhar com educação infantil, e é por isso que eu vim para cá!

Professora B: Bom, eu também foi por escolha, mas a questão maior de eu vir aqui pra creche foi por causa das sessenta horas!

Professora E: Pra mim foi um acidente. Porque eu estava pra me lotar, não tinha destino nenhum! Aí eu cheguei lá, moço, eu sou da zona Norte. Eu quero uma escola, eu sou de educação física, quero uma escola com pelo menos uma quadra coberta. Eu só pensava no sol. Aí ele olhou assim pra minha cara e disse: “*não quer ir para creche?*” E eu: Onde fica? E ele: “*Lá no Riacho Doce*” Eu sabia que era perto da minha casa e disse: quero sim! Não sabia nem o que é que era, como é que era. Quero sim! Aí foi por isso aí que eu vim pra creche.

Professora G: No meu caso foi uma questão de carga horária também. Eu já tinha experiência, já tinha trabalhado em creche. Tô com educação infantil já faz dois anos, desde o meu estágio.

Quadro de Caracterização Profissional das Entrevistadas

Sujeitos	Graduação	Pós-Graduação	Experiência: Magistério	Experiência: Educação Infantil	Faixa etária de trabalho na creche
A	Normal Superior	Docência na Educação Infantil	11 anos	05 anos	01 ano de idade
B	Pedagogia	—	04 anos	04 anos	03 anos de idade
C	Normal Superior	—	15 anos	15 anos	02 anos de idade
E	Educação Física	Psicomotricidade	10 anos	09 anos	De 1 a 3 anos de idade
F	Normal Superior	Docência na Educação Infantil	07 anos	06 anos	01 ano de idade
G	Normal Superior	Educação Infantil	07 anos	07anos	02 anos de idade
H	Normal Superior	Psicopedagogia	10 anos	05 anos	03 anos de idade
Pedagoga	Pedagogia	Psicopedagogia; e Gestão Escolar	04 anos	02 anos	—
Gestora	Pedagogia	Gestão Pública; e Metodologia do Ensino Superior	29 anos		—

Fonte: Entrevistas.

Com a aplicação das entrevistas, encerramos a nossa pesquisa de campo. Partimos, então, para fazer as análises dos dados de forma que pudéssemos realizar o diálogo entre a nossa fundamentação teórica, os resultados dos procedimentos metodológicos que nos permitiram investigar a realidade empírica — com seus sujeitos sociais e suas produções culturais — e as nossas reflexões, objetivando a organização de novos conhecimentos que permitissem revelar a nossa compreensão/interpretação de como ocorre a construção do currículo na creche “Viver a Infância”. Pois, como afirmam Ghedin e Franco (2008, p. 103):

A pesquisa e a produção de conhecimento em educação é um processo ao mesmo tempo objetivo e subjetivo. É objetivo porque está relacionado a um dado objeto de investigação. É subjetivo porque envolve um sujeito. Nessa relação, a objetividade do objeto envolve-se na subjetividade do sujeito para possibilitar a conceituação da realidade.

Podemos dizer que, nesse processo objetivo e subjetivo que é a pesquisa, na interpretação da realidade que nos leva à construção de conceitos, de um discurso que produz seu próprio objeto, o que ocorre verdadeiramente não é uma descrição do objeto, do currículo como ele é realmente, mas uma produção, “uma noção particular de currículo” (SILVA, 2010). É esse processo de análise e interpretação da realidade que apresentamos no próximo capítulo.

Entendemos que a creche tem um importante papel na socialização das crianças ao contexto histórico-cultural, e por meio do dia a dia educativo elas vão ampliando seus saberes e conhecimentos através das vivências das mais diversificadas experiências necessárias ao seu desenvolvimento. Conhecer e compreender como se configuram essas vivências, essas práticas sociais, no interior da creche, nos foi possível por meio dos procedimentos metodológicos que utilizamos e é com base nesses dados coletados que damos continuidade a nossas reflexões, trazendo a seguir a construção de uma visão particular sobre o currículo da creche e as infâncias que se produzem nesse espaço institucionalizado.

CAPÍTULO 3

3 – PLANEJAMENTO CURRICULAR DA CRECHE: DICOTOMIAS ENTRE O DITO E O FEITO

Nos capítulos anteriores, vimos que a condição de cidadã para as crianças é uma conquista da contemporaneidade e que, em meio às lutas e às conquistas sociais para os pequenos e para a Educação Infantil, ocorridas ao longo dos últimos anos, podemos observar, também, uma institucionalização crescente das infâncias, o que muitas vezes tem acontecido segundo a lógica de desigualdades que marca a sociedade mais ampla.

O duelo permanente entre concepções divergentes sobre a finalidade das instituições educativas revela o embate entre visões sociais, políticas e econômicas divergentes que se constituem e buscam prevalecer em cada época. Fortes ambiguidades entre as infâncias idealizadas e as concretas se revelam no atendimento em creches, que ora tende para o assistencialismo ora para a escolarização. Como superá-las na direção da construção de uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças?

Em nossa reflexão, pudemos compreender, ainda, que fatores históricos geraram modificações sociais na relação criança-família-sociedade ao longo dos anos, produzindo mudanças de conceitos que têm levado a transformações de objetivos e responsabilidades para com as crianças pequenas nas instituições. Nesse momento, creches e pré-escolas são consideradas espaços de cuidado e educação integral da criança.

Enfim, hoje, não se aceita mais creche como sinônimo de depósito ou estacionamento de crianças. Creche é coisa séria. Qualquer que seja o nome adotado pela instituição que cuida de crianças pequeninas, ela tem de se constituir em espaços montados de tal forma que se transformem em ambientes especiais de criar crianças, oferecendo a elas tudo de que precisam para se desenvolverem integral e harmoniosamente, física e psicologicamente, atendendo às suas necessidades físicas, biológicas, sociais, intelectuais e afetivas de forma integrada (RIZZO, 2010, p. 45).

É por esse viés de entendimento da creche como espaço privilegiado para a socialização da primeira infância — um local que favorece o desenvolvimento de habilidades, potencialidades, de valores, de conhecimento sistematizado e científico, ou seja, um ambiente provocador de estímulos, de curiosidade na criança de forma a contribuir com o seu desenvolvimento integral — que queremos caminhar. Um espaço lúdico e educativo, de formação e vivências prazerosas e significativas para e com as crianças, enfim, um dos caminhos que nos torna o que somos: seres histórico-culturais — produto e produtores do meio onde vivemos.

Por isso, acreditamos na importância de estudar, por meio da observação do cotidiano e de suas práticas, como as crianças vivem suas infâncias nesse espaço, quais experiências têm marcado esse ambiente, como ele tem sido pensado e organizado para essas vivências sociais, ou seja, como se dá a construção do currículo da creche e sua concretização no dia a dia educativo. São esses os aspectos que procuramos discutir neste capítulo. Buscamos, no processo de pesquisa que ora relatamos e sobre o qual lançamos nossos olhares, conhecer o cuidar/educar da creche por meio do currículo que ela concebe e implementa nas suas práticas cotidianas, como essas são organizadas, conduzidas e realizadas.

Pretendemos demonstrar *a relação entre o que é vivido na creche e a proposta pedagógica que visa a nortear o trabalho ali desenvolvido*, buscando apresentar o que está posto como especificidades deste espaço educativo — sua função, a concepção de criança, infância, educação, o planejamento, a avaliação e o registro das atividades, o cuidar/educar — em confronto com *um olhar sobre a realidade empírica, seus sujeitos e suas produções culturais*. Para isso, enfocaremos o planejamento e as relações que são estabelecidas entre os planos e a prática pedagógica, observando as contradições entre o dito e o feito.

3.1 – A creche e a proposta pedagógica: um espaço pensado?

Com a formulação do projeto pedagógico, a creche tem diante de si uma oportunidade para, em primeiro lugar, refletir sobre as ideias que se relacionam com os seus princípios: sobre a ideia de criança, sobre a ideia de educador, sobre a ideia de creche. [...] Um projeto deve ter uma estrutura e indicar com precisão: ideias básicas sobre o serviço que quer oferecer, sobre a oferta formadora; finalidade que se propõe alcançar com aquela oferta particular, naquele contexto material e relacional particular, em um dado período de tempo, com aqueles atores; destinatários e atores; instrumentos que se quer usar [...]; modalidades de verificação e de avaliação que envolvem diferentes atores; orçamento e modalidade de verificação e avaliação do orçamento. [...] É oportuno refletirmos juntos, com base nos componentes e nas condições indispensáveis, e decidirmos sobre a ideia de creche e de pedagogia da primeiríssima infância que se quer exportar: é uma creche da ação, em que se fazem tantas coisas diferentes, em que se “produz” tanto para convencer os usuários externos da qualidade do produto, em que se mostra para o exterior tudo aquilo que se faz para persuadir ou é, antes de tudo, um lugar de educação, de reflexão, de crescimento comum? É necessário, talvez, perguntar-se para quem se faz, para quem se produz, para quem se mostra.

(MÔNICA FERRARI).

Como bem enfatiza Ferrari, é necessário nos perguntarmos: para quem se faz, para quem se produz, para quem se mostra a creche, nosso lócus nessa pesquisa? É na busca por respostas a questionamentos como esses que dirigimos nosso olhar para o que está posto na Proposta Pedagógica apresentada para a creche.

De acordo com a análise da Proposta Pedagógica, constatamos que essa constitui o documento adotado pela SEMED para nortear a educação infantil municipal em Manaus. Este documento, elaborado pela Coordenadoria de Gestão Educacional/Divisão de Educação Infantil, afirma adotar como marco o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, e fundamentar-se na explicação interacionista de desenvolvimento humano cujos princípios “[...] fundamentam-se filosoficamente nos pensadores progressistas, que confirmam a importância da instituição escolar enquanto espaço de construção de sujeitos autônomos, com possibilidades de intervenções na realidade e conseqüente transformação social” (SEMED, 2008, p.10).

Já no início da análise nos confrontamos com uma contradição entre o pensado/ dito e o real. De acordo com os autores da proposta pedagógica, essa é uma “*aposta coletiva, um*

projeto de educação que considere os sonhos, as necessidades, os valores, os objetos da infância e os objetivos a favor da infância” (SEMED, 2008, p. 9), porém essa elaboração coletiva não ocorreu. Se o documento foi elaborado pela Coordenadoria de Gestão Educacional, por meio da Gerência de Educação Infantil, não foi um texto refletido, discutido, pensado pelos sujeitos sociais que compõem a creche, não foi uma construção coletiva, “uma aposta coletiva” como a própria Proposta declara que deve ser a construção do projeto pedagógico das creches municipais. Trata-se de um documento que já chegou pronto para os atores sociais da creche (professoras, gestora, pedagoga, crianças, famílias, comunidade).

Ao consultarmos as referências bibliográficas utilizadas pelos organizadores da Proposta, verificamos que esses tomaram como base alguns autores que também utilizamos na nossa fundamentação teórica (RIZZO, 2002; FALK, 2004; BONDIOLI, 2004; BARBOSA; HORN, 2001), além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) — documento do MEC que, como apontamos no primeiro capítulo dessa pesquisa, tem caráter mandatório e explicita os princípios e orientações para o sistema de ensino com relação à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas. No entanto, podemos perceber que mesmo tendo feito referência às diretrizes curriculares e feito alusão direta aos princípios presentes nas Diretrizes ao elaborar seus objetivos, a Proposta apresentada pela SEMED utiliza predominantemente ou adota como marco o RCNEI para estruturar a organização curricular referente aos conteúdos de trabalho. No que se refere a esse aspecto, vale destacar aqui o que Cerisara (1999, p. 28) discute com relação ao RCNEI:

[...] o aspecto de maior consenso e preocupação entre pareceristas com relação ao RCNEI foi o de que a educação infantil é tratada no documento como ensino, trazendo para a área a forma de trabalho do ensino fundamental, o que representa um retrocesso em relação ao avanço já encaminhado na educação infantil de que o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos deve assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável e não ensino.

Para muitos pareceristas, consultados antes da publicação oficial do RCNEI, este documento representou uma descontinuidade no caminhar de uma política nacional da Educação Infantil, pois destoava dos documentos que haviam sido apresentados pela COEDI/MEC (Coordenação Geral de Educação Infantil) nos últimos anos. Segundo Cerisara (1999, p. 43) “[...] parece que podemos dizer que a educação infantil pela sua especificidade ainda não estava madura para produzir um Referencial único para as instituições de educação

infantil no país”. Mais recentemente, Arce (2007) debruçou-se sobre o RCNEI com o objetivo de analisar os conceitos e concepções pedagógicas nele implícitos e aponta em seus estudos a presença do espontaneísmo como eixo norteador do trabalho docente defendido pelo documento, questionando o papel assumido pelas instituições e buscando recolocar em pauta a importância da intencionalidade das práticas educativas como forma de intervir na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças pequenas. Por tudo isso, nos preocupa o fato de que, apesar das críticas de que é objeto, o RCNEI tem sido, até hoje, o material mais utilizado como base para a construção dos currículos de creches e pré-escolas, embora nem sempre seja conhecido, debatido ou questionado pelos professores e não tenha efeito mandatório, como têm as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil — essas, dificilmente citadas como base para qualquer trabalho.

Além disso, por diversas vezes, a Proposta cita o interacionismo como sendo a sua fundamentação filosófica, mas em momento algum se aprofunda na explicação dessa teoria ou mesmo de quais seriam os pensadores progressistas que a fundamentam, de forma a não ampliar a discussão de questões essenciais ao norteamento do trabalho das professoras da creche, que precisam estar seguras de qual caminho estão seguindo.

Com relação à finalidade e objetivos, a Proposta ressalta seguir “[...] os princípios legais, éticos, políticos e estéticos para a educação infantil, que têm por finalidade o desenvolvimento integral da criança complementando a ação da família e da comunidade, visando à cooperação e autonomia” (SEMED, 2008, p. 7). E apresenta como objetivos gerais:

- Assegurar direitos às crianças, preservando suas características etárias e atendendo suas necessidades básicas.
- Respeitar a diversidade de expressões culturais, sem qualquer tipo de discriminação social, sexual, religiosa, regional ou de características humanas diferenciadas.
- Oportunizar a formação de indivíduos críticos, criativos, solidários, construtores de seu conhecimento (individual e social) tendo como base psicológica o interacionismo.
- Garantir à criança atendimento qualitativo nos aspectos bio-psico-social e educacional, visando seu desenvolvimento integral.
- Criar um ambiente acolhedor que transmita confiança e segurança às crianças, garantindo oportunidades iguais para todas (SEMED, 2008, p. 07).

Delimita, também, os seguintes objetivos específicos:

- Oportunizar às crianças, cotidianamente, atividades que integram o cuidar e o educar de acordo com a faixa etária, respeitando suas individualidades.
- Propiciar atividades que favoreçam o envolvimento da família e da comunidade em um trabalho integrado e articulado.
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca entre adultos e crianças, fortalecendo a auto-estima de todos e ampliando gradativamente as possibilidades de comunicação e interação social.
- Oferecer experiências diversificadas às crianças, que propiciem aprendizagens significativas, utilizando as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita).
- Oportunizar o brincar, favorecendo a expressão de emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.
- Organizar experiências que oportunizem a ampliação, cada vez mais, das relações sociais de toda a comunidade educativa, a fim de que a criança aprenda a demonstrar suas necessidades, interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.
- Favorecer espaço/tempo para que as crianças se familiarizem com a imagem do próprio corpo, além de oportunizar a execução de ações simples relacionadas à saúde e higiene.
- Oportunizar experiências que possibilitem às crianças observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se como integrantes, dependentes e agentes transformadores do meio ambiente, valorizando e fortalecendo atitudes que contribuam para sua conservação.
- Permitir às crianças experimentar e utilizar os recursos disponíveis para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, propiciando sua progressiva autonomia (SEMED, 2008, p. 8).

Vemos que a Proposta, apesar de não diferenciar objetivos gerais e específicos, aponta para a constituição de uma instituição cujo trabalho se pauta nos princípios político-filosóficos, éticos e estéticos preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009). Isso denota a importância de sua apropriação pelos professores como forma de mediar a concretização intencional do currículo da creche.

Na Proposta, podemos apreender as concepções de criança, educação, creche, professor, aprendizagem, currículo, planejamento pedagógico (atividades), avaliação, cuidar/educar que a fundamentam.

A proposta nos apresenta uma imagem de *criança* como sujeito de direitos, ativa, que pensa e sente o mundo a sua maneira, um ser social e histórico, produto e produtor de cultura; a *educação* como o modo de humanizá-la, de inseri-la nessa cultura, por meio de valores éticos, sociais, políticos, sendo que o ideal de educação norteador do trabalho nas creches municipais vislumbra “[...] a construção de homens e mulheres visionários, com recursos intelectuais, éticos, humanos e estéticos que os coloquem em condições de lançar um novo olhar sobre a realidade e intervir de forma transformadora no seu meio” (SEMED, 2008, p.

10); *o professor* como mediador entre as crianças e o conhecimento; *a creche* como o espaço acolhedor, lúdico, que valoriza as experiências das crianças e que amplia o seu universo cultural e relacional.

No documento, *a aprendizagem* centrada nas necessidades da criança ocorre em ambientes adequados e ricos em possibilidades de vivências e experiências educativas; sendo *o currículo* o propiciador do desenvolvimento, por meio de situações organizadas de forma intencional e sistematizada, com atividades diversificadas, em contato com diferentes materiais e espaços, que valorizem as múltiplas linguagens e que sejam decorrentes de *um planejamento* que respeite as características desenvolvimentais e culturais da criança, de acordo com a faixa etária, e cujas atividades propostas envolvam: “[...] jogos com atividades sensório-motoras, simbólicas e de regras; atividades que propiciem a formação de hábitos de higiene; momentos livres; histórias lidas, inventadas e reinventadas; dramatização; atividades de imitações, música e artes; momentos de leitura e escrita; atividades extra-salas; brincadeiras de roda; passeios, tanque de areia” (SEMED, 2008, p. 12).

Já com relação ao *educar/cuidar*, a Proposta afirma que esses dois elementos devem estar articulados e que compete ao professor favorecer situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, valorizando e auxiliando o desenvolvimento das capacidades. Essas ações devem ser, segundo o documento, bem planejadas, sistematizadas e organizadas por uma gestão compartilhada entre professoras, crianças e demais sujeitos sociais da creche.

A concepção de avaliação aproxima-se da necessidade de tomada de decisão. O texto da Proposta valoriza um avaliar permanente de ações para uma reflexão sobre a proximidade e/ou distanciamento entre objetivos desejados e o trabalho realizado, que se concretiza por meio da observação e registro cotidiano. “Ao final de cada trimestre, o professor entregará aos pais ou responsável pela criança o Parecer Descritivo de cada uma, após análise do pedagogo da creche. O parecer é individual, construído a partir dos registros feitos pelos professores durante as observações das crianças em diferentes momentos de interação com o meio” (SEMED, 2008, p. 46).

De acordo com o que está posto na Proposta Pedagógica com relação à sua finalidade e objetivos — e considerando seu embasamento nessas concepções sobre criança/infância, educação, creche, professor, aprendizagem, currículo, planejamento pedagógico, educar/cuidar, avaliação e registro —, podemos dizer que o documento apresenta uma identificação com alguns dos conceitos e concepções — como os de criança, educação infantil, de creche, de professor, de planejamento pedagógico — por nós defendidos ao longo

deste estudo. O que questionamos não é a essência do que está posto como finalidade e objetivos no material analisado, mas a forma pela qual a Proposta chega à creche. Previamente elaborada, ela não contempla as professoras como sujeitos sociais e como protagonistas de seu trabalho. Não foi pensada, refletida e discutida coletivamente por elas, que representam as profissionais que irão trabalhar e concretizá-la (ou não) no cotidiano.

Questionamos essa não participação desses sujeitos na formulação dos objetivos e das concepções existentes no documento, pois sabemos que a Proposta Pedagógica representa a forma, o caminho inicial escolhido para ser trilhado no desenvolvimento do trabalho educacional, em que estão formulados os princípios e as maneiras como esse trabalho será realizado, como ele é compreendido, o que se pretende oferecer por meio dele, a quem se deseja educar. Enfim, problematizamos sua elaboração à parte das contribuições das professoras por saber que nela está contida a ideia de pedagogia para a primeira infância que a creche assume, ou deveria assumir.

Os diálogos com as professoras no Grupo Focal e durante as entrevistas nos possibilitam fazer algumas reflexões e análises sobre a divergência entre o que está posto, regulamentado, estabelecido e idealizado na Proposta e as reais condições de estruturação, aplicação, concretização dessas normas no cotidiano da creche; sobre a falta de conhecimento mais aprofundado, de estudo e discussão coletiva acerca do material e sobre a não participação das professoras da creche na elaboração da mesma. Alguns diálogos evidenciam essa contradição entre o ideal e o real a que nos referimos:

Professora C: Nós temos a nossa proposta, a nossa proposta pedagógica.

Pesquisadora: Ah..., existe uma proposta pedagógica?

Professora A: Temos o RCNEI. Lá temos os conteúdos. *Eles tiraram do RCNEI e colocaram lá na Proposta Pedagógica da SEMED, só que, os conteúdos, a dificuldade nossa, no começo, era colocar a atividade dentro daquele conteúdo, entendeu, então essa era a dificuldade maior, colocar atividade pra aquele conteúdo, e a gente também foi experimentando, foi tentando, foi buscando noutros livros.*

Pesquisadora: A proposta pedagógica foi construída aqui, vocês participaram da construção?

Professoras: Não, não!

Professora B: Não, veio da Secretaria.

Professora A: Veio pronta!(GRUPO FOCAL, 19/03/2010).

Nessas falas as professoras demonstram claramente que não foram elas que construíram o documento. As falas coletadas nas entrevistas também vêm comprovar essa não participação na elaboração da proposta.

Professora A: Acho que tem muita coisa assim pra modificar ainda. *Eu acho que já começou errando desde a proposta pedagógica que veio, porque pelo que eu já li, não tem nada a ver com creche, é mais para CMEI, entendeu? Não tem, a gente não tem uma base concreta, desde lá mesmo de, de cima né, não tem um concreto, como trabalhar o real de creche. É como eles dizem, tá sendo construído agora. E isso através da gente!*

Pesquisadora: Diante da proposta, do currículo que existe, o que você poderia sugerir para que esse currículo acontecesse e realmente fosse bom para a creche?

Professora A: Eu acho *primeiro que a gente não recebesse ele pronto, entende? Que nós fizéssemos parte disso aí, da construção disso aí, porque somos nós que estamos em contato com eles, nós que sabemos a realidade, as necessidades daqui da creche, então, nós que deveríamos construir junto, quais as necessidades, o que ser trabalhado e o que não ser, entendeu? E não receber pronto, porque muitas vezes quem faz é só quem tem um lado teórico, mas na prática não tem, é necessário se ter na prática. Não sabe as necessidades que a gente passa (ENTREVISTA professora A, realizada em 09/04/2010).*

Podemos perceber que, por ser a proposta um documento que esclarece as intenções do trabalho pedagógico, quando essa não é construída, discutida coletivamente pelos profissionais e por todos os sujeitos envolvidos na creche, gera a falta de uma identidade com as concepções adotadas. As professoras se sentem, então, um objeto dessa ação, não se reconhecendo nesse modelo curricular, “[...] nem por afinidade teórica, nem pelo fazer prático. Com isso há uma ruptura com o saber fazer, ou seja: o que fazer? Como fazer? E para que fazer?”. [...] [E] o professor não pode ser executor de práticas pensadas por outros e de métodos que são impostos” (NUNES, 2009, p. 41).

Necessário se faz, pois, pensar momentos de formação e reflexão para essas professoras, para que possam se sentir sujeitos, autoras do processo educativo, integrantes nos dois momentos, de teorização sobre o fazer e de prática, superando a divisão entre aqueles que pensam e aqueles que executam — que desvaloriza o trabalho do professor, não considerando sua capacidade de decidir e não contribuindo para a sua formação continuada. Entendemos que:

A identidade profissional dos professores é formada por um contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais e geracionais em que a profissão se desenrola, compreendendo o espaço/tempo em que cada um continua produzindo sua maneira de ser professor (ISAIA, 2006, p. 72).

Nesse sentido, para que haja a construção da identidade profissional, é preciso que essas professoras tenham oportunidades de reflexão e participação na elaboração da Proposta

que vai orientar a sua prática, o seu fazer pedagógico, que elas possam, a partir da interação entre pares, mobilizar a experiência num quadro conceitual de produção de saberes. Com relação a isso, questionamos, em nossos diálogos com elas, se em algum outro momento elas haviam se juntado, pensando em estudar essa Proposta, para dizerem o que achavam condizente ou não com o trabalho pedagógico da creche. A professora nos disse:

Professora C: No começo do ano a diretora deu [a Proposta] pra gente. Aí nós em grupo demos uma lida e colocamos o que teria que tirar ou colocar...

Pesquisadora: Então existiu esse momento?

Professora C: Foi, foi isso então. Cada qual ficou com um item dali daquela proposta.

Pesquisadora: Mas quem estabeleceu essa divisão de itens?

Professora C: Foi a diretora, entendeu? Ela deu uma área do conhecimento pra uma, outra pra outra e assim a gente em grupo sentou e viu o que estava de acordo com o que a gente tava trabalhando, mas a gente vê que aquela proposta ainda está muito distante, entendeu?

Pesquisadora: [Está muito distante] da realidade de vocês?

Professora C: É, porque você olha lá, você vê conteúdos que quase a gente não usa. Aí a gente procura outros conteúdos, né, para se trabalhar que está mais próximo...

Pesquisadora: O que você achou da experiência que vivenciou ao estudarem a proposta em grupo?

Professora C: Geralmente quando vem lá da Secretaria, a gente fala, dá sugestão, mas geralmente não é mudado, já tá lá anotado na cabeça deles, e é aquilo mesmo! (ENTREVISTA realizada dia 25/06/2010).

Vemos aqui que as professoras não aparecem como sujeitos com autonomia sobre o seu fazer, sobre a sua formação e, por não teorizarem a sua prática, apresentam tanta dificuldade em desenvolver seu trabalho pedagógico no dia a dia:

A “coisa vira” e o professor “se vira” para acompanhar o movimento. E, ao “virar-se”, parece que segue atrás, a reboque, buscando encontrar-se nas novas propostas de trabalho que não formulou, mas que deve pôr em prática. Diante das dificuldades que encontra, o professor passa a desconfiar das propostas e de sua capacidade (FIGUEIREDO; MICARELLO; BARBOSA, 2005, p. 163).

Mostra-se, assim, urgente a recuperação da autonomia profissional pelos professores e, para que isso aconteça, é necessário que lhes sejam possibilitadas formações em serviço ou a chamada formação continuada. É importante ressaltar que não estamos aqui nos referindo a formações fragmentadas, aligeiradas, de cursos esporádicos que conduzem os professores à aquisição de técnicas e habilidades para execução de propostas curriculares das quais eles não foram sujeitos da construção. Posicionamo-nos a favor de ter a creche como o lócus de

formação continuada, a partir do diálogo, do trabalho coletivo e intergeracional, da troca de experiências e da reflexão fundamentada no registro e na avaliação. Pois, como discute Hoffmann (1996, p. 18), “Formar educadores infantis, é muito mais do que lhes sugerir ou supervisionar um trabalho junto às crianças. É oferecer-lhes espaços de reflexão e troca de experiências e suscitar-lhes autonomia e iniciativa [...]”.

Favorecer formação aos educadores infantis e possibilidades de refletir sobre a sua prática, incentivando a autonomia e a iniciativa evitaria a falta de domínio sobre o seu fazer pedagógico, a dependência de modelos de como fazer e possibilitaria a superação do desconhecimento do que é o currículo, como se ele devesse ser trazido de fora para dentro da creche e apresentado às professoras, como fica claro nos trechos em que a professora expressa sua visão de qual é a função do currículo da creche:

Professora B: *Como trabalhar mesmo na rotina, como se diz, conciliar o cuidar e o educar, porque pra mim que tô(sic) nova nessa área da creche é muito difícil. Eu acho difícil porque não sou mãe também, então é muito novo conciliar o pedagógico, pra quem trabalhava com o pedagógico em CMEI vir pra creche ter que cuidar, então eu vou demorar, e perco muito tempo no cuidar e fica um pouco defasada a área do pedagógico. Eu acho que o currículo deveria ser voltado para como lidar com essa situação. Porque é assim, o currículo, o currículo eu não tenho acesso, até hoje eu não conheço...*

Professora B: É a proposta.

Pesquisadora: Aquela que veio, que foi mostrada?

Professora B: É. Então como eu faço planejamento? *É feito em parceria com a outra colega, mas é complicado porque você precisa de auxílio, precisa de ajuda. É o testar mesmo, vou testar essa atividade aqui para ver se dá certo, para garantir se eu alcanço o meu objetivo, mas nunca cem por cento também (ENTREVISTA professora B, realizada em 09/04/2010).*

Quando a professora afirma não conhecer o currículo vindo da SEMED (a Proposta Pedagógica) confirma um desconhecimento quanto ao conteúdo, na íntegra, do documento. Sua fala vem ao encontro daquela da outra professora que nos disse, anteriormente, que elas haviam estudado, lido o material, mas dividido por itens, não realizando um estudo reflexivo sobre o conteúdo completo.

Ao acenar, também, que gostaria *que esse currículo apresentasse a maneira de como trabalhar mesmo na rotina*, conciliando cuidar e educar, fica clara a ruptura com o saber fazer, com o sentir-se sujeito na elaboração do currículo, e assim o planejar fica sem sentido, sendo buscada uma forma, um como fazer, quando sabemos que planejamento é atitude crítica, é intencionalidade, é instrumento que orienta o trabalho docente; não é um molde, não é uma receita formatada. É, antes, flexível e leva a um repensar, um refletir em busca de

novos caminhos para o trabalho pedagógico. Por isso, a questão central, a preocupação do professor é a clareza do que, para que e para quem planejar, e isso necessita estar relacionado, embasado nos fundamentos que o professor possui. Pois, como adverte Fusari apud Ostetto (2000, p. 178) “[...] não é decidir se o plano será redigido no formulário X ou Y, mas assumir que a ação pedagógica necessita de um mínimo de preparo.”

Há, ainda, outros aspectos da fala da professora que merecem atenção, por demonstrarem uma falta de embasamento teórico com relação ao seu papel como educadora. A professora nos diz que, por ser nova na creche e não ser *mãe* fica difícil conciliar o cuidar com o pedagógico, que era o que ela estava acostumada a trabalhar no CMEI de onde veio. Temos aí, um reafirmar do que Kishimoto (2002) discute: a presença de princípios como a maternagem³⁴ que tem acompanhado a história da Educação Infantil desde os seus primórdios e que ainda permeia esse contexto. Por isso mesmo não podemos olhar para essa fala da professora de maneira isolada porque ela é reflexo do contexto histórico que envolve a Educação Infantil e que considera as práticas das professoras como um trabalho de extensão dos afazeres domésticos. Sob esse ponto de vista, ainda recorrente em diferentes espaços, trabalhar com as crianças pequenas é papel do gênero feminino e, para que se consolide, basta gostar para cuidar. Essas ideias ainda hoje fazem parte do imaginário de muitas pessoas na sociedade e influenciam o processo de construção da identidade profissional das professoras da creche que, em diversos momentos do seu trabalho, se sentem desvalorizadas.

Professora G: Tem coisas que *a gente faz aqui que na minha opinião eu não acho certo um professor fazer, né? Eu não vou dizer que eu acho certo um professor limpar cocô de criança, porque eu não acho!* Às vezes eu fico um pouco assim meio desanimada. Às vezes eu fico pensando... poxa eu não fiz pós-graduação pra isso.

Professora A: É um trabalho né, que... assim...

Professora D: Não é valorizado.

Professora B: É que a gente escuta... Até às vezes tem pais que chegam aqui e dizem: “*Olha eu trouxe meu filho porque eu não tinha com quem deixar.*”

Professora B Aí a gente diz assim, “poooxa vida”!

Professora C: Eu acho que o pior nem é só do pai. Eu acho, eu até ainda entendo porque não é uma pessoa assim...alguns né, não são tão esclarecidos, mas eu vejo também essa discriminação na Secretaria [de Educação]. Quando você vai assim...tem professor que já chegou aqui esse ano, que disse: *não, eu quero ir pra creche.* E lá no escritório eles dizem: *mas você quer ir para lá, lavar bumbum de neném?* Então isso, a gente fica triste por isso, porque gente trabalha pra Secretaria e ela não reconhece nosso trabalho.

³⁴ De acordo com Carvalho (apud CERISARA, 2002), o termo maternagem tem sido utilizado na área de estudos de gênero para expressar os processos sociais de cuidado e educação das crianças, em oposição à maternidade, que se refere à dimensão biológica da gestação e do parto.

Professora B: É, porque a primeira coisa que eles falam é isso: *olha tu vai querer, tu vai ter que limpar cocô? Eles falam logo isso!*

Professora F: Eu acho que tinha que ser assim: você vai cuidar e ao mesmo tempo educar. E não usar essa palavra de lavar bumbum de menino!

Professora C: Educar!

Professora F: É cuidar e educar, né?

Professora B: Tem que falar cuidar e educar, [e não]esse negócio só de cuidar! (GRUPO FOCAL, em 19/03/2010).

Quando as professoras apresentam sua dificuldade em *conciliar esse cuidar com o pedagógico*, mostram-nos um olhar para o cuidar como sendo algo não pedagógico, não educativo, em contradição com o que está na Proposta — que afirma ser o cuidar parte integrante do educar devido às necessidades características das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade —, e em contradição até mesmo com as suas falas anteriores, quando se referem ao trabalho da creche, às especificidades desse trabalho como sendo caracterizado pelo lúdico, pelas atividades prazerosas, pelo cuidar, pelo desenvolvimento cognitivo, pela linguagem oral, pela presença da afetividade, pelo ensinar a andar, dar segurança:

[...] Eu acho que tudo o que a colega está falando aí é importante e *a gente pode trabalhar na rotina mesmo da creche. Todas são [atividades] específicas e não tem uma mais importante que a outra: a acolhida, o café, tudo você vai trabalhar o aspecto afetivo, social, motor, você vai tá trabalhando tudo isso na rotina da creche [...]* (GRUPO FOCAL, realizado em 19/03/2010).

É interessante salientar que a fala destacada é dita pela mesma professora que se refere à dificuldade em *vir para a creche cuidar, perder muito tempo nisso e deixar o pedagógico defasado*, em outro momento de diálogo. Ela acaba por apresentar opiniões contraditórias que nos levam a pensar que a não percepção e valorização do quanto o cuidar é pedagógico, da rotina como momento rico na construção dos saberes, é outra consequência das reais condições de trabalho da creche — que incluem a ausência da formação continuada. Vimos o distanciamento entre cuidar e educar e a não compreensão de sua inter-relação permear desde as falas até as ações diárias das professoras, porque apesar de, nos diálogos, elas se referirem a essa importância em cuidar e educar na creche, no cotidiano, a principal queixa está em que o cuidar preenche a maior parte do tempo delas, de forma que algumas se sentem frustradas em “não estar realizando” um trabalho pedagógico. É bastante compreensível esse sentimento de frustração, pois, como já dissemos anteriormente, a história da Educação Infantil está

permeada por essa desvalorização do trabalho desenvolvido, afetando diretamente a auto-estima das professoras, que não sentem seu trabalho apreciado socialmente e estimulado.

Tô com educação infantil já faz dois anos, desde o meu estágio. Eu quis vir pra cá, mas quando eu cheguei aqui, eu senti um pouco de desvalorização... das pessoas, no caso mais dos pais, não em relação às professoras, porque no início, agora até que tá mudando, mas...no início...até ano passado, eu me sentia mais uma babá, por causa desta desvalorização do nosso trabalho. E a falta de conhecimento do trabalho pedagógico que a gente faz dentro da creche, pelos pais. Então, agora, agora eu vejo que tá mudando um pouco, tá sendo mostrado pros pais que o trabalho na educação infantil, ele é um trabalho importante, ele é um trabalho que vai ajudar no desenvolvimento da criança. E as crianças estão aqui com professoras, elas não são babás de crianças, nós não somos babás de crianças, nós somos professoras, nós temos um trabalho pedagógico para fazer, mas assim... no início quando eu vim pra cá eu me senti um pouco desvalorizada, nesse sentido assim (Professora G, GRUPO FOCAL realizado dia 19/03/2010).

As situações apresentadas acabam contribuindo para que as professoras não superem o processo de alienação profissional que, segundo Contreras (apud FIGUEIREDO; MICARELLO; BARBOSA, 2005, p. 164), produz algumas consequências com relação ao seu fazer pedagógico: a “[...] rotinização do trabalho, desprovido de reflexão, e o isolamento dos professores em virtude da falta de tempo para encontros e discussões. Tal processo se corporifica numa desqualificação intelectual [...]”. Entendemos que, se a professora não produz no seu cotidiano educativo uma “[...] relação consciente em vista dos objetivos e valores que norteiam sua prática educativa” (DUARTE, 2007, p. 55), ela estará desenvolvendo um trabalho educativo alienado e o produto desse trabalho, a formação da criança, não acontecerá em todas as suas mais amplas possibilidades, o que também inviabiliza o desenvolvimento subjetivo da professora como indivíduo e a formação de sua identidade profissional.

Segundo Figueiredo; Micarello; Barbosa (2005, p. 164-165)

[...] Se pensarmos que a entrada da mulher na profissão se faz a partir de um apelo às qualidades femininas e que sua atividade é concebida como “missão espiritual”, fica fácil compreender porque se acredita tão pouco em sua capacidade de fazer escolhas, investindo-se em estratégias de formação baseadas na ideia de um professor tutelado. [...] Os discursos dos manuais pedagógicos, assim como aqueles proferidos pelos gestores, ambos autorizados porque proferidos de um lugar de poder, não apenas falam para ou sobre o professor. Esses discursos materializam uma imagem da professora de educação infantil que contribui para produzir uma identidade para essa profissional.

Vale ressaltar que essa desqualificação intelectual que caracteriza os professores e, em especial, na Educação Infantil, atende a interesses políticos, a uma ideologia que “[...] camufla as precárias condições de trabalho e esvazia o conteúdo profissional da carreira” (KRAMER, 2005, p. 221), gerando inúmeras contradições e favorecendo a desmobilização dos profissionais, pois a partir do momento em que as professoras não se percebem, ou não são percebidas como tal, não terão o “[...] poder de reivindicação por melhores salários, condições de trabalho e até de formação” (FIGUEIREDO; MICARLLO; BARBOSA, 2005, p. 161).

A formação continuada é um caminho para a superação dessa desqualificação intelectual, superação das contradições entre o que está posto e o real, superação das dificuldades vivenciadas pelas professoras no cotidiano da creche e evidenciadas por elas nos diálogos, tais como: elaborar o planejamento; montar as atividades para os conteúdos estabelecidos; articular o cuidar e educar na creche, por meio da rotina existente; fazer o registro e a avaliação necessários ao bom desenvolvimento da prática pedagógica, mediante as condições de trabalho oferecidas a elas. E tal formação acontece no interior do próprio lócus de trabalho, quando as professoras são convidadas a dialogar sobre o que fazem, sobre suas dificuldades e temores, sobre as possibilidades de seu trabalho e, também, sobre as concepções que permeiam o seu fazer pedagógico.

Sena ação pedagógica está implícita uma concepção de criança e de educação que a fundamenta, foi necessário, no processo da pesquisa, conhecer como as professoras vislumbram o seu papel de educadoras de creche e seu trabalho educativo para refletir como seu modo de focar a atividade realizada influencia a construção do currículo daquele espaço.

De acordo com as profissionais, os objetivos da educação das crianças de 0 a 3 anos de idade são o desenvolvimento da psicomotricidade, da expressão oral, da independência, a formação dos valores éticos, a socialização, a integração, sendo elas as mediadoras na construção de conhecimentos e atitudes. Vejamos algumas enunciações feitas por elas quando questionadas sobre o trabalho na creche e sobre suas especificidades:

Professora F: *Eu acho que é lúdico. Eu acho que o trabalho específico seria o trabalho pedagógico que a gente realiza com eles. É... que aí a gente trabalha com enfoque mesmo lúdico. É o brincar, é proporcionar atividades prazerosas que vão... acarretar o desenvolvimento integral do aluno.*

Professora C: *Eu acho que o trabalho na creche é cuidar porque você vai ter que cuidar, é cognitivo porque você vai ter que trabalhar a linguagem oral da criança, afetividade porque se você não trabalhar a afetividade ela não vai sentir segurança e não só, mas como a colega falou, trabalhar lá as criancinhas de um ano, ensinar a andar, dar segurança, então eu acho que isso é, é específico da creche.*

Professora A: *De que com a minha colaboração, mediando assim, na parte como orientadora, de que eles consigam superar, consigam bem dentro do limite de cada criança, porque cada uma é diferente o amadurecimento de uma para outra, que eles consigam principalmente na parte de motricidade é... ter liberdade de se expressar sozinha, a independência, que são muito dependentes do adulto.*

Professora F: *Que elas se integrem com os colegas, com a creche, tenham uma socialização, interação com o meio no qual elas estão vivendo hoje.*

Professora H: *Assim, eu penso que a palavra talvez não fosse especificidade, mas diferenciado, porque o nosso trabalho não é específico, mas é diferenciado. A gente faz tudo, só que de uma maneira diferente. A nossa rotina ela é diferente, o nosso tratar é diferente, o nosso educar é diferente. A parte que a gente mais tem que trabalhar, nesse sentido de creche, de humano mesmo, seria o social, a criança [se] socializar, como interagir, a questão do respeito mesmo, essa questão dos valores, então eu penso que, esse sentido é que vem assim prevalecer dentre outros (GRUPO FOCAL dia 19/03/2010).*

Professora B: *Eu penso que todas as minhas dificuldades eu vou fazer com que os meus alunos não tenham essas dificuldades de se expressar, aqui a gente trabalha muito a linguagem oral das crianças, todos os aspectos: físico, motor, cognitivo. Bom, eu tento trabalhar todos os aspectos, mas às vezes a gente não tem assim tanto tempo (ENTREVISTA professora B, realizada dia 09/04/2010).*

Na nossa busca em conhecer os posicionamentos e pontos de vista das professoras com relação a seu papel de educadoras de creche, sobre seus objetivos e sobre as especificidades do trabalho com as crianças, vamos encontrando pensares sobre o trabalho educativo, apontados por elas, que podem significar meios para a superação das dificuldades vividas no cotidiano da creche, possibilidades para as suas reflexões e formações coletivas, pois neles estão implícitas as concepções sobre criança, educação, função da creche, papel do professor, dentre outros pontos de vista que permeiam as vivências dessas professoras. Elas falam no lúdico, no cuidar, na afetividade, no cognitivo, na mediação, na socialização, e, na última fala, a professora toma por base suas experiências para pensar a educação das crianças.

Pensamos que um caminho para a superação das dificuldades que apontam pudesse ser a organização de momentos de discussão que tivessem como objeto de reflexão cada um desses elementos presentes em suas falas, mas nem sempre expressos em suas práticas — e outros que, no diálogo sobre concepções e fazeres viessem a surgir. Momentos em que fosse possível ouvi-las e aprofundar conhecimentos sobre conceitos que permeiam o trabalho na

creche, a partir de suas experiências pessoais e profissionais. Concordamos com Barroso (2004, p. 58) quando afirma que

[...] os modelos de formação contínua de professores têm de estar orientados para a mudança dos comportamentos e das práticas, o que exige um trabalho simultâneo sobre a pessoa do professor, sobre o seu universo simbólico e sobre as suas representações, mas também sobre os seus contextos de trabalho e o modo como se apropriam deles. Já não se trata de, primeiro, “formar professores”, para que depois eles possam aplicar o que aprenderam na transformação das escolas, mas [...] fazer da mudança das escolas um processo de formação (e mudança) dos professores.

Busquemos, agora, refletir sobre como tem se concretizado a prática de planejar em nosso lócus de investigação.

3.2 – O planejamento na proposta e o planejamento real da creche

Perceber aproximações e distanciamentos entre a Proposta e as falas das professoras, entre o documento oficial e o planejamento que acontece efetivamente no cotidiano da creche, apresenta-se como um caminho para compreender as diferentes vozes e as lutas ideológicas que subjazem naquele espaço educativo, interferindo sobre a construção do currículo.

Na Proposta, o planejamento deve respeitar a faixa etária e as características desenvolvimentais e culturais da criança, deve envolver jogos com atividades sensório-motoras, simbólicas e de regras; atividades que propiciem a formação de hábitos de higiene; momentos livres; histórias lidas, inventadas e reinventadas; dramatização; atividades de imitações, música e artes; momentos de leitura e escrita; atividades extra-sala; brincadeiras de roda; passeios, tanque de areia, parques e outros (SEMED, 2008, p. 12). Este é o plano para a creche.

É importante salientar que os momentos de planejamento da creche foram uma conquista da gestora e das professoras que, incansavelmente, debateram na SEMED a necessidade de tempo para esses encontros, não previstos inicialmente no calendário da Secretaria.

Nas nossas observações dos encontros de planejamento, vimos que as reuniões ocorriam mensalmente e eram assim organizadas: no horário da manhã, realizado na sala dos professores, era o momento em que a gestora passava informações às professoras, bem como algumas orientações e explicações quanto a questões que a creche vinha reivindicando junto à

SEMED sobre seu funcionamento e administração, tais como conserto de aparelhos, a solicitação de mais profissionais para o trabalho em sala de aula, problemas e solicitação de reformas na estrutura física, requisição de materiais, entre outros. Logo em seguida, a palavra era passada à pedagoga para tratar de assuntos mais especificamente voltados para as atividades educativas.

Observamos, no decorrer de nossa investigação, certa insatisfação por parte de algumas professoras com relação às condições de planejamento e à falta de uma interação maior com a pedagoga. Na opinião delas, esse dia deveria ser para se discutir o planejar mesmo, para se dedicarem a estudar como planejar. Seu anseio está na existência de um momento para atualização, para a discussão sobre temas relacionados às dificuldades enfrentadas no cotidiano da creche, como: as mordidas, o cuidar e o educar na rotina da creche, as atividades a programar para as crianças. É o que uma professora afirma quando lhe perguntamos como ela vê o planejamento:

Eu acho que no dia do planejamento deveria ser só o planejamento. Diretor quer fazer reunião para dar aviso, aviso da SEMED, para conversar sobre o que está acontecendo na escola. Eu acho que deveria ser em um outro momento, porque acaba que a gente fica com o tempo curto, corrido e a gente deixa até as vezes o planejamento para ser terminado em casa. E em casa eu vou terminar do meu jeito (ENTREVISTA professora G, realizada em 15/07/ 2010).

Entendemos as angústias das professoras, pois percebemos a relevância de se discutir e estudar mais detalhada e profundamente as questões que permeiam a sua rotina de trabalho e por serem poucos os momentos que elas possuem para se reunir (um dia para o planejamento a cada mês), já que devido às especificidades da creche as crianças não podem ser dispensadas várias vezes ao mês e não existe um apoio da Secretaria para esses momentos. Mas é por esse mesmo motivo que a gestora assume a condução das discussões no primeiro momento do dia dedicado ao planejar, para informá-las e dialogar com elas sobre questões administrativas. Afinal, um dos princípios essenciais para a construção de um espaço educativo em que todos sejam sujeitos é a gestão democrática, que exige um compartilhar de decisões e a reflexão conjunta sobre os problemas concretos que afetam o dia a dia da instituição.

Talvez a própria fragilidade da identidade de professoras de creche possa ser compreendida como um fator que impede que as educadoras percebam que as questões administrativas também lhes dizem respeito, à medida que interferem diretamente sobre o seu

trabalho. Parece prevalecer entre elas a ideia de que às professoras não cabe tomar decisões que ultrapassem a aplicação de atividades ou a reprodução da rotina programada para a creche. E tal posicionamento tem direta relação com a percepção do currículo como esfera de decisões que se colocaria para além das possibilidades das professoras, que não preveria a sua participação.

Acreditamos, assim, que a raiz do problema não se encontra na parte dedicada às questões administrativas na reunião, mas na ausência de um tempo e espaço para a formação em serviço, para a construção coletiva do planejamento, para as professoras se sentirem sujeitos do processo educativo. Compreendemos que, para que haja maior fundamentação teórica sobre o trabalho a realizar para e com as crianças — necessidade premente para o fortalecimento da identidade de professoras de creche — é necessária a formação continuada, que tenha como princípio a efetivação de um planejar compartilhado, coletivo, pautado nas observações da prática. É refletindo sobre o que e como se faz a atividade educativa que as professoras sentir-se-ão sujeitos na estruturação e implementação de seu trabalho ou, em outras palavras, do currículo da creche.

No que se refere à falta de interação com a pedagoga, as professoras afirmam:

Professora F: *Há um pouco de deficiência da pedagoga, em relação ao trabalho pedagógico dela, porque a gente não encontra parceria. Ela quase não vai à nossa sala, não pergunta como é que tá (sic), se tá(sic) sendo realizado ou não, porque eu gostaria que ela fosse mesmo mais à minha sala: “E aí tá (sic) conseguindo realizar o trabalho?”. E aí eu diria o que sim e o que não. Queria também que ela nos ajudasse, porque a gente pesquisa, porque tudo que está sendo construído é mais baseado nas nossas pesquisas. É claro que houve dias em que ela disse: tem esse livro aqui, esse livro tal, mas eu queria que tivesse mais participação dela mesmo.*

Pesquisadora: E no planejar como [aconteceu] hoje?

Professora F: Na hora do planejamento também não tem. De manhã a gente discute assuntos administrativos aí quando vai a tarde a gente vem pra nossa sala e vai planejar. Eu acho até certo que cada professor, de cada faixa etária vá para sua sala planejar, mas eu queria também que a pedagoga fosse lá com a gente: “E aí a turminha de um aninho como é que tá (sic)? Eu tenho uma ideia aqui dá para aproveitar ou não?”. Então é isso que não acontece, a gente planeja, amanhã entrega para ela e pronto, acabou. E aí, cada um faz o recurso ou não na sua sala [...]. No momento que a gente tem juntas, a gente discute se tá (sic) sendo realizado isso, mas partindo dela perguntar, saber isso não existe (ENTREVISTA realizada em 09/04/2010).

Professora A: Bom, na parte pedagógica deixa muito a desejar, principalmente na hora do planejar, na hora de trazer novidades. Porque eu já tive outras pessoas da área pedagógica, eu acho que tem que se mexer mais, apresentar outras oportunidades, dar ideias, ter mais ideias, sugerir mais ideias, entendeu? (ENTREVISTA realizada em 09/04/2010).

Vemos que as professoras se ressentem de uma maior proximidade entre o que realizam e o trabalho da pedagoga. Isso denota, mais uma vez, a ausência de condições institucionais que permitam a discussão coletiva e um planejar cada vez mais emancipado, que implica integrar conhecimentos estruturados e conhecimentos advindos da experiência das professoras para construir o desenvolvimento profissional de todas as envolvidas no processo educativo da creche. Mediar esse desenvolvimento — e nele desenvolver-se também, dialeticamente — é o papel requerido da pedagoga. Mais do que “dar ideias”, confirmando a cisão entre quem pensa e quem executa, a proximidade entre pedagoga e professoras acresce qualidade às relações interpessoais e possibilita o diálogo sobre concepções, objetivos comuns, teorias que fundamentam o trabalho, práticas cotidianas e possibilidades de construção do currículo. Possibilita que desenvolvimento profissional, curricular e organizacional aconteçam no interior de relações participativas que contribuem para a consolidação da identidade das professoras da creche.

Consideramos, como Tracy (2002, p. 77), baseada nas ideias de Glickman, que o trabalho da pedagoga pode ser conceituado como *supervisão* e que “esta pode apenas alcançar os seus objectivos quando os professores trabalham juntos [...] e quando os supervisores trabalham com os professores de uma forma consistente com o modo como se espera que os professores trabalhem com os alunos [como sujeitos do processo]”. No mesmo sentido, Alarcão (2002, p. 234-235) afirma que

Fazer supervisão não é um processo meramente técnico. É um processo social em que a dimensão cognitiva e relacional se conjugam instrumental e estrategicamente em função de dois objectivos: o desenvolvimento da escola como organização e o desenvolvimento profissional de professores e funcionários. À capacidade de analisar e discutir criticamente os contextos em que ele próprio, os outros e a escola se situam, bem como os sinais indicadores de mudanças a efectuar, há que conjugar a capacidade de criar situações de observação e inteligibilidade dos fenómenos e das situações, pela construção, tanto quanto possível partilhada, de sentidos. À capacidade de atender às necessidades, expectativas e motivações que vão surgindo nas pessoas, deve aliar-se a capacidade de mobilizar pessoas, saberes, relações e atitudes relevantes para as situações em causa. À capacidade de promover processos de mudança, não só ao nível superficial do discurso, mas ao nível profundo das representações, não pode ser alheia a capacidade de dinamizar comunidades de aprendizagem caracterizadas por processos de aprendizagem em grupo e diálogo construtivo.

A construção de uma cultura profissional colaborativa está baseada no pressuposto de que o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano — e, portanto, das professoras — está relacionada ao *contexto vivencial* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). Nesse sentido, a

parceria entre pedagoga e professoras é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional que tem lugar no interior da própria creche.

Retomando a organização da atividade de planejamento, no horário da tarde era o momento em que elas iam para as suas salas e começavam a planejar, inserindo em uma ficha previamente formulada as atividades a desenvolver, de acordo com o projeto definido para aquele mês. Segundo o modelo utilizado, o plano é registrado numa ficha onde deve ser colocado o tema, o objetivo geral e com base nesses, são estruturados os objetivos específicos, os conteúdos, as atividades, sempre relacionados ao que está estabelecido no RCNEI.

No que se refere a essa ficha padronizada para o registro do plano, quando dialogamos com as professoras, nos deparamos com observações como:

[...] E aí a gente também tem que estudar a proposta que enviaram pra gente, aquilo que vem lá da parte pedagógica, pra ver se realmente vai dar para cumprir ou não aquilo ali. Porque muitas vezes não dá. O olhar dela é diferente do olhar de quem está dentro da sala de aula. A gente tenta jogar com o que dá para fazer entendeu? A gente sai pesquisando né, e vê o que dá para encaixar ali. A gente tenta, né? (ENTREVISTA professora A, dia 09/04/2010).

No início, eu tinha muita dificuldade, tinha até receio de pegar uma turma de um ano porque eu não tinha conteúdo, eu não tinha atividade, não sabia o que fazer. Mas, então, era só uma limitação minha mesmo porque quando eu fui pesquisar eu vi que dava para adaptar muita coisa e através dessa pesquisa eu consigo rapidamente desenvolver o meu planejamento, eu não tenho dificuldade alguma de desenvolver o meu planejamento, de acordo com a faixa etária dos meus alunos que são crianças de um ano, um ano e meio, então, eu não tenho tanta dificuldade porque eu pesquisei, porque nós pesquisamos (ENTREVISTA professora F, dia 09/04/2010).

As respostas das professoras e as nossas observações durante os encontros de planejamento nos levaram a constatar que, por mais que a Proposta apresente uma estrutura de plano pensado de acordo com a faixa etária e características desenvolvimentais e culturais da criança, isso está longe de acontecer, pois a realidade vivida na creche, com suas condições de trabalho e a falta de um conhecimento mais aprofundado sobre o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos de idade leva a uma dicotomia entre o pensado/idealizado e o feito/realizado.

Tal situação revelou como consequências o que observamos nos encontros de planejamento: algumas professoras formavam pequenos grupos, outras optavam pela elaboração individual do seu plano, algumas professoras ficavam na sala dos professores, outras seguiam para suas salas e lá permaneciam até estruturarem alguns aspectos da ficha padrão adotada pela creche e, algumas vezes, o trabalho não era concluído, sendo levado para

terminar em casa, como já foi mostrado em uma fala anterior da professora G. Elas se reuniam por afinidades e por nível, sem haver uma socialização entre todas as professoras com relação às dificuldades e a busca em superá-las, sem um espaço para discutir o currículo da creche, seus objetivos e as formas coletivas de alcançá-los. Isso fica claro na fala da professora sobre como seria um planejamento ideal para ela:

Professora C: Eu acho que quando houvesse essa interação entre todos, todos os professores, o momento de reflexão, aí depois partia pra um planejamento que [pudesse] aproximar mais os professores (ENTREVISTA professora C, dia 25/06/2010).

Sobre a importância da interação, do planejamento conjunto, a fala de uma professora é bastante contundente:

Eu acho que é necessário com todos, não dividir nem por idade. Na escola em que eu trabalhava a gente não dividia nem por idade, nós fazíamos todos juntos, aí um colocava a ideia do outro, entendeu? A minha turma é maior, mas dá para trabalhar isso (ENTREVISTA professora G, realizada dia 15/07/2010).

Nesses momentos, além de um planejar não coletivo, percebemos também um distanciamento entre o que era colocado na ficha e o que acontecia no dia a dia. Além disso, não sentíamos um envolvimento emocional que demonstrasse a satisfação ou o interesse em desenvolver tal planejamento. Ficava claro o não sentir-se sujeito desse procedimento, mas sim meros executores. A impressão que tínhamos é que era mais uma questão de cumprir com algo pré-estabelecido, de forma burocrática, para depois entregarem à supervisão da pedagoga:

Professora H: *A nossa opinião nunca prevalece, entendeu, porque nas outras instituições, não digo cem por cento, mas a maioria, quem faz acontecer e define são os professores. Aqui não, a opinião nunca é levada em consideração! Tanto faz o que todo mundo quer ou todo mundo não quer, tanto faz!* (ENTREVISTA realizada dia 09/04/2010).

Diante desse quadro de um planejamento fragmentado, não refletido coletivamente, estruturado em uma ficha padronizada que não foi elaborada pelas professoras, mas sim por instâncias administrativas, de falta de envolvimento emocional na elaboração do mesmo, de uma teoria dissociada da prática, de dificuldades de interação e harmonia na relação entre

professoras/pedagoga, nos questionamos: como a creche pode superar isso? O que é necessário fazer para que se construa um planejar coletivo, um currículo em que as professoras se reconheçam naquele processo? O que fazer para que os conceitos e objetivos apresentados estejam, verdadeiramente, inseridos no planejamento e nas práticas realizadas na creche e, principalmente, que ressaltem intenções claras, objetivos respaldados por referências teóricas e por sua própria experiência de vida, permitindo, assim, alcançar a constituição da identidade profissional, uma ressignificação do trabalho pedagógico, e, conseqüentemente, a concretização do currículo da creche por meio do planejamento e das práticas cotidianas?

Busquemos nos aproximar de respostas possíveis a nossas inquietações.

3.3 – Refletir concepções em busca de um planejar coletivo: ressignificando o trabalho pedagógico

Em nossa pesquisa, temos defendido a concepção de *criança* como sujeito social e histórico em construção, que se apropria da cultura, mas também a produz, e cuja humanização se dá por meio da *educação* ou do processo de humanização que acontece no interior de um vínculo ativo indivíduo-sociedade, pois o desenvolvimento humano ocorre na relação entre condições biológicas e sociais (MARTINS; ARCE, 2010). Portanto, a creche constitui-se, em nossa compreensão, como o ambiente institucional educativo que socializa o saber sistematizado. Ela é um diferencial na vida da criança porque tem o papel de proporcionar a essa aquilo que ela ainda não tem no seu cotidiano: um conhecimento elaborado, sistematizado, uma ampliação de referências culturais. Como enfatiza Arce (2010, p. 31), o trabalho pedagógico na creche possibilita a diferença entre o ponto de partida e o de chegada, sendo esse ponto de partida o conhecimento espontâneo e fragmentado, a cultura popular, o dia a dia das crianças e toda a bagagem oriunda deste, e o ponto de chegada o aumento do “capital cultural” da criança. A creche traz esse ir além do cotidiano, traz o novo, e ajuda a compreender o dia a dia em sua essência. Mas cabe salientar um aspecto indispensável: a transmissão do saber sistematizado tem que se adequar às especificidades da faixa etária com que se trabalha.

Esses pressupostos se colocam como desafios à prática concreta vivenciada na creche “Viver a infância” tendo em vista que sua consolidação requer, sobretudo, um investimento nas atividades formativas dos professores e profissionais que nela atuam. Não se trata apenas de vontade individual dos professores, mas de compromisso político com a qualidade do

atendimento à primeira infância na cidade de Manaus. Para além do necessário aumento de unidades que se voltem para o atendimento das crianças de zero e três anos, é preciso ressaltar a importância de um olhar atento às professoras, tendo em vista que a profissionalidade docente em creches

[...] é baseada em uma rede de interações alargadas: com os pais e as mães, com as auxiliares da ação educativa, com outros profissionais — tais como psicólogos e assistentes sociais — com dirigentes comunitários, com autoridades locais, com voluntários [...]. De fato, o alargamento do âmbito da ação e a concomitante indefinição de fronteiras traduzem-se em um exercício de profissionalidade que envolve integração e não separação, interação e não solipsismo ou “privacidade pedagógica”, interfaces e não isolamento (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002b, p. 49).

Estar abertas a essa complexidade de atuação envolve a definição de uma identidade profissional cuja construção passa pelo envolvimento das professoras no processo de reflexão sobre a sua própria prática e formação. Consideramos que a professora “[...] planeja antes de entrar em sala, prepara-se estudando os conteúdos, desenvolvendo estratégias de ensino³⁵ e buscando metodologias eficazes para a aprendizagem. Enfim, ela sabe que o desenvolvimento das suas crianças será marcado pelo seu trabalho intencional [...]” (ARCE, 2010, p. 35). Mas, ao mesmo tempo nos questionamos: que condições de formação inicial e continuada são oferecidas a essas profissionais no sentido de subsidiar um trabalho educativo de tal complexidade com as crianças pequenas? Se elas são as mediadoras entre a criança e o conhecimento, e não facilitadoras que fornecem os materiais e objetos para que a criança espontaneamente descubra o saber, sem que conte com a sua ação direta como sujeitos mais experientes e detentores do conhecimento elaborado histórica e culturalmente, os resultados de nossa pesquisa apontam para uma necessária ressignificação das práticas formativas.

Na formação inicial, vislumbramos a necessidade de um trabalho que integre a teoria que caracteriza a atividade acadêmica à prática nas instituições. É na vivência do/no cotidiano da Educação Infantil que os futuros profissionais poderão, pela mediação da observação atenta, do registro e do diálogo fundamentado, imiscuir-se na complexidade das instituições,

³⁵ Quando nos referirmos a conteúdos e ensino queremos dizer que o professor deve provocar o desenvolvimento, novas necessidades na criança, por meio dos saberes teóricos e práticos que ele possui e que lhe possibilitam trazer conteúdos de um capital cultural mais amplo que será por ele trabalhado com a criança, sujeito em formação. O professor é, assim, um profissional consciente das possibilidades e necessidades infantis, e por isso mesmo irá adotar conteúdos e formas, estratégias de ensinar correspondentes as especificidades das crianças pequenas.

colaborando, em um processo de trocas entre escolas e Universidade, para o desenvolvimento pessoal e profissional de estudantes e professores.

Na formação continuada — direito das professoras —, apontamos para a importância da troca de saberes e da reflexão da, na e sobre a prática como forma de consolidar conhecimentos sobre a relação entre cuidado e educação nos primeiros anos de vida da criança.

Nossos estudos apontam para o pressuposto de que a aprendizagem decorre da *mediação do professor*, do planejamento de seu trabalho pedagógico sempre intencional e voltado não só para as necessidades apresentadas pela criança, como também para gerar novas necessidades que a levem a um desenvolvimento humanizador, integral, socializador. Para isso, é fundamental a organização de um ambiente de sala rico em possibilidades e descobertas, porque esse *espaço* deve ser visto como instrumento do desenvolvimento humano, algo que não é dado, mas construído pelo trabalho pedagógico, pois “[...] o modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica” (HORN, 2004, p. 15). Essa consideração nos remete a refletir sobre as condições estruturais e materiais em que o trabalho das professoras da creche se inscreve que, muitas vezes, interferem na transformação dos espaços em reais ambientes educativos. Se a creche “Viver a infância” possui uma boa estrutura física, a manutenção do espaço e das condições materiais pelo poder público tem exigido lutas constantes por parte da gestora. O mesmo podemos indicar com referência à relação adulto-criança que, apenas por intermédio de diferentes enfrentamentos junto à SEMED, tem se aproximado mais do que se considera ideal: cada sala conta, atualmente, com duas professoras quando, inicialmente, apenas uma professora deveria trabalhar com cada turma.

A bibliografia por nós consultada salienta que o *planejamento* requer do educador alguns questionamentos: “Pensar em planejamento seria apenas uma questão de como e do que fazer ou, além disso, principalmente, uma questão de para que e para quem fazer? [...] O que é planejamento?” (OSTETTO, 2000, p. 176-7). É a própria autora quem nos responde que planejar não é e não deve ser confundido com uma ficha preenchida formalmente, relacionando uma lista do que fazer em sala. Significa, antes de tudo, um processo de reflexão, pois envolve atitude, escolhas, ações de projetar, programar, “[...] elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças” (OSTETTO, 2000, p. 177). Viagem que não se faz só, mas na companhia de outras professoras e crianças, pois construir um

currículo envolve trabalho compartilhado, já que se refere a objetivos comuns para a educação dos pequenos.

A consciência de que planejar é um ato sustentado em princípios onde estão implícitas a visão de mundo, de educação, de criança, e que, por isso, envolve escolhas, faz com que a forma como se vai planejar, selecionar conteúdos e atividades, exijam *o processo de avaliar e registrar*, como um exercício de reflexão diário e permanente na busca por atingir, por meio das práticas pedagógicas, os objetivos estabelecidos para a educação das crianças.

A *avaliação*, então, não pode representar um mero instrumento de controle sem significação pedagógica, um preenchimento de fichas, de registros e elaboração de pareceres descritivos padronizados ao final de determinados períodos, trazendo um julgamento final e uniforme de comportamentos e capacidades da criança a serem classificados a partir de escalas comparativas, sem contribuir para o seu desenvolvimento e sem levar em conta o cotidiano da criança e a postura pedagógica do professor (HOFFMANN, 1996). Avaliar é buscar compreender o processo de desenvolvimento infantil. É, como bem enfatiza Hoffmann (1996), uma ação investigativa, não sentenciosa, uma mediação e não uma constatação, um embasamento à prática educativa por meio do fazer reflexivo que procura sempre analisar os verdadeiros processos evolutivos e de desenvolvimento da criança.

Nesse processo de avaliar, o *registro* representa, segundo Corsino (2009, p. 120):

[...] mais do que uma forma de capturar o momento, *funciona como espaço de formação e de reflexão do professor sobre o trabalho realizado*. Cada proposta e seu objetivo suscitam registros diferentes e estes podem assumir diferentes funções. Ler e consultar os registros permite ao professor acompanhar os processos individuais e coletivos, dá elementos para ele situar-se em relação ao que previu para a turma, avaliar o que foi desenvolvido, estudar, promover reorientações, replanejar situações desafiadoras, criativas, abertas e capazes de desencadear os avanços (grifos nossos).

Ou seja, os registros não podem representar uma amarra, um fardo que a professora tem que carregar, mas sim um instrumento aliado ao planejamento e à avaliação na reflexão sobre o trabalho pedagógico do/pelo professor. É uma forma de refletir, compartilhar “meu-olhar-por-escrito” com os outros professores, com a coordenação pedagógica, de maneira a prosseguir e enriquecer os sentidos do trabalho com as crianças e de uma prática pedagógica de qualidade (OSTETTO, 2008). Do contrário, o que se evidenciam são noções equivocadas de avaliação e registro, em que esses instrumentos, tão ricos ao trabalho docente, passam a ser vistos como formas burocráticas de caracterizar quantitativamente o desenvolvimento da

criança e o trabalho da professora, fazendo com que, aos seus olhos, esses deixem de ser momentos de qualificação da prática pedagógica para se tornarem uma dificuldade, um problema na sua “tão corrida” rotina de professora de creche:

Pesquisadora: Como é que está o registro?

Professora H: Olha, eu comecei o meu diariamente, agora como a gente tá dormindo em outra sala, tendo que botar as crianças para cá [se refere à sala da ludoteca] porque a tarde está muito quente, o sol tá (sic) dando dentro da sala, então eu tenho feito relatório só quando dá, entendeu, quando dá... (ENTREVISTA realizada em 09/04/2010).

Pesquisadora: E o registro é outra dificuldade que eu ouvi de vocês: “Poxa que dificuldade eu tenho de registrar!” Mas o que registrar? O que você desejaria registrar?

Professora C: Tu acreditas que eu, eu sempre questiono assim, e eu tava até comentando outro dia aqui pra professora G, que *aqui na creche... eu não sei porque eu ainda não vi de todas, mas que aqui na creche a gente ainda não faz o registro como deveria*. Porque assim, na minha cabeça, tem que colocar lá observação de alguma coisa que a criança conseguiu desenvolver, de alguma coisa que a criança ainda tinha dificuldade, e que um dia ela conseguiu fazer. E a gente realmente só registra assim: a criança chegou com hematoma. A criança foi mordida hoje. A criança mordeu alguém. Entendeu, nosso registro se resume a isso.

Pesquisadora: E onde está a sua dificuldade?

Professora C: Porque eu queria fazer assim com as observações, só que aqui também são duas pessoas na sala, era para facilitar né, porque no CMEI é só uma professora. Tudo bem que eles não tomam banho, mas é uma professora, e aqui duas era para facilitar um pouco porque ali dois pensamentos, duas visões na hora de elaborar esse registro, mas não facilita, entendeu? Pra mim eu acho que tá (sic) é dificultando, eu acho que ainda não encaixou eu e a colega, então tá (sic) dificultando. *Então eu penso assim: só é registrado o que acontece de acidente*. E também o dia é muito corrido então não dá para sentar para registrar. É só na hora do soninho (ENTREVISTA dia 25/06/2010).

Pesquisadora: Como é que é feito o registro das atividades que vocês desenvolvem com as crianças e para as crianças, como é que vocês têm feito o registro?

Professora G: Olha, existe um caderno.

Pesquisadora: Um caderno de registro?

Professora G: É, mas as atividades a gente não registra, entendeu? Eu vou lhe ser sincera. Se tem alguma professora que registra... o nosso registro nossas atividades, dos conteúdos ele é feito mais no registro diário. Por exemplo, a gente tira do planejamento e coloca aqui no diário. O que teria que ser feito mesmo? Teria que: fez atividade pega o caderno de registro e relata o desenvolvimento de cada criança. O que foi observado na criança tal, o que foi observado na outra? Mas é como eu já te disse tudo isso demanda tempo.

Pesquisadora: Então o que dificulta é o tempo?

Professora G: É porque a gente tem que registrar no diário, a gente tem que registrar no caderno e a gente tem que estar com as crianças e tem ainda a agenda deles.

Pesquisadora: O registro que vai na agenda é mais as informações mesmo?

Professora G: As informações dos avisos e das crianças, quando as crianças se batem, essas coisas.

Pesquisadora: E o caderno de registro é uma coisa que já veio pronta ou vocês sentaram e pensaram?

Professora G: *Esse caderno de registro, eu lembro que desde a outra escola ele é até uma exigência da própria SEMED, da Proposta da SEMED (ENTREVISTA professora G, dia 15/07/2010).*

Nas falas, o registrar é mais uma regra imposta ao trabalho da professora de creche, que não acontece diariamente e cuja função ainda não está bem definida na visão das professoras, em decorrência de todo o processo de planejar vivido na creche, bem como das outras condições de trabalho que têm contribuído para essa alienação intelectual já comentada anteriormente nesse capítulo. Elas ainda não se deram conta de que registrar é dialogar com a prática, é algo pessoal, representa memória e criação, aprendizagem, e que:

Seja no percurso da prática pedagógica, lançando mão de anotações rápidas ou mais elaboradas, seja ao final do processo, na sistematização de ideias, escrever é ato de totalidade. *Ao registrar, o educador afirma-se autor. Marca o vivido e sonha o viver. Recupera sua palavra. Toma posse efetiva do seu fazer.* Ao escrever o vivido, ele nomeia a experiência e, ao nomeá-la, inscreve-a no circuito da história (OSTETTO, 2008, p. 32, grifos nossos).

Mas, para que o professor seja autor da sua prática, do seu fazer, que seja esse mediador do conhecimento que planeja baseado em princípios e escolhas, que avalia de forma investigativa por meio do fazer reflexivo diário e permanente, utilizando-se dos registros para situar-se em relação ao que previu, avaliar o desenvolvido e replanejar ações que levem aos avanços no desenvolvimento infantil, ele necessita de uma *formação continuada* que lhe permita superar o grande desafio de “[...] relacionar concepções teóricas com as questões do cotidiano e das práticas com as crianças. No processo de formação, podemos consolidar os princípios éticos, políticos e estéticos da educação infantil” (NUNES, 2009, p. 46). A formação está entremeada, como afirma Isaia (2006, p. 63), “[...] por um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional”. Nesse processo:

A construção do conhecimento pedagógico compartilhado vai-se fazendo passo a passo, com base nos conhecimentos individuais dos professores, ao longo de sua vida profissional, no contexto de seu ambiente pedagógico e social, orientando o processo de transformação e de apropriação não só do conhecimento, como de sua estrutura, implicando a produção de novidades. E, nessa perspectiva, a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal envolve o ajustamento e a reelaboração entre o que o professor traz e o que é capaz de captar e aprender da vida coletiva, no grupo, favorecendo essa construção compartilhada e, conseqüentemente, a sua professoralidade³⁶ (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 172).

Quando a professora torna-se sujeito da sua prática e vivencia a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, ao longo da sua vida profissional, passa a ver o *educar/cuidar* como um processo de “escutar o outro-criança”, um escutar que insere seus diversos sentidos: o olhar, o sentir, o ouvir as expressões das crianças (GUIMARÃES, 2009), dialogando com elas para possibilitar o incentivo às suas capacidades em desenvolvimento. A partir daí todas as atividades desenvolvidas no seu trabalho cotidiano da creche passam a ser vistas como educativas, e as ações de cuidados e higiene podem ser vistas como:

[...] educar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se etc. Ou seja, o professor cria na criança sua “segunda natureza”, é parteiro desse nascimento para o social. Temos aqui o resgate do professor como um intelectual que deve possuir saberes teóricos e práticos sólidos. Não basta apenas gostar de crianças, o professor aqui é alguém que precisa possuir amplo capital cultural (ARCE, 2010, p. 32).

Infelizmente, as professoras da creche, ainda, não têm esse olhar sobre o cuidar que elas desenvolvem no dia a dia da creche. Nós afirmamos isso, após termos percebido, em diversos momentos, essa separação entre cuidar e educar, essa não conscientização de que a rotina é rica em atividades pedagógicas, que por meio dela é possível educar, construir valores nas crianças.

Abordamos esse assunto em um diálogo com a professora C, pois queríamos confrontar o visto com o falado, e também por perceber nesse diálogo uma oportunidade de reflexão – mediada pela observação de alguém de fora do contexto – de tomada de consciência sobre o que se faz e de auto-valorização e desenvolvimento pessoal e profissional das professoras:

³⁶ Professoralidade, de acordo com Isaia e Bolzan (2007, p. 173), é a concepção de que o profissional e a pessoa formam uma unidade dinâmica, por meio da qual suas trajetórias estão imbricadas, dando um colorido e significados especiais aos acontecimentos que pontuam os percursos de ambos.

Pesquisadora: Eu lembro que no grupo focal uma professora colocou que havia algumas coisas aqui na creche que não é certo um professor fazer. Que ela não acha certo um professor limpar cocô de criança. Na relação cuidar/educar você se sente diminuída ao cuidar?

Professora C: Não, não me sinto diminuída, porque ao cuidar eu estou educando com certeza, porque eu estou cuidando dele quando eu levo no banho, mas estou ali ensinando muita coisa para ele porque quando eu peço para ele fazer alguma coisa... pra lavar, eu não to (sic) educando? Então, eu não me sinto diminuída quando eu to (sic) limpando cocô, quando eu tô(sic) tirando catarro do nariz, não me sinto!

Pesquisadora: E você vê que isso é pedagógico?

Professora C: Eu vejo que tá dentro também, não é? (com certa insegurança).

Pesquisadora: É porque nós lembramos que quando fomos fazer observação da sua turminha, nós achamos muito rico aquele momento..., e aí nós trazemos isso para a gente dialogar aqui nessa hora. Lembra, foi um dia em que...como é o nome daquele garotinho que é mais, mais...

Professora C: “Isaac”³⁷

Pesquisadora: Não era aquele, era o “João”. Ele estava correndo pela sala, a professora G estava dando banho e você com o restante da turma, e aí, para ver se fazia ele sentar, você ofereceu uns cubinhos de pano a ele. Ele pegou aqueles cubinhos ali e brincou concentrado. Aí você se aproximou dele e ficou ali com ele no colo. E por conta disso, vieram todas as crianças, pegaram outros bloquinhos e você começou a conversar e a mostrar... e aquele momento foi muito rico de pedagógico, de prática pedagógica porque foi uma necessidade da criança que lhe levou à aquela conversa e brincadeira. Por isso que nós te perguntamos, acontece? E de repente não tava no teu planejamento...

Professora C: Ah... mas aconteceu!

Pesquisadora: Aconteceu. E ali você trabalhou as formas, você trabalhou sobre animais, você trabalhou um monte de coisa partindo do que eles te diziam, do interesse deles, e por isso foi tão rico! **Professora C:** É verdade! (depois de ficar por um momento refletindo, como quem pára pela primeira vez para se dar conta)

Pesquisadora: E vinha um outro e mostrava, e queria conversar contigo. Vimos naquele momento que os que estavam dispersos vieram, ficaram contigo e foi um momento de enriquecimento, de... conhecimento que surgiu... Não será esse um caminho para começar a surgir esse pedagógico que às vezes vimos acontecer no grupo, mesmo quando vocês diziam que nem tudo que colocavam no plano dava para fazer, para dar conta porque tinha a rotina. Mas, e a rotina não seria esse pedagógico também?

Professora C: “É!” (afirma um pouco reflexiva).

Pesquisadora: A rotina do cuidar, porque a creche tem essa especificidade: eu tenho que cuidar, e o cuidar é o educar. Que é como você falou: “quando eu dou banho eu tô(sic) ensinado a ele as partes do corpo, quando eu dou banho eu tô(sic) ensinando a ele a subir e a descer (fazendo referência à escadinha que eles sobem para alcançar a pia do banho), dando autonomia, tô(sic) dando independência.”

Professora C: E eles tiram a roupa, eles tiram a fralda deles e vão jogar lá no lixo, né? É verdade!

³⁷ Os nomes dados às crianças são fictícios para preservar a identidade delas, da mesma forma que preservamos a identidade da creche e das suas professoras.

Pesquisadora: É, eles vão internalizando. Eles conversam com você, eles estão... isso é a nosso ver – e é uma coisa que nós sentimos que tem que ser mais dito para vocês – é pedagógico, porque o trabalho que vocês fazem é muito rico, é maravilhoso esse trabalho e nós vimos tanto esse pedagógico acontecendo na rotina, e não vimos isso colocado no plano escrito [e nem refletido nos registros]. Às vezes a hora do banho não é colocada no planejamento como pedagógico...

Professora C: *É verdade! (sorrindo).*

Pesquisadora: E quantos momentos ricos vocês têm ali. São estabelecidos os objetivos para aquele banho? Claro que nem tudo você vai fazer e dizer meu objetivo é esse, mas você tem algum objetivo ao dialogar com eles, ao ensinar isso e aquilo, e tá ali no banho. Olha o quanto pedagógico ele é! No parquinho naquele dia que vocês levaram as crianças, que vocês ensinaram como ficar no escorregador, como brincar na casinha, como sentar no cavalinho, a maneira correta, o que podia e o que não podia, a hora de esperar a vez do outro, sempre mediando o brincar deles... olha o quanto de pedagógico aconteceu ali, entendeu?

Professora: *É... é porque a gente dificulta muito as coisas, né?*

Pesquisadora: Não, não é questão de dificultar! Mas de ter essa consciência.

Professora C: Não, é que assim, às vezes a gente procura colocar outras coisas né, e essas coisas que tu tá falando aí realmente a gente poderia colocar lá, depois até anotar né, fez e não tá lá...!

Pesquisadora: É porque esse é o currículo que estamos buscando conhecer, pesquisando. Para nós o currículo é esse que estamos vendo acontecer no dia a dia de vocês. É aquela construção que aconteceu partindo da necessidade deles, é aquele momento do parquinho, é o que acontece no refeitório, eles conversando entre eles, eles aprendendo a comer, eles dialogando entre eles. Aí vamos observar o planejamento de vocês e percebemos um distanciamento.

Professora C: Mas tem. Mas não sei se é da gente esse distanciamento, ou se falta uma pessoa à frente, para colocar para a gente assim da forma como você tá colocando aí (TRECHOS DA ENTREVISTA realizada no dia 25/06/2010).

Sentimos a necessidade de demonstrar para as professoras que o trabalho cotidiano delas era muito importante, pois percebemos também que elas se sentiam desestimuladas e acreditando não estar desenvolvendo o pedagógico, apenas cuidando.

Sabemos que o currículo da creche a ser trabalhado não se resume a atividades de cuidados e higiene, que o planejamento não vai conter somente as atividades de rotina, necessita também haver espaços para trabalhar a linguagem oral e escrita, a percepção, a criatividade, a imaginação, o raciocínio lógico, a coordenação motora grossa e fina, o movimento por meio de outras atividades diversificadas como: colagem, pintura, escultura, recorte, dramatização, música, educação física, brincadeiras com diferentes jogos de encaixe, jogos da memória, etc., que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. E isso falta se concretizar mais na creche. Mas o que nós queríamos é que elas não se sentissem diminuídas ao cuidar e que tivessem essa consciência de que cuidar é parte intrínseca do educar nos três

primeiros anos de vida, que o currículo da creche também se constitui na rotina e que essa rotina pode ser um caminho para a inicialização da socialização das crianças. A rotina é permeada de regras, valores éticos, objetivos que precisam ser trabalhados para que a criança se descubra enquanto ser social e histórico e descubra o outro e como conviver no meio social em que está inserida.

O diálogo com a professora nos apresenta uma possibilidade de trabalho formativo importante: a observação da prática pelo olhar do outro — que pode ser, por exemplo, o da pedagoga da creche — e o diálogo reflexivo sobre o observado podem constituir momentos de tomada de consciência sobre aquilo que se faz, acrescentando intencionalidade ao trabalho de cuidar e educar. Diferentes momentos no decorrer da pesquisa evidenciaram isso.

Não podemos nos esquecer, ainda, que, como destaca o Relatório das práticas cotidianas na educação infantil – bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares (BRASIL, 2009a), a função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, é aprender as formas de relacionamento.

Assim, no processo reflexivo e dialético de planejar devemos ter em mente o nosso compromisso com o desenvolvimento das crianças. Por isso, o planejamento representa atitude, escolhas que revelam nossas posturas pedagógicas e nos transformam em sujeitos da nossa prática, do nosso fazer educativo, que é um exercício de reflexão diário e permanente, baseado em uma avaliação investigativa dos registros como processos de memória e criação na busca por atingir os objetivos estabelecidos para a educação das crianças. Se assim o fizermos, estaremos caminhando em busca da superação dessas dicotomias entre o planejamento da Proposta e o planejamento real da creche que buscamos apresentar aqui, possibilitando que o planejado se concretize na prática por meio da rotina vivida no dia a dia da creche. Rotina essa que é vista como uma categoria pedagógica que, apesar de ser também utilizada como instrumento de controle do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais, pode representar a concretização do currículo pensado, planejado ou a associação entre o posto e o vivido, o realizado.

Fracionada em episódios como momentos específicos vividos no cotidiano da creche — os recortes temporais e sequenciais que ocorrem nas atividades em andamento —, a rotina observada e assumida como objeto de reflexão representa uma possibilidade de desvelamento das contradições entre as normas e as práticas vividas no dia a dia educativo. É desse olhar para os episódios do cotidiano que trata o próximo capítulo, que busca clarificar *a nossa visão particular do que seja o currículo da creche*.

CAPÍTULO 4

4 – O CURRÍCULO E AS INFÂNCIAS QUE SE PRODUZEM NO ESPAÇO INSTITUCIONALIZADO DA CRECHE

Durante o desenvolvimento do capítulo anterior falamos sobre a creche e sua Proposta Pedagógica, sobre a relação conturbada entre o que está regulamentado nesse plano para a creche e as reais condições de estruturação e aplicação dessas concepções por parte dos sujeitos sociais que compõem a instituição. Trouxemos, ainda, as falas e impressões das professoras sobre a Proposta, o planejamento, a prática, o cuidar/educar. Apresentamos o modelo de planejamento adotado e como têm ocorrido esses momentos do planejar. Destacamos, ainda, que a relação entre planejamento e prática é afetada diretamente pelas condições de trabalho e se reflete no desenvolvimento da rotina da creche.

Diante do já apresentado sobre as dicotomias entre o planejamento pensado/dito e o real, destacando as suas causas e consequências, vamos, agora, buscar conhecer como todo esse processo tem se mostrado, tem se refletido nos conteúdos do trabalho realizado na rotina da creche que,

[...] são conteúdos pedagógicos carregados de simbologia sociocultural, mesmo aqueles considerados biológicos. Aprende-se a chegar a um lugar, a conviver com outras pessoas, a cuidar do próprio corpo, a recortar e colar. Ensinar tais conteúdos é um profundo desafio para o profissional que não quer somente manter as tradições e estimular a cultura de apenas um grupo, mas que pretende que a estas se aliem novas tradições, contraculturas (BARBOSA, 2006, p. 202).

Dessa forma, é correto afirmar: as rotinas acabam por caracterizar o tipo de currículo construído na creche, ao dar formalidade às práticas pedagógicas por meio da distribuição das atividades e da organização dos tempos e espaços dessas ações no cotidiano. Elas “[...] são os

filtros curriculares, porque podem efetivar o currículo, ou constituir-se no empecilho para a sua execução” (Idem, p. 203).

Partamos, então, para uma análise do material coletado nas observações realizadas e organizadas em episódios, para refletir sobre como acontece a rotina da creche. Objetivamos, assim, entender melhor a dinâmica existente no cotidiano da instituição, desvelando as incongruências entre o normatizado, o dito e o realizado e buscando possibilidades de sua superação.

4.1 – A rotina da creche: um olhar sobre a realidade empírica, seus sujeitos e suas produções culturais

Escolhemos como forma de apresentação da rotina os episódios, já explicados no segundo capítulo desse estudo como momentos específicos vividos no cotidiano da creche, aqueles recortes temporais e sequenciais que ocorrem nas atividades em andamento no dia a dia educativo, que nos permitiram conhecer as atividades educativas desenvolvidas, os tempos e espaços em que ocorrem essas atividades, quais os materiais e objetos utilizados, enfim, conhecer como as crianças têm vivido suas infâncias nesse espaço educativo chamado creche, e como tem sido pensado e estruturado esse ambiente para o desenvolvimento das práticas educativas.

Acreditamos que olhar o cotidiano e seus episódios de rotina nos favorece uma maior compreensão e reflexão sobre o que se faz na creche com e para as crianças, sobre como o currículo da creche vai sendo construído nas práticas e vivências que se realizam nesse espaço.

Barbosa (2006) discute que entre cotidiano e rotina existem pontos de intersecção e convergência, mas cada um desses conceitos possui suas especificidades. Entendemos ser importante esclarecer quais essas peculiaridades para enriquecer o nosso olhar para os episódios de rotina que acontecem no cotidiano da creche.

“As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (BARBOSA, 2006, p. 37), ou seja, a rotina da creche é a forma adotada para organizar os tempos e dar formalidade à prática pedagógica, pautar a vida cotidiana dessa instituição. Já,

[...] em contraposição à rotina, o cotidiano é mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação (Idem, Ibidem).

O que percebemos é que a rotina é parte do cotidiano, um elemento que o integra, que está diretamente ligado a hábitos, rituais, a uma sequência de atividades/episódios que ocorrem numa determinada frequência temporal. Assim, podemos dizer que “[...] a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação” (Idem, p.45).

Assim, apesar de a rotina ser um elemento estruturante da organização institucional, não deve se limitar a uma forma de controle e regulação dos sujeitos, correndo o risco de se tornar uma forma de alienação que leva a uma conformação subjetiva fragmentando, assim, o projetar do fazer pedagógico e transformando o cotidiano em rotinas de espera, em “rotina rotineira”, disciplinadora. Consideramos ser necessário:

[...] observar qual é a real articulação do dia-a-dia na creche, dos seus ritmos, das suas recorrências, da sua flexibilidade em relação às exigências e às solicitações de seus pequenos usuários e qual é a influência educativa na experiência de vida em “sociedade” dos pequenos, que estão organizando a própria identidade (NIGITO, 2004, p. 44-45).

Prosseguimos com a apresentação do resultado das nossas observações da rotina da creche, das situações sociais que são vividas pelas crianças e os adultos no dia a dia dessa instituição. Antes, porém, trazemos o quadro com as sequências e horários em que as atividades de rotina acontecem. O dia, em nosso lócus de pesquisa, está estruturado da seguinte forma:

Sequências e horários das atividades de rotina

Entrada	07:00
Café	07:30
Atividade direcionada – rodinha, música	07:50
Atividades pedagógicas – parquinho, ludoteca, educação física	08:00
Lanche	09:00
Banho	09:20
Almoço	10:30
Repouso	11:30
Despertar	13:00
Lanche	14:00
Atividades	14:30
Banho	15:00
Jantar	16:00
Saída	16:45 às 17:00

Fonte: Cronograma das atividades de rotina da creche – Coordenação pedagógica.

Os horários das atividades rotineiras indicam a importância de organizar o dia a dia da creche, e, tão importante quanto organizá-lo é as professoras conhecerem, refletirem e discutirem coletivamente sobre a rotina, esse elemento que organiza o cotidiano, pois esta incide diretamente sobre o seu fazer pedagógico, estrutura como ele vai acontecer, e, conseqüentemente, incide sobre a postura, os princípios e escolhas dessa profissional que precisa:

[...] refletir e planejar as atividades cotidianas, dar-se conta do que há de educativo, de cuidados e de socialização nas atividades, nas conversas, nos atos que são realizados com as crianças, ver e escutar o que há de alegre, de imprevisto, de inusitado, de animado no convívio cotidiano, saber um pouco mais sobre o que se está realmente fazendo quando se organiza o ambiente de certa maneira, quando se solicita certa atividade, se demandam certos comportamentos e se oferece determinado tipo de material (BARBOSA, 2006, p. 203).

Por isso, a reflexão sobre a rotina vivida na creche é um instrumento para que se possa “ressignificar as ritualizações” nela presentes, de forma que ocorra a superação do empobrecimento e banalização, que vêm acontecendo no cotidiano das instituições infantis, com relação a essa categoria pedagógica e seu conteúdo simbólico, tão importantes no processo de formação da subjetividade de crianças e professoras.

4.2 – A Estruturação das Observações

Nosso objetivo, nas observações, foi o de compreender como se dá a construção do currículo por meio das atividades cotidianas da creche, ou seja, por meio da rotina. Para isso, procuramos fazer a decomposição da prática educativa em episódios vividos na rotina, de maneira que nos possibilitassem a observação das situações sociais vivenciadas pelas professoras e crianças, observar como aconteciam as atividades de cuidados, as didáticas e as lúdicas.

Foi a partir dos horários e sequências das atividades que montamos a nossa grade de observação contendo as categorias-base³⁸ que conduziram nossas observações do fazer educativo: o *espaço* em que se desenvolve a atividade social; os *participantes* presentes; as atividades; as *formas de agrupamento*; e as *modalidades de gestão* adotadas pelas professoras para conduzir o seu fazer pedagógico.

A importância de observarmos o *espaço* é por entendê-lo como o ambiente educativo que, aos poucos, vai nos revelando a postura pedagógica de quem o organizou, descortinando para nós a concepção de criança e de educação que as professoras assumem e, explicitando como as crianças têm vivido suas infâncias.

Vemos os *participantes* como os sujeitos/atores da cena observada, construindo novos saberes, novas vivências a partir das trocas e experiências realizadas por meio das atividades desenvolvidas no espaço.

Entendemos as *atividades* como as ações praticadas pelos sujeito sem cena, as situações vividas numa sequência espaço/temporal, com objetivos claros que permitem organizá-las de acordo com o seu sentido: lúdicas, de cuidados e higiene, didáticas. Para a classificação do que sejam as atividades lúdicas, didáticas e de cuidados, escolhemos, como norteadoras na análise das nossas observações, as definições utilizadas por Silva (2008, p. 89-90):

³⁸ Para a eleição das nossas categorias-base, usamos como referencial teórico o texto: *O dia-a-dia educativo em uma pré-escola*, de autoria de Gariboldi (2003).

Atividades didáticas (AD), as quais englobam atividades planejadas pelo professor, a saber: atividades de registros gráficos, desenhos, colagens, registro de palavras, pinturas; atividades com formas geométricas, bem como atividades conjuntas com as crianças, como música e contação de histórias; **Atividades lúdicas (AL)**, que incluem as atividades relacionadas ao brincar; passeios, jogos, livres ou dirigidos desenvolvidos nos espaços da instituição; **Atividades de cuidado (AC)** que correspondem às atividades relacionadas a cuidados pessoais, como: escovar os dentes, lavar as mãos, calçar sapatos, tomar banho, além de alimentação, sono e cuidados com a saúde.

Compreendemos os *agrupamentos* como as formas de se reunirem nas atividades, escolhidas pelos participantes. Segundo Gariboldi (2003, p. 39), “[...] são classificados em atividades de: grupo, pequenos grupos, livres agregações (quando as crianças podem agregar-se de maneira espontânea) e tarefa individual”. As *modalidades de gestão* são, para nós, os modos, as maneiras escolhidas pela professora para dirigir as atividades. Elas podem ser classificadas em três diferentes modalidades:

[...] *direta*, na qual a professora decide a atividade a ser desenvolvida e a dirige de modo contínuo; *intermediária*, na qual a professora intervém predispondo materiais, fornecendo comandos para as atividades ou ajudando materialmente as crianças em caso de necessidade, mas sem dirigir diretamente suas atividades; e *autônoma*, em que as crianças podem escolher a atividade a ser desenvolvida e conduzi-la livremente de acordo com as modalidades preferidas (GARIBOLDI, 2003, p. 39).

Fizemos esse percurso acreditando ser possível atingir o objetivo de conhecer como tem se dado a construção do currículo da e na creche. Pressupusemos que observar a rotina, conhecê-la corresponde a compreender tal currículo implícito nela.

Por isso, cabe aqui perguntar: que rotina a creche apresenta? Será aquela que se tornou apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações repetitivas e alienantes, uma “rotina rotineira” como denomina Barbosa (2006), rotina em que o vivido é sem sentido, pois está cristalizado em absolutos? Ou será aquela rotina ressignificada, que deixa uma ampla margem de movimento, possibilitando ao cotidiano ser “[...] lugar de produção, transgressão, com espaço para o lúdico, o afetivo, o artístico, a criação e a troca?” (NUNES, 2009, p. 43).

4.2.1 – O dia-a-dia educativo nas turmas dos Maternais I, II, III

Apresentar e analisar o dinâmico e dialético processo do dia a dia na creche, de forma que nos leve a compreender o currículo que se constrói nesse cotidiano, por meio das práticas desenvolvidas na rotina dessa instituição — rotina que se apresenta fracionada em episódios caracterizados pela sua duração temporal —, é o que desejamos.

Para isso, primeiramente nos utilizamos de uma grade de observação, referente a cada turma, que nos possibilitou enquadrar a organização dos episódios ocorridos em um dia típico das turmas de maternais observadas e, com isso, obter dados que descrevessem, apresentassem a rotina da creche nos entrelaçamentos de variáveis e categorias — por nós aqui utilizadas como enfoques para um estudo qualitativo dos aspectos observados. Essa grade nos mostra um panorama geral dos episódios ocorridos nos momentos observados do dia a dia educativo de cada turma.

Em seguida, com base nas variáveis e categorias relacionadas na grade de observação, fizemos a análise da rotina das turmas de maternais I, II e III, que é uma releitura qualitativa dos focos de observação. Utilizamos-nos, ainda, da classificação das atividades educativas de cuidados, lúdicas e didáticas como enfoques temáticos na seleção dos recortes feitos nos episódios observados. Tais procedimentos nos possibilitaram dialogar sobre o ambiente educativo, seus modos de educar e suas condições de trabalho.

4.2.1.1 – *Uma manhã com a turma do Maternal I*

➤ O Cenário: A sala do Maternal I

Ao entrarmos na sala do maternal I, observamos que o espaço é amplo, bem iluminado e possui um canto onde foram distribuídos os colchonetes e almofadas (é nesse canto onde as crianças passam a maior parte do tempo quando estão em sala, já que lá elas brincam, dormem). Há, ainda, um armário de duas portas localizado na outra extremidade, no outro canto da sala (nesse armário as professoras guardam pertences pessoais, alguns materiais de higiene, os uniformes das crianças usarem quando estão na creche, as toalhas e cobertores a serem usados pelas crianças no dia a dia).

Na parede lateral, próxima a esse armário, há uma estante de ferro onde as professoras costumam arrumar alguns brinquedos: de montar, sonoros, de pano, bolas. Já nas prateleiras

mais altas dessa estante ficam arrumados outros brinquedos que são oferecidos às crianças sob a supervisão das professoras, além de um aparelho de som e os CDs. O restante do espaço não possui mobília alguma, o que favorece a circulação das crianças — elas podem engatinhar, andar, correr. As professoras costumam sentar-se com elas nessa área na hora de alimentá-las, para brincar, conversar com elas, enfim, para aplicar as atividades planejadas.

Nesta sala existe uma divisória entre esse espaço que descrevemos e a área de banho das crianças — um balcão de mármore grande, onde as professoras costumam arrumar a garrafa de água, o depósito com tampa contendo os copos das crianças, uma cesta que é utilizada pelas professoras para depositar lenços de papel-toalha a serem utilizados para limpar o nariz das crianças. Guardam aí em cima, também, as mochilas das crianças, as agendas, os cadernos de anotações e a pasta com o planejamento da semana. Anexo a esse balcão fica um portão de madeira que dá acesso à área de banho, composta por duas pias grandes de inox estando, ao lado de cada pia, um balcão de mármore com trocadores e depósitos plásticos com material de banho (shampoo, saboneteiras, cotonetes, pomadas para prevenir assaduras, perfumes, escovas e pentes e fraldas). Ainda nesse espaço para o banho existem, organizados em um canto, dois varais de chão onde são estendidas as toalhas. Há também, na outra extremidade, o depósito de lixo para as fraldas usadas.

Com relação à organização pedagógica, podemos dizer que essa sala possibilita às crianças o reconhecimento dos espaços: onde estão guardados os brinquedos; o aparelho de som, de onde vem a música que elas tanto gostam — as crianças costumam apontar os dedos em direção ao som e pedir música —; o local que devem deitar na hora do sono; o local do banho; onde fica a água para beber — elas também apontam para o garrafão de água.

As mobílias apresentam boa funcionalidade. A maioria é bastante segura, somente a estante representa um certo risco pois as crianças de vez em quando querem subir. Os colchonetes apresentam bom estado em relação ao conforto e higiene. Apenas observamos que, como não há tapetes e outras mobílias acolchoadas, eles servem para a hora da brincadeira e para o descanso, quando o ideal seria ter outros espaços macios para as brincadeiras e os colchonetes para o relaxamento, algo mais tranquilo.

Não há materiais em exposição na sala — materiais resultantes de atividades educativas que despertam nas crianças a ideia de pertencimento ao grupo e de memória do que foi realizado — fotos, trabalhos de grupo, produções infantis.

Os hábitos higiênicos são bons, garantem espaços seguros e limpos para as trocas, equipados de maneira que facilitem as operações por parte do adulto e confortáveis para os

pequenos. Com relação aos materiais necessários para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem³⁹, podemos afirmar que quase não existem.

➤ A rotina de uma manhã no Maternal I

Grade de observação de uma manhã na turma do Maternal I

Tempo	Espaço	Participantes	Atividades	Agrupamento	Modalidade de gestão
07:00 a 07:20	Sala do Maternal I	03 crianças 01 adulto	Acolhida/troca e brincadeiras livres	Individual/ Livres agregações	Direta/ intermediária
07:20 a 07:30	Sala de Maternal I	07 crianças 03 adultos	Rodinha	Grupo	Direta
07:30 a 07:45	Sala do Maternal I	07 crianças 03 adultos	Café	Individual	Direta/ intermediária
08:00 a 08:15	Parquinho Externo	07 crianças 03 adultos	Brincadeiras	Livres agregações	Intermediária/ autônoma
08:30	Sala de Maternal I	07 crianças 03 adultos	Banho	Individual	Direta
09:30	Sala do Maternal I	07 crianças 03 adultos	Lanche	Individual	Direta/ intermediária
09:45 a 10:30	Sala do Maternal I	07 crianças 03 adultos	Trocas/ Brincadeira Livre	Individual/ livres agregações	Direta/ intermediária/autônoma
10:30	Sala do Maternal I	07 crianças 03 adultos	Almoço	Individual	Direta/ intermediária
11:00	Sala do Maternal I	07 crianças 03 adultos	Repouso	Individual	Intermediária/autônoma

³⁹ **Materiais para atividades manuais finas** (quebra-cabeças, argolas, encaixes, miçanga, giz de cera); **equipamentos e materiais para brincadeiras de movimento** (tapetes, almofadas, barras, brinquedos de puxar, triciclos, bolas etc.); **materiais para as atividades musicais** (brinquedos sonoros e instrumentos musicais simples, materiais para experiências sonoras, caixinhas de música etc.); **materiais para construções** (cubos macios, construções leves de plástico, de tamanhos e formas diferentes, caixas para encher, construções de encaixar de material variado, animais e cidadezinhas para a construção de cenários e ambientes); **materiais para brincadeiras de faz-de-conta** (bonecas, equipamentos para brincadeira com as bonecas, miniaturas de objetos da vida cotidiana, materiais para a brincadeira de “fantasias”, marionetes teatrinhos, espelhos inquebráveis, pequenos móveis do tamanho das crianças, casas de bonecas etc., materiais recicláveis escolhidos); **materiais para as brincadeiras com areia e com água e para transferi-los** (piscina de areia ou de farinha, regadores, utensílios para transferências, brinquedos flutuantes, recipientes de plástico, água corrente etc.). Todos esses materiais devem ser organizados em núcleo de interesse, acessíveis às crianças e dispostos de maneira que estimulem e facilitem o seu uso (BECCHI; BONDIOLI; FERRARI, 2004, p. 183).

Durante as nossas observações, e com base na grade estruturada para tal fim, pudemos verificar que a rotina das crianças do maternal I começa com a acolhida no hall de entrada da creche de onde seguem para sua sala. Na chegada à sala ocorrem as trocas de uniformes⁴⁰, entremeadas por brincadeiras livres, seguidas do café e outras trocas eventuais. Depois, as crianças são levadas para uma atividade lúdica externa, que nesse dia ocorreu no parquinho de areia. Ao retornarem tomam banho, lancham, brincam, quando necessário acontecem novas trocas de fraldas, almoçam e logo são acomodadas nos colchonetes para a hora do sono, do repouso.

Constatamos que dentre as atividades educativas vivenciadas predominaram as de cuidados e higiene (acolhida, trocas, alimentação, banho, repouso), ocorrendo somente uma atividade pedagógica (a roda⁴¹), e uma lúdica planejada (o parquinho externo, que representa um dos espaços rodízio⁴² da creche). Mas, vale ressaltar que, a atividade lúdica com brinquedos e brincadeiras livres é utilizada como forma organizadora básica da rotina das crianças em sala — as professoras costumam deixar alguns brinquedos disponibilizados pelo ambiente para as crianças brincarem, enquanto elas estão mediando uma modalidade de agrupamento individual e gestão direta como o banho, a troca de fraldas, a alimentação.

Observamos também que com relação às modalidades de agrupamento, as individuais foram mais frequentes, numa relação diretamente proporcional às atividades de cuidados, assim como as modalidades de gestão diretas e intermediárias. Isso se justifica pela faixa etária das crianças, que quanto mais novas mais dependentes das ações diretas das professoras. Nas alternâncias entre as modalidades de gestão, percebemos que nas intervenções realizadas pelas professoras, principalmente nas atividades lúdicas de brincadeiras livres, ocorria o estímulo à autonomia, independência, à descoberta, o ensino de algumas regras como o estabelecimento de limites — o que pode e o que não pode, e o respeito ao colega.

Percebemos que: o espaço da sala do maternal I é onde as crianças passam a maior parte do tempo, já que até mesmo as refeições acontecem lá; é privilegiada a estabilidade do

⁴⁰ As crianças recebem no início do ano um uniforme para vir à creche e voltar para casa, mas existem outros que ficam guardados na creche, por isso, ao chegarem o uniforme de casa é retirado e guardado na mochila para ser usado novamente só no retorno à sua casa, e são vestidas com o outro uniforme que fica disponibilizado para elas usarem no dia a dia da creche. Esse último quando retirado ao final do dia vai para a lavanderia da creche onde é lavado, passado e devolvido às professoras.

⁴¹ No cronograma das atividades da creche essa atividade é apresentada como dirigida.

⁴² Na creche existem espaços internos e externos cuja utilização é feita por meio de rodízio com horários estabelecidos para cada turma. São exemplos desses espaços: a sala de educação física, a ludoteca e o parquinho externo. Ocorrem rodízios também na utilização do refeitório e das salas de banho, mas nesses casos não têm um horário estabelecido. As turmas que forem chegando, vão utilizando o espaço de acordo com a quantidade que esse comporta, enquanto as demais aguardam a liberação do espaço.

grupo ocorrendo poucas variações no quantitativo de participantes. Essas variações deram-se nos episódios de encontros casuais pelos corredores. Às vezes, ocorre também a necessidade de juntarem as turmas, ou porque uma professora faltou, ou, no caso específico dessa manhã observada no maternal I, porque vieram poucas crianças, e a junção das duas turmas foi sugerida pela gestora como forma de facilitar o trabalho das professoras.

4.2.1.2 – *Uma manhã com a turma do Maternal II*

➤ O Cenário: A sala de Maternal II

Essa sala é mais ampla que a do Maternal I, pois não possui o espaço para banho, é bem iluminada por grandes janelas de vidro que possibilitam a entrada da claridade natural do dia. As mobílias, em sua maioria, são funcionais e seguras, ficam todas organizadas em uma parede lateral da sala. O restante do espaço é livre de mobílias, com exceção de um canto arrumado com dois colchonetes para que as crianças possam se acomodar durante as brincadeiras livres ou nas atividades didáticas de roda, da hora do conto etc. (o ideal seria que possuíssem outros espaços macios, organizados pela sala, com tapetes, almofadas grandes, que as crianças pudessem escolher em qual iriam sentar, deitar).

Existem duas estantes: em uma ficam guardadas, nas prateleiras mais baixas (ao alcance das crianças), as sandálias das crianças e as suas mochilas (as crianças são incentivadas diariamente pelas professoras a arrumarem seus pertences na mochila, a retirarem seus calçados e guardá-los na estante, etc., como uma forma de trabalhar progressivamente a autonomia e a independência) e, nas prateleiras mais altas, ficam organizadas as agendas (onde as professoras fazem as anotações informativas sobre as crianças aos pais e responsáveis), e outros materiais como: caderno de registro, diário de classe etc., além de alguns materiais de higiene que as professoras utilizam com mais frequência na sala, como o papel-toalha. A outra prateleira é mais alta e as professoras costumam guardar os brinquedos que não são utilizados nas brincadeiras livres, espontâneas.

No armário com portas ficam guardados mais alguns materiais de higiene pessoal das crianças (toalhas, fraldas, lençóis para a hora do repouso, shampoo, sabonetes etc), e alguns materiais para atividades didáticas.

Os brinquedos de uso diário para atividades de brincadeiras livres ficam, em sua maioria, guardados numa caixa grande num canto da sala. Mesmo disponibilizados à altura

das crianças, essas não costumam mexer muito na caixa sem a autorização das professoras (elas aguardam as professoras distribuírem os brinquedos no meio da sala para, então, poder manuseá-los). Esses momentos ocorrem quando as professoras precisam se ocupar de alguma modalidade de gestão *direta* e modalidade de agrupamento *individual*, como por exemplo: arrumar uma criança ao retornar do banho — enquanto essa é arrumada as outras estão brincando. Ocorre, aqui nesse caso, a mesma situação do Maternal I: as brincadeiras costumam ser livres e são utilizadas como as atividades organizadoras básicas da rotina da sala.

Os colchonetes utilizados para a hora do repouso ficam empilhados entre as duas estantes, são novos e apresentam conforto e higiene. As professoras só costumam retirá-los na hora de arrumar a sala para o descanso das crianças depois do almoço.

No que se refere à organização pedagógica dos espaços, percebemos, nessa sala, a falta de mesas e cadeiras para as atividades didáticas. Segundo as professoras, essa mobília já havia sido solicitada pela gestora junto à SEMED e estavam aguardando ser enviada à creche. Só havia uma mesa, encostada próxima a uma das estantes, e umas três cadeiras disponibilizadas à frente dos colchonetes. Observamos, ainda, a falta de um melhor aproveitamento do ambiente que é amplo e possibilita diversos tipos de atividades, em pequenos grupos, grandes grupos, que poderiam acontecer organizadas em cantos diversificados.

Quanto a essa organização pedagógica as professoras relataram que tinham vontade de arrumar a sala por meio dos cantos específicos, mas que, dentre os empecilhos, a rotina muito corrida não lhes possibilitava concretizar isso, por falta de tempo para essa organização. Vejamos trechos desses diálogos:

Pesquisadora: E se tivesse o espaço de brincar? Por exemplo, esse canto para uma brincadeira mais tranqüila, esse para...

Professora C: Uma vez a diretora me falou sobre os cantinhos diversificados. Uma vez, numa reunião mesmo. Só que aí eu penso assim: eu vou colocar o cantinho e eu tenho que estar lá com ele brincando! Ou não?

Pesquisadora: Você tem que vivenciar para saber!

Professora C: Eu queria que desse certo esses cantinhos!

Pesquisadora: Porque sei também que vocês pensam que tem que arrumar os colchonetes na hora do sono...

Professora C: É na hora de dormir!

Pesquisadora: Mas, de repente viver essa experiência poderia ajudar na rotina. Porque tem criança que quer brincar de carrinho, outra quer brincar com os blocos de encaixe, de montar, outra quer só deitar lendo um livrinho. Onde talvez essa bagunça a que você se referiu, essa agitação, fosse mais controlada vivendo isso. Não é verdade? Veja, naquele dia em que você sentou com o “Pedrinho”, pôs ele no colo, deu aquele brinquedo que era mais tranqüilo, ele não ficou calmo?

Professora C: Ficou!

Pesquisadora: E as outras crianças não vieram e se aconchegaram?

Professora C: É que eu acho que quando eu saio, ele sai também. Por isso eu penso assim: eu vou colocar um cantinho aqui, um cantinho aqui, um..., mas aí, eu penso que em cada cantinho teria que ter uma professora lá sentada com eles! Ou não? (sorri)

Pesquisadora: Não precisa, porque eles ficam. Um dos livros que eu trouxe, se você puder numa hora em que tiver tempo para ler, fala sobre esses cantinhos, e fala sobre essa possibilidade de monitorar as atividades com intervenção, de maneira mais livre.... São bem interessantes esses relatos italianos porque acontecem em espaços menores que o de vocês, os espaços são bem menores do que esse, mas a criança tem mais independência, e não rasga as coisas, não quebra as coisas, entendeu? E as professoras conseguem.

Professora C: Então, eu vou fazer! (ENTREVISTA realizada em 25/06/2010).

Pesquisadora: E nessa situação do espaço? Como está organizado, [qual] a forma como estão distribuídos os brinquedos?

Professora G: O espaço é bom, eu gosto do espaço daqui, em relação às outras escolas que eu já trabalhei esse foi o melhor espaço. É um espaço amplo, eles têm parquinho, sala de vídeo, eles têm a sala de educação física. Dá até para fazer atividades com eles aqui mesmo.

Pesquisadora: E qual é a importância da organização do espaço para o teu trabalho?

Professora G: Eu vejo o espaço daqui da creche de uma forma positiva, vou citar um exemplo da escola que eu trabalhei. Na outra escola que eu trabalhei eu tinha vinte e quatro crianças e a sala era metade dessa sala aqui, então, às vezes a gente queria fazer uma atividade de movimento e não dava para fazer porque a escola não tinha espaço. E aqui não, se você planeja uma atividade de movimento, você pode fazer tanto dentro da sala como fora da sala. *O que eu acho que falta nessa sala aqui são os cantinhos, o cantinho da leitura, o cantinho da...*

Pesquisadora: Por que falta?

Professora G: *Porque não deu para fazer ainda, por causa do tempo.*

Pesquisadora: Mas é uma decisão sua e da sua colega de sala? Vocês pensam nisso?

Professora G: Na verdade, eu nunca conversei com ela sobre isso. *Mas no início, quando nós começamos, nós começamos a fazer, só que quando as crianças começaram a vir nós ainda estávamos começando a construir e acabou faltando esse tempo para a gente fazer.*

Pesquisadora: Você acha que ela também pensa como você, assim nesse sentido?

Professora G: Eu acredito que sim!

Pesquisadora: E você acha que seria mais rico tendo esses cantinhos?

Professora G: *Seria. Por exemplo, eu tenho vontade de fazer um cantinho onde tenha uma cesta, que fique à disposição deles, com um tapete, com as revistinhas, com jornalzinho, gibis para eles mesmos chegarem e manusearem.*

Pesquisadora: E você acha que pode conseguir? No caso teria os recursos para fazer isso?

Professora G: *Teria. O que falta é o tempo para confeccionar. É porque o tempo que a gente tem aqui, a gente trabalha mais o cuidar deles. A não ser que a gente faça em casa, confeccione em casa. Vamos confeccionar um painel para colocar ali, aí tem que confeccionar em casa* (ENTREVISTA realizada em 15/07/2010).

Essas falas em confronto com o visto nas observações vêm comprovar as dicotomias existentes no dia a dia da creche com relação ao planejamento e à prática, uma prática sem teorização, não refletida, consequência de uma ausência de formação em serviço para essas professoras, ausência de espaço e tempo para um refletir coletivamente, pensando as dificuldades e as soluções para o seu fazer pedagógico. É preciso superar essa situação, pois como nos fala Barbosa (2006) “[...] ser educador infantil é saber o que fazer, como fazer e a que horas fazer, isto é, ter domínios das rotinas instituídas”.

Vemos que as duas professoras, a despeito de trabalharem juntas, na mesma sala, não conversam ou planejam a organização do espaço em conjunto. Agem como se nada pudessem alterar e, pela ausência de espaços institucionalizados para um diálogo mediado pela pedagoga, por exemplo, deixam de utilizar os próprios recursos de que dispõem e aos quais valorizam. Mostra-se, nos diálogos, a alienação intelectual que discutimos no capítulo 3 deste trabalho: uma cisão entre o pensar e o fazer, que se automatizam sem que as professoras assumam o seu protagonismo.

Como visto no Maternal I, também nessa sala, ainda, não há materiais em exposição⁴³; e nem uma boa variedade e quantidade de materiais necessários ao desenvolvimento de atividades de aprendizagem⁴⁴. São materiais que poderiam contribuir muito para gerar mudanças positivas na rotina existente, pois a exposição de materiais produzidos pelas crianças, como: pinturas, desenhos, colagem, trabalhos ou cartazes com fotos das crianças, gera nelas o sentimento de pertencimento ao grupo, a consciência progressiva das conquistas alcançadas, dos produtos de suas ações. Notamos a ausência dos materiais de aprendizagem que poderiam enriquecer as atividades educativas, objetivando o desenvolvimento das diversas habilidades das crianças: quebra-cabeças, jogos da memória, jogos de encaixes, cubos, materiais para brincadeiras de fantasias, fantoches, brinquedos sonoros, instrumentos musicais etc.

⁴³ Esses materiais são aqueles que resultam de atividades educativas, e que despertam nas crianças a idéia de pertencimento ao grupo e de memória do que foi realizado – fotos, trabalhos de grupo, produções infantis (BECCHI; BONDIOLI; FERRARI, 2004, p. 182).

⁴⁴ **Materiais para atividades manuais finas** (quebra-cabeças, argolas, encaixes, miçanga, giz de cera); **equipamentos e materiais para brincadeiras de movimento** (tapetes, almofadas, barras, brinquedos de puxar, triciclos, bolas etc.); **materiais para as atividades musicais** (brinquedos sonoros e instrumentos musicais simples, materiais para experiências sonoras, caixinhas de música etc.); **materiais para construções** (cubos macios, construções leves de plástico, de tamanhos e formas diferentes, caixas para encher, construções de encaixar de material variado, animais e cidadezinhas para a construção de cenários e ambientes); **materiais para brincadeiras de faz-de-conta** (bonecas, equipamentos para brincadeira com as bonecas, miniaturas de objetos da vida cotidiana, materiais para a brincadeira de “fantasias”, marionetes teatrinhos, espelhos inquebráveis, pequenos móveis do tamanho das crianças, casas de bonecas etc., materiais recicláveis escolhidos); **materiais para as brincadeiras com areia e com água e para transferi-los** (piscina de areia ou de farinha, regadores, utensílios para transferências, brinquedos flutuantes, recipientes de plástico, água corrente etc.). Todos esses materiais devem ser organizados em núcleo de interesse, acessíveis às crianças e dispostos de maneira que estimulem e facilitem o seu uso (BECCHI; BONDIOLI; FERRARI, 2004, p. 183).

➤ A rotina de uma manhã no Maternal II

Grade de observação de uma manhã com o Maternal II

Tempo	Espaço	Participantes	Atividades	Agrupamento	Modalidade de gestão
07:30	Refeitório	32 crianças 06 adultos*	Café	Grupo	Intermediária/ autônoma
07:45	Sala de Banho	12 crianças 02 adultos	Higiene (lavar as mãos e fazer xixi)	Individual	Intermediária/ autônoma
08:00	Sala do Maternal II	12 crianças 02 adultos	Rodinha	Grupo	Direta
08:15	Parquinho Interno	12 crianças 02 adultos	Brincadeiras livres	Livres agregações	Intermediária/ autônoma
08:45	Sala de Banho	03 crianças 01 adultos	Banho	Pequeno grupo	Direta/ intermediária
10:00	Sala do Maternal	09 crianças 01 adultos	Brincadeiras livres	Livres agregações	Intermediária/autônoma
10:15	Refeitório	77 crianças 14 adultos*	Almoço	Grupos	Autônoma/ intermediária
10:35	Sala de Banho	12 crianças 02 adultos	Higiene bucal / fazer xixi	Individual	Intermediária/ autônoma
10:40	Sala do Maternal II	12 crianças 02 adultos	Repouso	Individual	Autônoma/ intermediária

*Professoras e outros funcionários da creche.

Após as nossas observações, podemos afirmar que a rotina da turma do Maternal II se inicia, como em todas as outras turmas da creche, no hall de entrada onde as crianças são recebidas por uma das professoras da sala e encaminhadas à sua turma. A outra professora, que se encontra na sala aguardando a chegada das crianças, as recebe sorrindo e começa a troca do uniforme.

Às sete horas e trinta minutos, horário que termina acolhida, as crianças são levadas até o refeitório para o café. Ao retornarem para a sala, as professoras aplicam uma atividade pedagógica (ou, como consta no cronograma da creche: uma atividade dirigida), que nessa manhã da observação foi a roda.

Terminada essa atividade, as professoras se encaminham com as crianças para uma atividade lúdica em um dos espaços de rodízio da creche — o parquinho interno. Na volta

para a sala, acontece uma atividade de transição, que significa o preparo das crianças para outro episódio de rotina.

Às oito horas e quarenta e cinco minutos, as professoras iniciam o banho das crianças (aqui nessa atividade de cuidados e higiene pessoal, as professoras costumam dividir a quantidade de criança em que cada uma irá dar banho e, logo em seguida, se revezam: uma fica com a maioria das crianças em sala, enquanto a outra segue com um pequeno grupo para a sala de banho e à medida que as crianças vão terminando o banho retornam à sua sala para serem arrumadas pela outra professora que lá se encontra).

Depois que todas as crianças retornam do banho e são arrumadas, ficam brincando livremente, aguardando a hora do almoço. Às dez horas e trinta e cinco minutos as professoras organizam a fila e saem cantando com as crianças em direção ao refeitório: “Meu almoço vou comer, vou comer. Pra ficar fortinho, pra ficar fortinho e crescer. E crescer!” Terminado o almoço, as professoras seguem com as crianças para a sala de banho, para que elas façam a higiene bucal e urinem, logo retornando à sua sala para a hora do repouso.

Amanhã se encerra com a hora do repouso que, de acordo com as professoras, tem duração de duas horas – 11:00 às 13:00h.

Ao analisarmos a rotina da manhã do Maternal II, apresentada na grade de observação, verificamos que nessa turma os espaços vivenciados pelas crianças de dois anos são mais diversificados que os da turma do maternal I, havendo um equilíbrio maior com relação à quantidade de episódios vividos em sala e os vivenciados fora dela — outros ambientes da creche: refeitório, parques interno e externo, ludoteca, salas de banho.

As crianças do maternal II costumam sair mais da sua sala (circulam mais pelos corredores nos momentos de transição de um episódio de rotina a outro, como ao se deslocarem para irem ao refeitório, às salas de banho, ao parquinho). Ou seja, elas praticam mais atividades de movimento, estão mais expostas ao desenvolvimento da oralidade, brincam mais, interagem mais entre os pares (seja da sua turma ou de outras).

Com relação às atividades educativas, nessa turma também predominaram as atividades de cuidados e higiene, em cujas modalidades de gestão se destacaram as intermediárias/autônomas e poucas vezes as diretas. O que podemos observar aqui é que ocorre uma relação inversamente proporcional: quanto maior a criança menor o número de intervenções diretas das professoras. E, a exemplo do maternal I, também na turma do maternal II a estabilidade do grupo foi privilegiada.

4.2.1.3 – *Um dia com a turma do Maternal III*

➤ O Cenário: A sala do Maternal III

A sala do Maternal III é um espaço amplo, como em quase todas as salas dos maternais da creche (existem somente duas salas, as do período parcial, que são menores que essas descritas, isso porque correspondem ao tamanho de uma sala dividida em duas), bem iluminado. As janelas ficam viradas para o jardim da creche. Há poucas mobílias, mas seguras e que apresentam funcionalidade, conforto e higiene.

Em uma das paredes da sala, verificamos uma exposição dos trabalhos de produção das crianças, o que é importante pois possibilita a elas a noção de identificação, de pertença ao grupo. E, na parede da outra extremidade, cartazes produzidos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas trabalhadas na rotina, tais como: a chamada; quantos somos hoje?; o quadro do tempo, os aniversariantes do mês. Estas são produções que apresentam significação educativa e acessibilidade às crianças. Há, ainda, o canto de leitura com o seu tapete de E.V.A colorido e suas almofadas aconchegantes. A caixa de brinquedos permanece disponibilizada próxima ao canto de leitura.

Na parede oposta à das janelas fica o armário de duas portas, em que são guardadas as toalhas e os uniformes utilizados na creche pelas crianças, e outros materiais de higiene. Bem próximos a esse armário ficam empilhados os colchonetes usados na hora do descanso. Há também uma estante, à direita da porta de entrada, para guardar as mochilas e os calçados das crianças e, na parte mais alta, o garrafão com água a ser oferecida às crianças durante todo o dia, e as agendas que as professoras utilizam como instrumento de comunicação diária com os pais. Existem também três mesas e cadeiras adequadas à altura das crianças, utilizadas pelas crianças nas suas atividades e brincadeiras livres (das três turmas que fizemos observação essa é a única que tinha mesas e cadeiras disponíveis às crianças). Essa era a turma que apresentava melhor prazer estético em relação às outras observadas.

O espaço permite atividades de movimento, atividades mais tranquilas, em pequenos grupos e em grandes grupos. A forma como está organizado possibilita às crianças, como já dissemos, o reconhecimento funcional dos espaços, bem como um senso de pertencimento ao grupo por meio da exposição, nas paredes da sala, das suas produções. Das três salas observadas essa é a única que apresenta esses materiais em exposição.

Os hábitos higiênicos são bons e garantem espaços seguros e limpos, para o dia a dia das crianças, equipados de maneira que facilita as operações por parte do adulto e confortável para as crianças.

E, com relação aos materiais necessários ao desenvolvimento de atividades de aprendizagem, já citados quando das análises feitas sobre as rotinas dos Maternais I e II, a situação se repete aqui também: quase não há materiais que contribuem com o desenvolvimento de atividades diversificadas e ricas em possibilidades às crianças.

➤ A rotina de um dia no maternal III

Grade de observação de um dia com a turma do Maternal III

Tempo	Espaço	Participantes	Atividades	Agrupamento	Modalidade de gestão
07:30	Sala do maternal III	13 crianças 02 adultos	Troca	Individual	Direta
07:50	Refeitório	40 crianças 08 adultos*	Café	Grupos	Intermediária/ autônoma
08:00	Sala de Banho	13 crianças 02 adultos	Higiene (lavar as mãos e fazer xixi)	Individual	Intermediária/ autônoma
08:10	Sala do Maternal III	13 crianças 02 adultos	Roda e Chamada	Grupo	Direta
08:40	Sala de Ed. Física	13 crianças 02 adultos	Educação Física	Grupo/ individual	Direta/ intermediária
09:00	Sala de Banho	05 crianças 01 adultos	Banho	Pequenos grupos	Direta/ intermediária
10:00	Sala do Maternal	13 crianças 02 adultos	Hora do conto	Grupo	Direta
10:30	Refeitório	52 crianças 3 13 adultos*	Almoço	Grupos	Intermediária/ autônoma
10:50	Sala de Banho	13 crianças 02 adultos	Higiene bucal, das mãos e fazer xixi	Individual	intermediária
11:00	Sala do Maternal III	13 crianças 02 adultos	Repouso	Grupo	Intermediária
13:00	Sala do Maternal III	13 crianças 02 adultos	Despertar do sono	Individual	Autônoma
13:55	Refeitório	67 crianças 10 adultos*	Lanche	Grupos	Intermediária/ autônoma
14:05	Sala de	13 crianças	Higiene das mãos	Individual	Intermediária/

	Banho	02 adultos	e fazer xixi		autônoma
14:15	Sala de Maternal III	13 crianças 02 adultos	Transição/ Preparação para o banho	Pequenos grupos	Direta
14:20	Sala de Banho	04 crianças 01 adultos	Banho	Pequenos grupos	Intermediária/ autônoma
15:55	Refeitório	45 crianças 08 adultos*	Jantar	Grupos	Intermediária/ autônoma
16:45 às 17:00	Sala de Maternal III	13 crianças 02 adultos	Brincadeira livre/Saída	Livres agregações/ individual	Autônoma/ intermediária

*Professoras e outros funcionários da creche.

O resultado das observações na sala do maternal III nos mostrou que, assim como nas outras duas turmas observadas, dentre as atividades educativas ocorridas prevaleceram as de cuidados e higiene, correspondendo ao dobro em relação às atividades didáticas e lúdicas juntas. Mesmo assim, essa turma foi a que apresentou mais atividades didático-lúdicas (roda, chamada, educação física, hora do conto). O que verificamos é que as atividades didáticas têm maior concentração nas turmas de crianças com mais idade, há uma relação diretamente proporcional: quanto maiores as crianças, mais atividades didáticas planejadas.

No que se refere às modalidades de gestão, pudemos observar que predominam as intermediárias/autônomas, com poucas intervenções na modalidade gestão direta. Aqui também ocorre aquela relação diretamente proporcional: quanto maiores as crianças mais atividades na modalidade de gestão intermediária caminhando para as atividades autônomas.

Essa turma não foi diferente das outras duas que já havíamos observado quanto às modalidades de agrupamento: predominou a estabilidade do grupo, com variações de participantes mais nos episódios de refeitório e banho.

Com relação à sequência temporal para a realização das atividades, essa parece com as das outras turmas, o que nos leva à constatação de seguirem uma rotina repetitiva.

Após a acolhida é feita a troca de uniforme, depois as crianças seguem para o refeitório, tomam café, passam pela sala de banho para a higiene das mãos e para urinar.

Às oito horas e dez minutos as crianças chegam de volta à sala, já entram e vão guardando as sandálias no cesto, depois correm para formarem a roda (primeira atividade didática programada). Enquanto uma professora fica com eles na roda conversando, a outra está organizando os copos com água para oferecer às crianças.

Às oito horas e vinte minutos a professora encerra a roda e diz para as crianças: “Vamos contar quantos somos hoje? Antes, porém, vamos contar os nossos dedinhos!” E todos começam a contar junto com a professora.

“Agora vamos começar contando os dedinhos dos pés.” E começa a contar: “1,2,3, 4,5, 6, 7, 8, 9,10.”

“Agora são os das mãos! 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.” Terminam de contar os dedos e a professora começa a cantar uma música enquanto a outra professora distribui água para eles. A professora que estava cantando pára e diz: “Vão tomar água, depois a gente canta!” Quando todas as crianças já terminaram de beber água, as duas professoras sentam-se com elas em forma de meio círculo, de frente para a parede em que há o cartaz da chamada e iniciam a segunda atividade pedagógica da manhã. Ao encerrarem essa atividade já está no horário da aula de educação física.

Às nove horas, concluída a aula de educação física, as crianças retornam para a sala e as professoras começam a organizá-las para o banho. Para esse momento de transição as professoras viram a caixa de brinquedos e liberam a atividade de brincadeira livre (como já observado nas outras duas turmas, aqui também as professoras utilizam a atividade lúdica da brincadeira livre como forma organizadora básica da rotina).

Na hora do banho, enquanto uma professora fica com os meninos em sala a outra segue para a sala de banho com as meninas. Depois, as professoras se alternam ea que ficou na sala agora segue com os meninos, em pequenos grupos de quatro crianças por vez, para o banho. Assim que todas as crianças já estão arrumadas, as professoras dizem que é hora de guardar os brinquedos, pois vai começar a história!

Às dez horas é a hora do conto e as professoras intercalam o cantar músicas com o contar histórias (a história do dia é sobre o rabo da serpente – é cantada). Terminada a história, as professoras pedem que as crianças façam a “fila do trem” para poderem ir almoçar. Saem da sala cantando (outra característica muito comum nas salas dos maternais é que, a cada momento de transição de um espaço para o outro as crianças seguem em fila e, sempre as professoras cantam alguma música com elas).

Às dez horas e trinta minutos, as crianças chegam no refeitório para o almoço, saem de lá às dez horas e cinquenta minutos, em direção à sala de banho para fazerem a higiene bucal e urinar.

Estão de volta à sala às onze horas, a qual já tinha sido preparada para a hora do repouso (no período em que as crianças estão almoçando as professoras costumam fazer o seguinte: uma delas retorna à sala e prepara o ambiente para a hora do sono, do repouso. Os

colchonetes são distribuídos pela sala, cobertos com lençóis, as persianas são fechadas e é colocada uma música instrumental bem tranquila). Ao chegarem, tiram as sandálias e se encaminham para os colchonetes (essas iniciativas das crianças de ao chegarem já tirarem o calçado, guardá-lo e se dirigirem ao colchonete sem que a professora precise dizer para fazê-lo, nos leva a concluir que tais atitudes ocorrem diante de atividades de transição que poderíamos chamar de “ritual-institucional”, ou seja, uma transição cujas regras já foram internalizadas pelas crianças (SILVA, 2008). Por isso, são executadas automaticamente por elas).

O repouso dura até as treze horas e cinquenta minutos. Às treze horas e cinquenta e cinco minutos as professoras organizam as crianças na fila para irem lanche, e seguem em direção ao refeitório.

Às quatorze horas e cinco minutos, depois de saírem do refeitório, passam na sala de banho para fazerem a higiene das mãos, retornam à sala. Ao chegarem se direcionam para as cadeiras, sentam e a professora começa a dar água para elas. Enquanto essa professora está dando água para as crianças, a outra já começa a organizar o material de higiene para a hora do banho.

Verificamos que nesse momento de preparo para irem ao banho as crianças aguardam sentadas a sua vez. Algumas fazem barulho com a boca, outras brincam com as mãos, mas não saem do lugar.

Às quatorze horas e vinte minutos, uma das professoras chama as meninas para irem tomar banho, e ficam na sala os meninos com a outra professora. Essa está às voltas em separar o material de higiene dos meninos e os shorts que essas crianças vão vestir ao retornarem do banho.

Em dado momento uma das crianças levanta-se e vai até a professora e diz: “Professora eu quero fazer cocô”. A professora, então, vai levá-la até o banheiro. Quando as crianças a veem sair, aproveitam para brincar de correr pela sala.

A professora volta e diz: “Quem autorizou correr?” As crianças, então, voltam para as cadeiras e ficam sentadas.

Percebemos aqui, que as crianças foram expostas à rotina da espera, sem que fossem oferecidas a elas opções de brincadeiras para ocupar esse tempo, diferente do que havia ocorrido pela manhã quando as professoras lhes possibilitaram a atividade de transição da brincadeira livre. Nesta atividade de transição, que representa uma mudança de ato, de cena, de uma atividade de rotina a outra, não ocorre por parte das professoras uma interação adulto/criança em que o respeito às necessidades do outro seja levado em conta. Faltou a

sensibilidade de escutar o outro-criança, de dar-lhe o direito de escolha. E, sabemos o quão necessário é ter o olhar atento às necessidades das crianças para que se construa uma aprendizagem significativa. Mesmo assim, as crianças encontram uma forma de brincar (fazendo barulho com a boca, gestos com as mãos), forma de transgredir as regras (quando a professora sai, eles aproveitam para correr pela sala).

Quando a professora que havia ido dar o banho retorna trazendo as meninas, a professora que estava na sala chama os meninos (que até esse momento estavam sentados esperando), eles correm, tiram a roupa ligeiramente e saem de mãos dadas em direção à sala de banho.

Às quinze horas e quinze minutos todas as crianças já estão arrumadas, após o banho, e a brincadeira livre já foi liberada. Elas ficam brincando até a hora de irem para o refeitório às quinze horas e cinquenta e cinco minutos. Ao retornarem do jantar as crianças seguem para a sala de banho, fazem a última higiene do dia na creche, e voltam em fila, cantando, para a sala do Maternal. Lá permanecem brincando até a hora da saída que inicia às dezesseis horas e quarenta e cinco minutos e se prolonga até as dezessete horas.

4.3 – Uma visão particular de currículo da creche

Vimos, no decorrer deste estudo, que educar as crianças pequenas é um processo de humanização que requer comprometimento com a qualidade do fazer pedagógico, e que, para isso, é importante que o professor seja sujeito da sua prática e que tenha consciência de que seu planejar representa escolhas fundamentadas em princípios a se concretizarem por meio das suas práticas no cotidiano da creche. Portanto, faz-se necessária a autonomia sobre o seu fazer. Mas cabe salientar que autonomia não corresponde a desamparo, à falta de escuta das suas dificuldades, suas questões e problemas concretos vivenciados no dia a dia educativo, como vem ocorrendo em muitas instituições de educação infantil. Os órgãos responsáveis pelas políticas públicas de formação do professor, bem como pela implementação, gerenciamento e coordenação da educação das crianças pequenas, a nível nacional e municipal, não estão atentos às necessidades dos professores,

Essa omissão em não proporcionar condições institucionais de qualidade — que se dá na “[...] inter-relação entre os recursos materiais e humanos [...]” (NUNES; CORSINO, 2009, p. 32) —, tem levado a uma dicotomia entre o idealizado como currículo da creche e o real,

em que as professoras têm vivenciado uma rotinização do trabalho desprovido de reflexão do que e do como se faz a atividade educativa.

Enquanto as mudanças na forma de estabelecer políticas públicas para a educação infantil não proporcionam tais condições de qualidade, pensemos nós educadores em como superar as dificuldades que se apresentam no dia a dia da creche, utilizando-nos de caminhos que o próprio cotidiano nos mostra, por meio da rotina. Esta é uma forma de resistência e contestação na dinâmica dessas relações, pois sabemos que *currículo* é campo da política cultural onde estão em jogo múltiplos elementos implicados em relações de poder, como já afirmamos no primeiro capítulo desse estudo.

E, se o currículo quando pensado na sua constituição social e histórica é território contestado, é lugar de manifestação do conflito na luta para que os que se sentem excluídos tenham condições de se tornarem ativos, representados, podemos dizer que uma das formas de contestação, resistência e de contribuição à verdadeira autonomia é rever esse empobrecimento e banalização da rotina no cotidiano da creche, que tem levado as professoras ao tédio da repetição, pois, como destaca Barbosa (2006, p. 201) “Fazem parte das rotinas todas aquelas atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que, nem por isso, precisariam ser repetitivas, isto é, feitas da mesma forma todos os dias”.

O que percebemos, por intermédio das nossas observações na rotina da creche pesquisada foi a vivência de uma “rotina rotineira” alienadora, em que o professor não toma consciência do que e do como faz, e o elemento que deveria ser um facilitador na organização do ambiente, no uso dos tempos e espaços, na seleção de atividades, passa a ser um controlador, um regulador alienante do protagonismo das professoras, em decorrência da fragilidade da sua identidade.

Tal fragilidade tem suas causas na ausência de políticas que garantam a formação continuada, na falta de espaços de reflexão e trocas de experiências como momentos de formação das professoras, na própria creche, para a superação de uma prática desprovida de teorização; na não participação na elaboração da Proposta Pedagógica; na falta de proximidade entre coordenação pedagógica e professoras para um dialogar sobre as dificuldades, temores e as possíveis soluções.

Essa rotina é reflexo de toda a dicotomia existente e construída no planejar que mostra *uma ruptura com o saber fazer*, trazendo como consequência *uma busca por modelos de como fazer*. As professoras, por não se sentirem sujeitos desse processo, têm dificuldades de pensar, de saber, de representar, fazer e argumentar a sua prática, ou seja, de vivenciar a rotina

como uma categoria pedagógica que auxilia no desenvolvimento do processo educativo, por possibilitar ordenar, organizar o dia a dia da creche, de estruturar a sequência das atividades, dentro de tempos e espaços específicos para cada aprendizagem que se deseja promover. E, se, como já afirmamos anteriormente, a rotina representa um filtro curricular, representa uma concepção de currículo, ao não saberem elaborar, vivenciar intencionalmente essa rotina, elas também não estão pensando o currículo construído no cotidiano da creche, tornando-se então, reféns da rotinização do seu trabalho.

O que vimos, então, na rotina da creche? Foquemos, a partir de agora, alguns de seus episódios em que vimos atividades educativas sendo realizadas a todo momento —a despeito da não-consciência por parte das professoras —, por meio de agrupamentos e modalidades de gestão que se alternavam de acordo com os episódios, em espaços amplos que favoreciam atividades variadas, das mais tranqüilas até as de movimento, entremeadas por atividades de transição que davam o tom para o início de um novo ato, uma nova cena, com participantes/atores que interagiam com seus pares.

Episódio1: Brincadeiras Livres (Atividade lúdica)

[...] 07:15 h - A criança(1) pega um brinquedo que, quando apertado na barriga, toca uma música. Ela então aperta e mostra para a professora. A professora deixa o que estava fazendo, se dirige à criança (1), pega o brinquedo, aperta e mostra para a criança (1). Depois que a música acaba, ela pergunta para a criança (1): “Onde é que aperta?”, estimulando a criança a descobrir por si mesma o local correto de apertar. As outras duas crianças permanecem sentadas no colchonete e agora observam a brincadeira da criança (1). A criança (2) pega o seu brinquedo e sacode, a criança (3) permanece sentada sem brincar, só olhando os outros colegas.

A professora volta ao balcão e continua a organizar o material das crianças. A criança (3) se levanta, anda um pouco, pega um brinquedo e volta a sentar no colchonete. A criança (1) que até o momento ainda tenta achar o local certo de apertar, olha para a professora e diz: “êhhhh!” Como quem solicita ajuda da professora novamente. A professora então, se dirige a ela, senta ao seu lado, e diz: “Achou? Onde é?” Depois mostra para a criança (1) onde ela deve apertar. A criança (1), então, pega o brinquedo e aperta, a professora o incentiva a continuar tentando: “Vai, aperta!”

Nesse momento, o brinquedo começa a tocar a música e a criança (1) sorri feliz para a professora, demonstrando a satisfação em ter conseguido acertar. A professora então retoma o que estava fazendo no balcão. [...]

Nesse episódio, de uma atividade lúdica de brincadeira livre, percebemos que a professora procura dar autonomia à criança, mas sempre que necessário faz a sua intervenção. Observamos também que todas as vezes que a criança se dirigia à professora, essa dava-lhe a atenção solicitada, não deixava a criança esperando. Pelo contrário, estava atenta às brincadeiras das crianças, mesmo que não fizesse intervenções a todo momento, aguardava ser solicitada a sua ajuda. Foi um momento de escuta e resposta aos gestos e às palavras infantis.

No momento dessa atividade, a professora demonstrou ser sujeito da sua prática, mediando a aprendizagem da criança, e, quando falamos em mediar, aqui nesse episódio, estamos nos referindo àquele estado de alerta permanente do professor que acompanha e estuda o processo de desenvolvimento da criança, respeitando o avanço progressivo que a criança vai alcançando a cada tentativa realizada. A interação entre adulto-criança foi marcada pela presença de um adulto gentil, afetuoso, acolhedor, pronto para escutar e responder à mensagem, de modo verbal e não verbal.

Episódio2: A Hora do Banho (Atividade de Cuidados)

[...] São 08:20 h - A professora diz para uma das crianças: “Vamos tomar banho?”

Coloca-a nos braços e leva-a para o espaço de banho, deita a criança no trocador e começa a tirar a sua roupa, a fralda, depois a retira do trocador e a coloca dentro da pia. Nesse momento, ela volta a dizer para a criança: “Vamos tomar banho para ficar cheiroso!”. E começa a molhar a criança com a ducha da pia.

Chega outra professora, trazendo mais uma criança para tomar banho, faz o mesmo procedimento da primeira professora: retira a roupa da criança, a fralda e a leva para dentro da outra pia. Observamos que as professoras estão sempre conversando com as crianças, e a cada ação antecede uma explicação do que vai fazer: “Agora, vamos com a chuveirinha tirar o sabonete.” “Olha água, água.” Em seguida lava o rosto da criança. A criança sorri.

A professora diz: “Agora vamos lavar o pé!” A criança tenta puxar a ducha ao terminar o banho, a professora desliga a ducha e diz: “Acabou!” Então, enrola a criança na toalha e deita-a no trocador. Começa a enxugá-la, sempre conversando, e diz: “Vamos colocar

a fraldinha?”, antes passa a pomada para prevenir assaduras. Depois de colocar a fralda, ela senta a criança e começa a penteá-la, depois passa perfume.

A criança mostra o pente a ela, e a professora diz: “É o pente?” A criança sorri e continua segurando e olhando para o pente, enquanto a professora termina de vesti-la. Quando ela fica pronta, a professora fala: “Vamos sentar lá com os coleguinhas?” E a leva de volta para junto das outras crianças [...].

Nesse episódio de rotina, vemos a dimensão relacional do momento do banho, o cuidado da professora na gestão do corpo da criança, o apoio progressivo à autonomia, a aprendizagem de regras sociais e bons hábitos higiênicos, a afetividade, o acolhimento, a troca verbal e não verbal com o adulto, pois:

Desde a primeira infância, as crianças necessitam que a educadora se preocupe com elas, que lhes fale, não apenas nas horas de cuidados, mas também durante os outros momentos do dia. As crianças a procuram com um olhar, depois com sinais cada vez mais variados de acordo com a idade: pedem a atenção da educadora com a qual tenham uma relação pessoal durante o cuidado (HEVESI, 2004, p. 49).

E é nessa relação pessoal durante o cuidado que a professora, por meio da sua mediação, promove a autonomia em lugar da dependência, possibilita à criança avançar no seu desenvolvimento, nas suas conquistas, tendo nas atividades de cuidados e higiene momentos ricos na construção de uma pedagogia da infância, pois, como já citamos, Barbosa (2006) destaca que os conteúdos de rotina são conteúdos pedagógicos, mesmo aqueles considerados biológicos.

Episódio3: Roda (Atividade pedagógica)

[...] Ao voltarem do café, as crianças são acomodadas em um canto arrumado com dois colchonetes. As professoras sentam-se junto a elas e começam a atividade da roda cantando e batendo palmas:

“Bom dia, Bom dia, Bom diiiiiia!

Bom dia, como vaaaaai?

Eu estou feliiiiiz, porque eu estou aquiiii, bem pertinho de você!”

Enquanto uma professora canta a outra vai estimulando as crianças a cantarem dizendo: “Vamos crianças cantem! Vamos, batendo palmas! Vamos!”. E, ao final da música,

pede que cada criança dê um abraço no colega que está ao seu lado, e abraça uma criança que está ao seu lado. As professoras cantam, ainda, oito músicas antes de encerrar a atividade, e em todas as músicas as crianças são estimuladas a fazerem os gestos acompanhando a professora, e a cantarem. [...]

Percebemos nesse episódio que estavam sendo trabalhadas a oralidade, a interação entre criança/criança e criança/professor, a noção de quantidade (por meio de músicas como as dos Dez Indiozinhos), a imaginação, a concentração e habilidade de percepção (para poder acompanhar os gestos que a professora fazia ao cantar), o desenvolvimento da capacidade de discriminação sonora, o uso lúdico dos sons, o uso informal da linguagem, dentre outras capacidades. Vimos o espaço do lúdico-pedagógico, do afetivo, do artístico, da criação, da troca, enfim, de um momento rico em desenvolvimento humano.

Episódio4: A hora do repouso (Atividade de cuidados)

[...] No período em que as crianças estão almoçando, as professoras costumam organizar o ambiente para a hora do repouso. Os colchonetes são distribuídos pela sala, cobertos com lençóis, as persianas são fechadas e é colocada uma música instrumental bem tranquila.

As crianças, quando retornam do almoço, já se encaminham cada uma para um colchonete, umas sentam, outras já vão logo se deitando e ali permanecem aguardando as professoras virem colocar a fralda em cada uma. Essa é uma atividade de rotina em que as regras já estão parcialmente internalizadas, então, as crianças já sabem o que fazer e não esperam a indicação das professoras para fazê-lo. Esse episódio costuma ter a duração de duas horas.

As professoras começam a arrumar as crianças, passam de colchonete em colchonete colocando a fralda e a camiseta em cada uma e, ao final, as embrulham com o lençol.

Nesse momento, uma ação de duas crianças chama a nossa atenção: as duas ainda aguardavam para serem trocadas e, enquanto isso, ficaram enrolando uma à outra nos colchonetes, pareciam não estar interessadas em dormir e sim em brincar, permaneceram nessa brincadeira por mais um tempo, até que uma delas perdeu o interesse em enrolar a colega no colchonete e, então, pegou uma boneca, deitou-a no colchonete e embrulhou-a, assim como estava fazendo a professora com seus coleguinhas.

Nesse episódio, pudemos verificar o cuidado das professoras em preparar o ambiente para aquele momento de descanso. A atenção e o carinho dispensados às crianças na modalidade de gestão direta e na modalidade de agrupamento individual, um momento de oportunidade de convívio afetivo e de trocas verbais e gestuais das crianças com as professoras, de socialização entre as crianças, de aprendizagem de regras sociais de bons hábitos e por meio da imitação. Momento também de transgressão de regras, por parte das duas crianças, pois “[...] se, por um lado, a rotina está repleta de gestos homogêneos e de posturas disciplinares, por outro, as próprias crianças encontram espaços de transgressão da ordem, transformando com seus gestos, qualquer coisa em brincadeira. [...]” (CORSINO, 2009, p. 57).

Episódio5: A Chamada (Atividade pedagógica)

[...] 08:25 h - Quando todos terminam de beber água, a professora reinicia a música e as crianças cantam juntas. A professora que estava organizando os copos das crianças retorna para juntar-se ao grupo, senta na roda trazendo as fichas com os nomes. Enquanto isso, a professora que estava conversando com eles continua: “Quem escovou os dentes hoje?” As crianças dizem: “Eeeeu!”

A outra professora diz: “Vamos começar a nossa chamada?”

Ela começa explicando o cartaz da chamada e diz: “As meninas vão colocar desse lado e os meninos desse!”

Para cada criança que ela mostra um cartão, diz o nome que está escrito ali e a criança a quem o cartão corresponde se levanta, pega o cartão com a professora e vai colocá-lo no cartaz. Para cada cartão colocado no cartaz a professora pergunta para as crianças se está certo. Elas conferem se a criança colocou do lado certo e dizem: “Tá!”

E assim vai acontecendo a chamada. Ao terminarem, uma das professoras reorganiza a roda e começa a contar uma história. Nesse momento, a outra professora que ficou guardando os cartões restantes, ao conferi-los, percebe que duas crianças que se encontram em sala não foram chamadas. Então, ela se aproxima da outra professora na roda e diz: “Faltaram duas crianças na chamada!” A professora que está com as crianças na roda, localiza as duas que estão faltando na chamada, pega os cartões, diz o nome, as crianças levantam, recebem cada uma o cartão com o seu nome e seguem para colocar no cartaz da chamada. Quando terminam, a professora e os coleguinhas batem palmas e fazem a contagem de novo, vêm

que está certo e voltam a bater palmas. Nesse momento são oito horas e trinta e cinco minutos e a atividade é encerrada.

A professora avisa então para a turma: “Crianças nós vamos para a sala de atividades da educação física.” E pergunta para as crianças: “Quando chegar lá é para ficar pulando ou é para escutar primeiro a professora de educação física?” As crianças respondem: “É para escutar!”

A professora diz então: “Vamos levantar e fazer a fila” [...]

Nessa atividade, pudemos observar um cuidado e preocupação das professoras em explicar para as crianças o que vai ser feito; uma organização com coerência e continuidade da situação de aprendizagem; o estímulo ao desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo; momento de troca verbal; significação educativa; personalização dos espaços, incentivo ao acerto; afetividade e cuidado individualizado (ao perceberem que duas crianças não haviam colocado os nomes na chamada, reiniciaram a atividade para permitir a participação das mesmas).

Episódio6: A Acolhida (Atividade de cuidados)

Esse momento da acolhida acontece no espaço que denominamos hall de entrada. É uma área ampla, bem iluminada e arejada, com algumas cadeiras disponibilizadas próximas das paredes laterais, que está localizada antes do corredor que dá acesso às salas de maternal e para esse horário a gestora costuma mandar colocar cones que fazem a delimitação de até onde os pais podem ir. Isso acontece para evitar que os pais se encaminhem até a sala e a criança tenha mais dificuldade em se despedir deles e aceitar entrar na sala, além de evitar também que os pais fiquem conversando (nem que seja para tirar dúvidas) com as professoras que nesse momento têm que dar total atenção a todas as crianças que chegam na sala, organizá-las, enfim não podem e nem têm como manter um diálogo com os pais. É pedido a eles que quando precisarem falar ou dar alguma informação, utilizem a agenda (que vai e volta todo dia na bolsa da criança), ou procurem a pedagoga para conversarem ou marcar um horário mais conveniente para um diálogo com as professoras (além das reuniões pedagógicas reservadas para essas conversas). As professoras e a gestora costumam se posicionar próximas aos cones e aguardarem a chegada das crianças. Essa chegada começa a acontecer às sete horas e costuma ir até às sete horas e trinta minutos.

Percebemos que nesse momento as professoras estão mais leves e sorridentes, e a cada criança que chega elas dão bom dia, sorriem e a encaminham a sua turma (as crianças costumam dar as mãos à professora e seguem tranquilas até a sala, onde outra professora se encontra aguardando e fazendo a acolhida em sala). A gestora, que nos disse fazer questão de estar presente nesse momento de acolhida, também as acolhe com um sorriso e um bom dia, costuma chamar as crianças pelo nome (demonstrando uma relação de proximidade e conhecimento das crianças). Nos intervalos de tempo entre a chegada de uma criança e outra, as professoras conversam entre si e com a gestora sobre como as crianças já estão mais adaptadas à creche, que elas já não estão chorando tanto, que algumas já até se despedem sorrindo dos seus pais, beijam a professora e seguem com ela para a sala sem se incomodarem. Os pais que chegam trazendo as suas crianças já parecem bem adaptados às regras da creche e não costumam insistir em levar as crianças até a sala, pelo contrário sorriem ao avistarem a professora, do (a) seu (sua) filho (a), se aproximam e entregam a criança depois de dar um beijo ou de abençoá-la, em seguida se encaminham para a saída. A maioria das crianças vem andando de mãos dadas com o pai ou a mãe, outras, porém, ainda chegam nos braços dos pais. Algumas choram um pouquinho ao despedirem-se dos pais, mas logo se acalmam com a professora e seguem para sua turma. Os maiores sempre chegam mais tranquilos e sorridentes.

Observamos, também, que nesse momento da acolhida as professoras são muito solidárias entre elas, e costumam levar não só as suas crianças até a sala como também ajudam as outras professoras, principalmente as do maternal I que têm crianças bem pequenas e, por isso, às vezes demoram para retornar ao hall de entrada. Como as professoras conhecem de qual turma é cada criança, quando veem chegar uma criança cuja professora não se encontra no hall, recebem as crianças e as encaminham para a sala delas. Percebemos esses atos de colaboração e de solidariedade em outros diversos episódios.

Nesse episódio, a atividade corresponde a cuidados de rotina, cujo comportamento repetitivo e ritual — por ser uma atividade diária em que as regras que garantem o seu desenvolvimento já foram em parte internalizadas — faz com que esse episódio transcorra tranquilamente. As relações sociais entre professor/professor, professor/gestora e professor/criança, pais/professores que se apresentam, nos mostram no aspecto afetivo sentimentos de carinho, respeito, confiança e solidariedade; no aspecto psicossocial a construção e internalização de valores e regras de convívio coletivo da instituição educacional.

Os episódios descritos nos mostram que, no interior da própria rotina e, com base nos saberes que as professoras constroem individualmente e como grupo, atividades pedagógicas são frequentemente realizadas e garantem momentos de aprendizagem e desenvolvimento às crianças. Mas, se vimos tudo isso, como então afirmar que a rotina é rotineira, que é repetitiva, que é alienante?

É importante ressaltar que o olhar que lançamos sobre os episódios é uma visão particular de rotina, de currículo. É a visão do outro que não faz parte do processo educativo da creche e que, ao olhar, pode ver momentos educativos que, muitas vezes, não são objeto de atenção daqueles que os vivenciam como rotina, como repetição. É a nossa visão de uma rotina ressignificada que nos permite ver as possibilidades de uma ampla margem de movimento no fazer pedagógico das professoras, oportunidades de transgressão, de construção de sentidos para as atividades.

Vemos o espaço para o lúdico, mas não o lúdico espontaneísta em que as brincadeiras livres são utilizadas para dar ocupação às crianças, enquanto é necessário se fazer outra atividade. Vemos o lúdico em que as brincadeiras podem ser planejadas, orientadas e direcionadas para a apropriação de diferentes linguagens e práticas sociais pelas crianças. Um brincar que é incentivado por um ambiente rico em estímulos, que despertem a curiosidade e o desejo dos pequenos.

Afirmamos que a rotina observada na creche é repetitiva por vermos isso na postura das professoras ao não apresentarem consciência das suas produções no dia a dia educativo, ao não valorizarem as atividades de cuidados como pedagógicas, ao utilizarem as brincadeiras sem estabelecer objetivos, ao aplicarem uma atividade e nada registrarem sobre as impressões a que chegaram, ao não explorarem mais a musicalização tão presente na rotina como uma atividade lúdico-pedagógica, ao pouco aproveitarem o espaço amplo de sala que possuem, ao não escutarem as necessidades das crianças, ao não teorizarem sua prática para o domínio sobre o seu fazer pedagógico.

Essas professoras nos falaram, nas entrevistas e grupo focal, sobre os objetivos e especificidades do trabalho na creche, nos falaram do lúdico, do cuidar, do cognitivo, da musicalização, da mediação e nós vimos tudo isso na rotina da creche, mas não notamos a percepção delas quanto à possibilidade de exploração desses potenciais no dia a dia como uma forma de ressignificar o seu trabalho pedagógico.

Afirmamos que, na creche “Viver a Infância”, é preciso modificar a visão de rotina, repensar e reinventar o cotidiano, ter noção do quanto o cotidiano pode ser prazeroso e rico quando não é rigidamente determinado pela rotina. Queremos ver as professoras

[...] responsabilizarem-se do seu próprio tempo, romperem com o tédio da repetição, diminuírem o estresse de fazer tudo igual, criando um tempo diverso e diversificado, um tempo que dê espaço às crianças e aos próprios educadores, dando ouvidos a tudo o que eles têm de inovador, de criativo, permitindo usar o tempo com a clareza possível a respeito dos fatores que nos fazem realizar as coisas de um modo ou de outro (BARBOSA, 2006, p. 204).

Entendemos que seu modo de enfocar a realidade influencia a construção do currículo da creche. Por isso, urge que as professoras sintam-se sujeitos, que tenham consciência que o seu planejar representa escolhas, que há possibilidade de transgressão das normas, possibilidades de resistência.

Durante os episódios, vimos esse poder de resistência quando da transgressão do tempo apresentado pelo cronograma na creche substituído pelo tempo organizado e desenvolvido por elas em sala; pela maneira como usaram deliberação para conduzir as atividades e para modificar os espaços. Disso decorre a nossa defesa da formação em serviço como instrumento que possibilita a convicção de que a forma como acontece a rotina representa o currículo que elas assumem; de que as possibilidades de superação das dicotomias na creche podem partir sim das mudanças na rotina, da maior flexibilidade, do aprofundamento teórico, do diálogo sobre concepções, objetivos comuns, práticas cotidianas e possibilidades de construção do currículo.

A construção do conhecimento compartilhado pode contribuir para uma maior clareza *do que, para que e para quem* planejar; de que fazer mudanças na rotina da creche representa um processo de formação, pois essa mudança está relacionada a modificações de comportamento e de práticas. Os caminhos para uma rotina ampla, ressignificada já estão entrecruzados na creche. É preciso que as professoras consigam vê-los, pois no processo de ação-reflexão-ação vai sendo constituído o currículo da creche. E cremos que os dados que trazemos mostram a urgência do estudo integrando essa relação para a promoção de uma educação infantil com fundamento científico e com qualidade.

Esse ver consciente demanda uma formação em serviço, um resgate da autonomia, uma construção da identidade profissional, um trabalhar com projetos que incluam a valorização das diferentes vozes que ecoam na creche: de crianças, das professoras, da pedagoga, dos pais, da comunidade; que possibilitem um contato com as práticas sociais concretas, ampliando conhecimentos. Enfim, o direito e a oportunidade da formação podem resultar no protagonismo das professoras, juntamente com as crianças, na construção do currículo da creche, do projeto político pedagógico que é o caminho a ser trilhado

coletivamente como “[...] a antecipação de algo desejável que ainda não foi realizado. Uma idéia para ser transformada em ato” (CORSINO, 2009, p. 105).

Temos como utopia um currículo em sua dimensão social e histórica, construído no interior das relações de poder estabelecidas no cotidiano da creche, mas que, por meio da rotina, constituída relações interpessoais de afeto, respeito, de sonhos, curiosidades e descobertas, cumplicidade entre todos os envolvidos no processo educativo das crianças, possa ampliar a consciência de que a colaboração e a reflexão coletiva são os fundamentos da mudança na maneira de ver e de fazer o pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar uma pesquisa representa, para nós, uma grande conquista. Nela e por meio dela, crescemos como pessoas e como profissionais. Aprendemos, por intermédio das leituras e dos diálogos estabelecidos com inúmeros sujeitos nesse processo, a refinar nossos sentidos para ver, naquilo que o cotidiano parece encobrir, germens de transformação da realidade dura que muitas vezes se nos apresenta.

Buscamos, ao construir nosso trabalho, evitar os julgamentos simplificadores do que acontece no dia a dia da creche. Nossa investigação não teve, pois, o intuito de apontar erros e de supor-se autorizada a ditar novas formas de atuar no espaço pesquisado. Pelo contrário, buscamos compreender como as crianças têm vivido suas infâncias nesse espaço institucionalizado da Educação Infantil, mediadas pelo trabalho docente desenvolvido, conhecendo como a creche tem sido pensada e organizada. E, para isso, nos abrimos ao diálogo. Para entendermos como o currículo da creche ia e vai sendo construído no cotidiano, nos imbuímos do pressuposto de que o currículo representa o caminho — planejado pelos sujeitos que dele participam— para o alcance dos objetivos e concepções estabelecidos à educação das crianças pequenas. Compreendemos que este currículo se concretiza por meio da rotina e suas práticas, ainda que as professoras não tenham plena consciência de que suas ações sempre o estão constituindo.

A pesquisa nos permitiu verificar, por meio da triangulação entre os seus objetivos, a base teórica adotada e os dados empíricos, que o trabalho de cuidar e educar na creche ainda está dissociado do planejamento, o que tem levado a uma rotinização do fazer pedagógico. Pudemos notar que as professoras não se sentem sujeitos por não se identificarem e não terem participação efetiva no processo de construção teórico-metodológica de sua prática, o que tem gerado uma ruptura entre o que é programado com base em imposições externas ao seu trabalho e o seu saber fazer. Isso as torna frágeis diante das situações enfrentadas no dia a dia

da creche. E a reprodução das rotinas que lhes resta obscurece fazeres essenciais, que representam, ainda que de forma pouco consciente, reações a uma realidade que cinde o pensar e o executar, produtora de alienação intelectual.

Contradições se mostram, no movimento ininterrupto que se desenha no cotidiano das relações vividas no interior da creche. Acreditamos, por isso, na possibilidade de superação e de ressignificação do cotidiano alienado, por intermédio da reflexão sobre os desafios colocados à prática concreta vivenciada naquele espaço educativo. Isso requer, entretanto, investimento nas atividades formativas das professoras; mais compromisso político com a qualidade do atendimento da primeira infância na cidade de Manaus; a compreensão de que construir o currículo envolve trabalho compartilhado e de que a mediação requerida das professoras no trabalho junto às crianças pequenas depende do planejamento intencional do seu trabalho.

Pudemos observar que alguns caminhos para a superação da realidade se encontram presentes na própria creche, e podem se consolidar por meio: do incentivo à autonomia e à iniciativa das crianças que já acontece em alguns momentos; da possibilidade de formação no próprio lócus de trabalho como resultado do diálogo entre professoras e pedagoga; do aprofundamento de conhecimentos sobre conceitos — de criança, infância, educação, desenvolvimento e aprendizagem — que permeiam o trabalho da creche como possibilidades para as reflexões e formações coletivas.

Consideramos imprescindível uma ressignificação das práticas por intermédio da formação continuada em serviço. Sua concretização pode começar pelo planejar compartilhado, coletivo, pautado nas observações do dia a dia — ou seja, um planejar mais emancipado que integra conhecimentos estruturados e conhecimentos advindos da experiência das professoras — e da busca de mais qualidade nas relações interpessoais entre as professoras e entre professoras e pedagoga, possibilitando um maior desenvolvimento profissional, curricular e organizacional.

Nossa pesquisa buscou apontar uma forma de mediação dessa formação, por intermédio da observação atenta do cotidiano, do registro e do diálogo fundamentado. Esses fazeres podem ser (re)produzidos e podem oportunizar relações mais dialógicas entre as profissionais da creche, incentivando o seu protagonismo na construção do currículo.

Apontar caminhos, vistos no interior da rotina da creche, talvez seja a nossa maior contribuição. Entendemos que pensar uma proposta curricular para a creche significa ter como sujeitos desse processo todos os que dela participam. Por sabermos que as rotinas caracterizam o currículo construído na creche, buscamos, neste trabalho, apresentar percursos

trilhados pelos próprios sujeitos que, colocados em perspectiva, podem favorecer reflexões e discussões sobre como organizar o currículo partindo das necessidades e vivências daquele espaço.

Nos quatro capítulos apresentados neste estudo, dialogamos sobre as infâncias e a educação infantil a elas ofertada, o que nos permitiu elaborar uma visão do espaço da creche como ambiente de possibilidades às infâncias na construção de saberes por meio de atividades significativas tanto para as crianças quanto para as professoras. Vimos que as infâncias nele vividas podem acontecer numa junção entre o lúdico e o pedagógico, por meio de experiências prazerosas de descoberta de novos conhecimentos, incentivados pela mediação consciente das professoras ao aplicarem suas atividades de rotina: de cuidados, didáticas e lúdicas. As crianças têm vivido suas infâncias nesse espaço institucionalizado através de cuidados, sorrisos, transgressões de regras, enfim, por uma rotina que pode ser ressignificada para que se torne mais rica do que já se apresentou para nós. O diálogo ininterrupto sobre o fazer das professoras pode ser um caminho para que o cuidado e a educação das crianças ocorram dentro de espaços replanejados e organizados em cantos específicos que sejam mais instigantes à curiosidade e ao brincar das crianças.

Sabemos que os desafios são muitos e longo é o percurso a ser trilhado pela educação da primeira infância para que alcancemos uma educação de qualidade no seu sentido mais pleno, por isso é correto afirmar que esse trabalho não se encerra aqui. Ele abre um leque de possibilidades, de temáticas que podem ser pesquisadas para contribuir com a oferta de qualidade na educação das crianças de zero a três anos de idade na creche, e de edificação do currículo desse espaço. A creche se mostrou uma fonte maravilhosa para a pesquisa, em que muitas temáticas podem ser enfocadas:

- o lúdico integrado às atividades pedagógicas na rotina da creche;
- a produção da cultura da infância nesse espaço institucionalizado;
- a organização dos espaços e tempos da creche para uma ressignificação da rotina;
- o planejamento coletivo e a formação em serviço com base nas vivências diárias da creche;
- a dimensão relacional e o papel da afetividade nos episódios das atividades de cuidados desenvolvidas na creche;
- o papel da literatura infantil no desenvolvimento da oralidade das crianças;
- o trabalho com projetos na primeira infância;
- histórias de vida permeando a construção da identidade profissional;

- o resgate da autonomia profissional como questão de identidade.

O que pretendemos com esse trabalho foram cenas do cotidiano que provocam reflexões permeadas de questões pedagógicas, sociais e políticas, nos mostrando a todo o tempo que ainda temos muito trabalho pela frente com relação ao nosso compromisso com a nova institucionalidade da infância que, como afirmam Nunes e Corsino (2009), implica essencialmente a qualidade do atendimento. Portanto, o município de Manaus tem como grande desafio e compromisso atual não só ampliar com urgência — pois a infância não espera — a oferta de educação para a primeira infância, como garantir a qualidade dos cuidados e da educação prestados a ela.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A supervisão na formação de professores I: da sala à escola**. Porto: Porto Editora, 2002.

ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. 9 ed. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios de desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio B; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e Sociedade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

_____. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar**. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: _____. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar**. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna. **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. Escrever um projeto pedagógico da creche saudável: indicações para uma redação. In: BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas, SP: Associados, 2004.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BISSOLI, Michelle de Freitas. **Educação Infantil: espaço e tempo de desenvolvimento da personalidade da criança**. 2008.

_____. **Por uma educação para si: algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico. Perspectiva**. Florianópolis, vol. 25, n. 2, 343-368, jul/dez, 2007.

BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas, SP: Associados, 2004.

_____. **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos: a qualidade negociada**. São Paulo: Cortes, 2004.

_____. A observação do contexto educativo: uma perspectiva de pesquisa sobre os tempos do cotidiano. In: BONDIOLI, Anna. **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos: a qualidade negociada**. São Paulo: Cortes, 2004.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moisés. **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortes, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB 1/99. **Diário Oficial da União**. Brasília: 13 de abril de 1999.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF.

_____. Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, DF: 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: 2009b.

CERISARA, Ana Beatriz. A Produção Acadêmica na Área da Educação Infantil a partir da Análise de Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: Primeiras Aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; SÃO CARLOS, SP; Editora da UFSCAR; Florianópolis, SC; Editora da UFSC, 1999 (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 62).

_____. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSINO, Patrícia. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira. In: _____. **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Associados, 2009.

_____. Trabalhando com projetos na educação infantil. In: _____. **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Associados, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política Cultural. In: _____. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai. **Em Aberto**. Brasília, v.18, n. 73, jul. 2001.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, teoria do Cotidiano e a escola de Vigotski**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55).

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello; revisão de tradução Jaqueline Moll. 1 ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999 (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 62).

_____. _____.; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009 (Coleção educação contemporânea).

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SALES, Zeli Efigênia Santos de. Escolarização da infância brasileira: a contribuição do bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés. **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRARI, Monica. A QUALIDADE NEGOCIADA: o percurso de elaboração das diretrizes da creche. In: BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas, SP: Associados, 2004.

FIGUEIREDO, Fabiana; MICARELLO, Hilda; BARBOSA, Silvia Neli. Autonomia de professores da educação infantil: “a coisa vira, e o professor se vira”. In: KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: ática, 2005.
FRANCO, Maria Amélia Santoro; GHEDIN, Evandro. **Questões de Método na Construção da pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés. **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GARIBOLDI, Antonio. O dia a dia educativo em uma pré-escola. In: BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna. **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GOMES, Lisandra Ogg. O cotidiano, as crianças, suas infâncias e a mídia: imagens concatenadas. **Pro-Posições**. v. 19, n. 3 (57) – set./dez. 2008a.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

GUIMARÃES, Daniela. Educação infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, Patrícia. **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Associados, 2009.

HEVESI, Katalin. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In: FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. 1 ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação e desenvolvimento infantil. In: _____. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Construção da profissão docente/ professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação Infantil em Reggio Emilia; tradução Magda França Lopes**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996 – Série Prática Pedagógica.

_____. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. A título de conclusão: formação de professores, a necessária democratização da educação infantil. In: _____. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-escolar no Brasil**. A arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés. **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulartde; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999 (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 62).

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: **Em defesa da Educação Infantil**; Garcia, R. L e Leite. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCIÃO, Kelen Priscila Oliveira Buraslan. **Entre Curumins e Cunhatãs**: por uma compreensão política da educação infantil no município de Manaus, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação.

MARTINS FILHO, Altino José. Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche. **Pro-Posições**, v. 19, n. 1 (55) – jan./abr. 2008.

MELLO, Suely Amaral. Concepção de criança e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio-Emília. **Cadernos da FCC/ Unesp**. Marília, vol. 4, n. 2, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento – Pesquisa Qualitativa em saúde**. 11 ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papyrus, 1997 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e Sociedade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORETTINI, Marly Teixeira. **Professoras em educação infantil**: personagens que se constituem no movimento de suas trajetórias. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000 (Fontes novas).

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995 (Psicologia e Pedagogia).

NASCIMENTO, E. P. do. Os Profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999 (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 62).

NIGITO, Gabriella. Tempos institucionais, tempos de crescimento: a gestão do cotidiano dos pequenos, dos médios e dos grandes na creche. BONDIOLI, Anna. **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudos de casos. São Paulo: Cortez, 2004.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. Formação de profissionais da educação infantil: um desafio para as políticas municipais. In: KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: ática, 2005.

_____. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia. **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Associados, 2009.

_____; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009 (Coleção educação contemporânea).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, TizukoMorchida. **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002b.

OSTETTO, Luciana E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: _____. **Encontros e encantamentos na educação infantil**: Partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. **Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

PINHEIRO, Maria Luiza Ugarte. Reflexões acerca da História da Infância na Amazônia. In: BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de. **Sociedade, Educação e Formação do Sujeito**. Manaus: EDUA/ CEFORT – UFAM, 2006.

PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009 (Coleção educação contemporânea).

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: Um campo de Estudos em Construção. In: ____; FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Os fazeres na educação infantil**. 11 ed. São Paulo: Cortez; Ribeirão Preto, SP: CINDEDI, 2009.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P; LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, Multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávi. **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP. Papirus, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Universidade do Minho, 2002 (CD ROM).

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Gestão Educacional. Gerência de Educação Infantil. **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil**. Manaus, AM, 2008.

SILVA, Janaina Cassiano. **Práticas Educativas**: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moisés. **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **O problema do meio**. (mimeo). s/d.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS

Estamos convidando a senhora para participar da pesquisa intitulada “**A construção do currículo da e na creche: um olhar sobre o cotidiano**”, que tem como objetivo compreender como se dá a construção do currículo da e na creche, a partir do cotidiano e das relações estabelecidas neste espaço.

Queremos esclarecer que a escolha da Creche “Viver a Infância” como *locus* da nossa pesquisa, se deu por esta representar o espaço educativo modelo oferecido pela prefeitura municipal ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade, o que garante o direito constitucional da oferta de educação infantil às crianças pequenas.

Para alcançar nosso objetivo nesta pesquisa, eu, Raquel Neiva de Souza Carvalho (pesquisadora) e a professora doutora Michelle de Freitas Bissoli (orientadora), necessitamos da sua participação como sujeito importante, por ser parte integrante do contexto estudado, para o levantamento de informações sobre as práticas e as diversas relações estabelecidas no dia-a-dia do contexto em foco. Se aceitar o nosso convite, sua participação acontecerá através de entrevista individual, discussões em grupo focal e por meio de observações feitas pela pesquisadora. As observações permitirão à pesquisadora conhecer a realidade e os sujeitos que dela participam. Esses procedimentos serão registrados, pela pesquisadora, por meio de escritos, gravação em áudio, fotografias e filmagens, como instrumentos de autenticidade às descrições, interpretações e análises.

Sua participação nesta pesquisa é completamente voluntária. É sua escolha participar ou não, e gostaríamos, ainda, de deixar claro que independente da escolha que faça, não haverá nenhum tipo de impedimento no seu trabalho ou em qualquer avaliação relacionada com o mesmo, sendo possível também mudar de idéia mais tarde e deixar de participar se esta for a sua vontade.

Todos os encontros com a senhora, e os outros sujeitos participantes da pesquisa, acontecerão na própria creche, em horários a serem definidos com as professoras participantes

e com a gestora desta instituição. Com o objetivo de preservar a privacidade dos sujeitos participantes, os mesmo serão identificados por pseudônimos.

Não haverá nenhum benefício direto à senhora, mas é provável que sua participação contribua para novas reflexões sobre uma proposta curricular que favoreça uma educação infantil de qualidade para as crianças de zero a três anos.

Os materiais coletados serão utilizados somente para análise própria da pesquisa, para o conhecimento pelos sujeitos e, com autorização dos mesmos, para a publicação do trabalho em eventos ou sob a forma de materiais impressos e multimídia. Dessa forma, assumimos a responsabilidade por tornar públicos os resultados da pesquisa, sejam eles favoráveis ou não.

Asseguramos quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa e nos colocamos à disposição para contato com a pesquisadora no endereço: Departamento de pós-graduação em educação/mestrado/FACED, av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000, Campus universitário, cujo telefone de contato é 3305-4397.

Eu.....fui convidada a participar em uma pesquisa sobre a construção do currículo da e na creche: um olhar sobre o cotidiano. Eu entendo que participarei de uma entrevista, grupo focal e de observações sobre o cotidiano da creche Eliana de Freitas Moraes, juntamente com outros profissionais dessa instituição educativa. Eu fui informada que os desconfortos são mínimos. Estou ciente, ainda, de que não haverá nenhum benefício pessoal. Fui informada sobre as formas de contato com a pesquisadora.

Manaus,...../...../2010

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A GESTORA

Estamos convidando a senhora para participar da pesquisa intitulada “**A construção do currículo da e na creche: um olhar sobre o cotidiano**”, que tem como objetivo compreender como se dá a construção do currículo da e na creche, a partir do cotidiano e das relações estabelecidas neste espaço.

Queremos esclarecer que a escolha da Creche “Viver a Infância” como *locus* da nossa pesquisa, se deu por esta representar o espaço educativo modelo oferecido pela prefeitura municipal ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade, o que garante o direito constitucional da oferta de educação infantil às crianças pequenas.

Para alcançar nosso objetivo nesta pesquisa, eu, Raquel Neiva de Souza Carvalho (pesquisadora) e a professora doutora Michelle de Freitas Bissoli (orientadora), necessitamos da sua participação como sujeito importante, por ser parte integrante do contexto estudado, para o levantamento de informações sobre as práticas e as diversas relações estabelecidas no dia-a-dia do contexto em foco. Se aceitar o nosso convite, sua participação acontecerá através de entrevista individual feita pela pesquisadora. Esse procedimento será registrado, pela pesquisadora, por meio de escritos e gravação em áudio, como instrumento de autenticidade às descrições, interpretações e análises.

Sua participação nesta pesquisa é completamente voluntária. É sua escolha participar ou não, e gostaríamos, ainda, de deixar claro que independente da escolha que faça, não haverá nenhum tipo de impedimento no seu trabalho ou em qualquer avaliação relacionada com o mesmo, sendo possível também mudar de idéia mais tarde e deixar de participar se esta for a sua vontade.

Todos os encontros com a senhora, e os outros sujeitos participantes da pesquisa, acontecerão na própria creche, em horários a serem definidos com a senhora, que é a gestora desta instituição. Com o objetivo de preservar a privacidade dos sujeitos participantes, os mesmos serão identificados por pseudônimos.

Não haverá nenhum benefício direto à senhora, mas é provável que sua participação contribua para novas reflexões sobre uma proposta curricular que possa vir a favorecer uma educação infantil de qualidade para as crianças de zero a três anos.

As informações coletadas serão utilizadas somente para análise própria da pesquisa, para o conhecimento pelos sujeitos e, com autorização dos mesmos, para a publicação do trabalho em eventos ou sob a forma de materiais impressos e multimídia. Dessa forma, assumimos a responsabilidade por tornar públicos os resultados da pesquisa, sejam eles favoráveis ou não.

Asseguramos quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa e nos colocamos à disposição para contato com a pesquisadora no endereço: Departamento de pós-graduação em educação/mestrado/FACED, av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000, Campus universitário, cujo telefone de contato é 3305-4397.

Eu.....fui convidada a participar em uma pesquisa sobre a construção do currículo da e na creche: um olhar sobre o cotidiano. Eu entendo que participarei de uma entrevista sobre o cotidiano da creche Eliana de Freitas Moraes, juntamente com outros profissionais dessa instituição educativa. Eu fui informada que os desconfortos são mínimos. Estou ciente, ainda, de que não haverá nenhum benefício pessoal. Fui informada sobre as formas de contato com a pesquisadora.

Manaus,...../...../2010

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PEDAGOGA

Estamos convidando a senhora para participar da pesquisa intitulada “**A construção do currículo da e na creche: um olhar sobre o cotidiano**”, que tem como objetivo compreender como se dá a construção do currículo da e na creche, a partir do cotidiano e das relações estabelecidas neste espaço.

Queremos esclarecer que a escolha da Creche “Viver a Infância” como *locus* da nossa pesquisa, se deu por esta representar o espaço educativo modelo oferecido pela prefeitura municipal ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade, o que garante o direito constitucional da oferta de educação infantil às crianças pequenas.

Para alcançar nosso objetivo nesta pesquisa, eu, Raquel Neiva de Souza Carvalho (pesquisadora) e a professora doutora Michelle de Freitas Bissoli (orientadora), necessitamos da sua participação como sujeito importante, por ser parte integrante do contexto estudado, para o levantamento de informações sobre as práticas e as diversas relações estabelecidas no dia-a-dia do contexto em foco. Se aceitar o nosso convite, sua participação acontecerá através de entrevista individual feita pela pesquisadora. Esse procedimento será registrado, pela pesquisadora, por meio de escritos e gravação em áudio, como instrumento de autenticidade às descrições, interpretações e análises.

Sua participação nesta pesquisa é completamente voluntária. É sua escolha participar ou não, e gostaríamos, ainda, de deixar claro que independente da escolha que faça, não haverá nenhum tipo de impedimento no seu trabalho ou em qualquer avaliação relacionada com o mesmo, sendo possível também mudar de idéia mais tarde e deixar de participar se esta for a sua vontade.

Todos os encontros com a senhora, e os outros sujeitos participantes da pesquisa, acontecerão na própria creche, em horários a serem definidos com as professoras participantes, a senhora e com a gestora desta instituição. Com o objetivo de preservar a privacidade dos sujeitos participantes, os mesmo serão identificados por pseudônimos.

Não haverá nenhum benefício direto à senhora, mas é provável que sua participação contribua para novas reflexões sobre uma proposta curricular que favoreça uma educação infantil de qualidade para as crianças de zero a três anos.

As informações coletadas serão utilizadas somente para análise própria da pesquisa, para o conhecimento pelos sujeitos e, com autorização dos mesmos, para a publicação do trabalho em eventos ou sob a forma de materiais impressos e multimídia. Dessa forma, assumimos a responsabilidade por tornar públicos os resultados da pesquisa, sejam eles favoráveis ou não.

Asseguramos quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa e nos colocamos à disposição para contato com a pesquisadora no endereço: Departamento de pós-graduação em educação/mestrado/FACED, av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000, Campus universitário, cujo telefone de contato é 3305-4397.

Eu.....fui convidada a participar em uma pesquisa sobre a construção do currículo da e na creche: um olhar sobre o cotidiano. Eu entendo que participarei de uma entrevista sobre o cotidiano da creche municipal Eliana de Freitas Moraes, juntamente com outros profissionais dessa instituição educativa. Eu fui informada que os desconfortos são mínimos. Estou ciente, ainda, de que não haverá nenhum benefício pessoal. Fui informada sobre as formas de contato com a pesquisadora.

Manaus,...../...../2010

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICEB - ROTEIRO GRUPO FOCAL

GRUPO FOCAL ROTEIRO DE QUESTÕES

1 - A creche “Viver a Infância”

- O que significa, para vocês, serem professoras de creche?
- Qual a função da creche “Viver a Infância”?
- Para vocês, como é a relação criança/criança, professor/criança, professor/professor, professor/pedagoga, professor/gestora aqui na creche?

2 - O trabalho docente na creche

- Na sua opinião, quais as especificidades do trabalho na creche?
- Quais as principais dificuldades do trabalho com crianças de zero a três anos?
- Como essas dificuldades encontradas no trabalho com as crianças poderiam ser sanadas na creche?
- Há diferença entre ser professora de creche e ser professora da pré-escola e do Ensino Fundamental? Qual?

3 - O cotidiano da creche

- Como é feito o planejamento das atividades desenvolvidas com as crianças?
- Como vocês avaliam a rotina da creche?
- Que dificuldades vocês encontram na formulação de atividades para as crianças?
- Como vocês vêem a relação entre a teoria e a prática no trabalho que desenvolvem?
- Há uma proposta político-pedagógica da creche? Qual a participação de vocês na sua elaboração?

APÊNDICE C - ROTEIROS DE ENTREVISTAS

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA AS PROFESSORAS

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Quanto tempo de experiência você tem em educação e na educação infantil?
- 3- Aqui na creche você trabalha com que faixa etária?
- 4- O que esperar das crianças nessa etapa de desenvolvimento?
- 5- Como acontece o planejamento das atividades ?
- 6- Como se dá a relação entre planejamento e prática pedagógica no cotidiano aqui da creche?
- 7- Como é feito o registro dessas atividades desenvolvidas com e para as crianças?
- 8- Em sua opinião, qual a função do currículo de educação infantil?
- 9- Para você, de que modo a formação inicial e continuada pode contribuir para o seu trabalho de educadora infantil?
- 10- A creche tem proporcionado a você a possibilidade de uma formação continuada? Como?

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A PEDAGOGA

- 1- Para você o que significa ser pedagoga da creche?
- 2- Quais as especificidades do trabalho na creche?
- 3- Qual a função do currículo de educação infantil?
- 4- Quem são os sujeitos que participam da elaboração do currículo da e na creche ?
- 5- Como é feito o planejamento das atividades desenvolvidas com as crianças?
- 6- Como você avalia a rotina da creche?
- 7- Que dificuldades são encontradas na formulação de atividades para as crianças?
- 8- Como você vê a relação entre a teoria e a prática no trabalho que é desenvolvido aqui na creche?
- 9- Há uma proposta político-pedagógica da creche? Qual a participação a sua participação e a dos professores nessa elaboração?

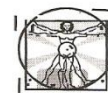
ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A GESTORA

- 1- Para você o que significa ser gestora da creche “Viver a Infância”?
- 2- Em sua opinião quais as especificidades do trabalho na creche?
- 3- Quais as principais dificuldades do trabalho com crianças de zero a três anos?
- 4- Como essas dificuldades encontradas no trabalho com as crianças poderiam ser sanadas na creche?
- 5- Qual a função do currículo de educação infantil?
- 6- Quem são os sujeitos que participam da elaboração do currículo da e na creche ?
- 7- Para você, de que modo a formação inicial e continuada pode contribuir para o trabalho das professoras de educação infantil aqui da creche?
- 8- A creche tem proporcionado a possibilidade de uma formação continuada às suas professoras? Como?

ANEXO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM



PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº 0032.0.115.000-10, intitulado: **“A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA NA CRECHE: UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO”**, tendo como pesquisadora responsável Raquel Neiva de Souza Carvalho.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus (EEM) da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 26 de maio 2010.

Prof.MSc. Plínio José Cavalcante Monteiro
Coordenador CEP/UFAM

Escola de Enfermagem de Manaus – EEM/UFAM

Rua Teresina, 4950 – Adrianópolis – CEP: 69057-070 – Manaus-AM – Fone: (92) 3305-5130 – E-mail: cep@ufam.edu.br
