

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MARILÚCIA ANTÔNIA DE RESENDE**

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E VULNERABILIDADE  
SOCIAL: O ATENDIMENTO NOTURNO NA REDE PÚBLICA DE CURITIBA**

**CURITIBA**

**2012**

**MARILÚCIA ANTÔNIA DE RESENDE**

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E VULNERABILIDADE  
SOCIAL: O ATENDIMENTO NOTURNO NA REDE PÚBLICA DE CURITIBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Pura Lúcia Oliver Martins

**CURITIBA**

**2012**

**MARILÚCIA ANTÔNIA DE RESENDE**

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E VULNERABILIDADE  
SOCIAL: O ATENDIMENTO NOTURNO NA REDE PÚBLICA DE CURITIBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Pura Lúcia Oliver Martins  
Presidente

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angela Imaculada loureiro de Freitas Dalben  
Convidada Externa

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Joana Paulin Romanowski  
Convidada Interna

Curitiba, 07 de julho de 2012.

Àqueles que lutam pela sobrevivência.

Também, àqueles que compartilham  
desta luta, vendo na criança um sujeito de  
direitos, um sujeito da história.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, o dom da vida e a graça de compartilhá-la com todos aqueles que caminham comigo.

À minha família: Terezinha e Vicente, meus pais; Marilane, Etiene e Edmar, meus irmãos, pois souberam compreender e respeitar, na medida do possível, as escolhas que me levaram a me separar deles e nessa acolhida me fortaleceram e me viram crescer.

Ao Juliano, companheiro, amigo, amante, principal incentivador desta produção. Seu carinho, atenção e amor me mostraram que sou capaz de ter e viver a esperança.

A Edilaine Maciel, a quem escolhi como irmã e que, pacientemente, acolheu minhas angústias, viu nascer e desenvolver o conhecimento que aqui expressei, e com quem agora compartilho a alegria da vitória.

Aos tantos amigos, presentes em minha história, não importando quanto tempo permaneceram por perto, mas que marcaram a minha vida e meu desenvolvimento como pessoa.

À professora Pura Lúcia, que confiou em minha capacidade e me orientou para a sistematização do conhecimento fundamentado no compromisso social e vivenciado na prática pedagógica.

Às professoras Ângela Dalben e Joana Romanowski, cujos questionamentos me ajudaram a lapidar a pedra preciosa que estava escondida no emaranhado de dados desta pesquisa.

Ao Ir. Adriano Brollo e aos amigos do trabalho que com profissionalismo compartilham do meu conhecimento e me ajudam a vislumbrar novos horizontes.

À ABEC – Associação Brasileira de Educação e Cultura –, por contribuir com parte do investimento nesse processo de formação.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial aos professores: Peri Mesquida, Rosa Lydia, Neuza Bertoni e Ricardo Tescarolo, com os quais as trocas de experiências me estimularam a aprofundar o desejo de conhecer e socializar o conhecimento sistematizado.

Às amigas do programa de pós-graduação com quem compartilhei momentos de tensão e alegria: Marilise Cunha, Maria Sílvia Bacila, Elaine Ferreira e, especialmente, Maria Cristina Kogut, por ter tornado possível conhecer a realidade do CMEI noturno, que veio a se tornar objeto desta pesquisa.

E a história humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquina. Disso quis eu fazer a minha poesia, dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta com ele as pessoas e as coisas que não têm voz.

Ferreira Gullar

## RESUMO

O estudo refere-se à compreensão da prática pedagógica desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Curitiba, desenvolvida no período noturno (14h às 23h) com crianças em situação de vulnerabilidade social, cujas famílias trabalham com a coleta de materiais recicláveis. Considero que esse atendimento diferenciado traz implicações e desafios para o trabalho educativo desenvolvido pelas professoras e educadoras do CMEI. Com o objetivo de compreender como acontecem as práticas pedagógicas de professora/educadoras que atendem às crianças no período noturno, busquei perceber as concepções de infância e de educação infantil reveladas nos documentos oficiais do município de Curitiba, na Proposta Pedagógica do CMEI e no discurso dos sujeitos da pesquisa; procurei caracterizar a prática pedagógica desenvolvida no CMEI e analisar os desafios que decorrem do atendimento diferenciado em uma realidade de vulnerabilidade social. A pesquisa qualitativa, fundamentada na compreensão dialética, foi desenvolvida por meio de estudo de caso, tendo como instrumentos a pesquisa documental, a observação participante e a entrevista semiestruturada. Os sujeitos primários da pesquisa foram as educadoras e a professora de uma turma do CMEI e, como sujeitos secundários a pedagoga e as famílias das crianças. Como referência teórico-metodológica utilizei os estudos de Frigotto (1994), Gamboa (2000, 2008), Konder (1988), Lüdke e André (1986) e Triviños (2009). A abordagem histórica da concepção de infância foi fundamentada nos estudos de Cambi (1999), Sarmiento (2002, 2009), Suchodolski (2002), Kramer (1989, 2002, 2007, 2011) e Kuhlmann Jr, (2000, 2007). A análise da prática pedagógica em contextos de vulnerabilidade social foi embasada em Freire (1996, 2001), Martins (1989), Novaes (1995), Rodrigues (1986) Hogan e Marandola Jr. (2005), Jaccoud (2007) e Sposati (2006), Corsino (2009), Nunes (2009), Ostetto (2000), entre outros. O estudo traz como contribuição a caracterização de um atendimento diferenciado a um grupo específico de crianças e uma importante retomada do caráter sociopolítico da prática pedagógica como um dos meios para transformar da realidade das crianças em situação de vulnerabilidade.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Educação Infantil. Vulnerabilidade Social.

## ABSTRACT

This study refers to the comprehension of the pedagogical practice developed in a Municipal Center for Early Childhood Education in Curitiba (CMEI), which occurred during nighttime (14 p.m. to 23 p.m.) with children in a situation of social vulnerability, whose families work with the collection of recyclable material. I assume that this differentiated treatment brings implications and challenges for the educational work developed by the teachers and educators of CMEI. With the objective of understanding how teachers/educators that assist children during nighttime deal with their pedagogical practices, I sought to perceive the conceptions of childhood and of early childhood education revealed in the official documents of the municipality of Curitiba, in CMEI's Pedagogical Proposal and in the speech of the subjects of the research; I looked after characterizing the pedagogical practice developed in CMEI as well as analyzing the challenges that result from a differentiated treatment in a reality of social vulnerability. The qualitative research, based on the dialectical comprehension, was developed by means of a case study, whose instruments were the documentary research, the participant observation and the semi-structured interview. The first subjects of the research were the educators and the teacher of a CMEI's class of students; the second ones, the pedagogue and the families of the children. As a theoretical-methodological reference, I used studies of Frigotto (1994), Gamboa (2000, 2008), Konder (1988), Lüdke and André (1986) and Triviños (2009). The historical approach of the concept of childhood was based on studies of Cambi (1999), Sarmiento (2002, 2009), Suchodolski (2002), Kramer (1989, 2002, 2007, 2011) and Kuhlmann Jr, (2000, 2007). The analysis of the pedagogical practice in contexts of social vulnerability was based on Freire (1996, 2001), Martins (1989), Novaes (1995), Rodrigues (1986) Hogan and Marandola Jr. (2005), Jaccoud (2007) and Sposati (2006), Corsino (2009), Nunes (2009), Ostetto (2000), *inter alia*. This study brings as contribution the characterization of a differentiated treatment to a specific group of children, besides an important revival of socio-political nature of pedagogical practice as one of the means to provoke the transformation of the reality of children in a situation of vulnerability.

**Keywords:** Pedagogical Practice. Early Childhood Education. Social Vulnerability.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações de Mestrado – Pesquisa por assunto “Prática Pedagógica Educação Infantil” no Banco de Teses da CAPES.....	20
Quadro 2 – Teses de Doutorado – Pesquisa por assunto “Prática Pedagógica Educação Infantil” no Banco de Teses da CAPES.....	21
Quadro 3 – Cronograma inicial da pesquisa .....	32
Quadro 4 – Número de crianças na turma do PU, por faixa etária.....	88
Quadro 5 – Número de crianças do PU, por agrupamento. ....	89
Quadro 6 – Rotinas CMEI .....	129
Quadro 7 – Rotina da turma Pré Único (no painel) .....	130

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APF	Associação de Pais e Funcionários
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CRAS	Centro de Referência da Ação Social
DDS	Departamento de Desenvolvimento Social
DNCr	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAZ	Fundação de Ação Social
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONG	Organização Não Governamental
PBF	Programa Bolsa Família
PMC	Prefeitura Municipal de Curitiba
PU	Pré-Único
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Educação
SMCr	Secretaria Municipal da Criança
SME	Secretaria Municipal de Educação
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>24</b>
2.1 O MÉTODO .....	24
<b>2.1.1 Abordagem, modalidade e técnicas utilizadas</b> .....	<b>27</b>
2.2 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA .....	30
<b>2.2.1 O lócus e os sujeitos da pesquisa</b> .....	<b>35</b>
<b>3 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO</b> .....	<b>42</b>
3.1 EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE MODERNA: A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA ..	43
<b>3.1.1 Os grandes teóricos da Pedagogia Moderna</b> .....	<b>48</b>
3.2 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	53
3.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE.....	59
<b>4 A REALIDADE PESQUISADA</b> .....	<b>69</b>
4.1 CONTEXTO SOCIOCULTURAL DA COMUNIDADE .....	69
4.2 CONSTITUIÇÃO DO CMEI.....	72
4.3 OS SUJEITOS QUE SE RELACIONAM NO CMEI.....	75
<b>4.3.1 Professora e educadoras</b> .....	<b>75</b>
<b>4.3.2 A Coordenação Pedagógica</b> .....	<b>84</b>
<b>4.3.3 As crianças</b> .....	<b>88</b>
<b>4.3.4 As famílias</b> .....	<b>92</b>
<b>5 AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL REVELADAS NA PESQUISA</b> .....	<b>96</b>
5.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA.....	98
5.2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CMEI	
102	
5.3 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO DISCURSO DAS PROFISSIONAIS	106
<b>6 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CMEI</b> .....	<b>113</b>
6.1 A ESTRUTURA FÍSICA .....	115
6.2 O PLANEJAMENTO .....	120
6.3 A ROTINA .....	127
6.4 SITUAÇÕES DE MEDIAÇÃO .....	131
6.5 AS RELAÇÕES ENTRE AS PROFISSIONAISE SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	135

6.6 A RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA: A HORA DO SONO .....	137
6.7 EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR: RELAÇÃO FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO.....	140
6.8 DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE .....	146
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>157</b>
<b>REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES .....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA: FAMÍLIAS .....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA: COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA E EDUCADORAS</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>171</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O tema deste estudo emerge de uma intensa prática vivida, desde o final da década de 1990, como professora de Educação Infantil da rede pública de ensino da Região Metropolitana de Belo Horizonte/MG. No decorrer de uma década de atividades em educação, atuando em diversos âmbitos, pude vivenciar experiências como professora de Educação Infantil – em sala de aula –, na coordenação pedagógica de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e na gestão pública, como Gerente de Inclusão Social na Secretaria Municipal de Educação de Contagem/MG.

As diversas funções exercidas proporcionaram o contato contínuo com diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil e com os seus desafios: como professora, trabalhando com crianças de 3 a 6 anos, busquei colocar em prática o saber que recebia nas formações, percebendo que as complexas demandas da sala de aula ultrapassavam qualquer resposta teórica ali apresentada, uma vez que o diálogo com a prática não era considerado pelos formadores; como coordenadora pedagógica da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, na proposição de um trabalho de articulação entre os saberes sistematizados e a prática cotidiana; e como gestora pública, atuei em uma região de vulnerabilidade social, ao vislumbrar a complexa relação que se estabelece entre o contexto sócio-econômico-cultural e as situações cotidianas da escola e, acima de tudo, o impacto dessa relação no trabalho pedagógico.

Toda essa experiência foi fundamental no desenvolvimento do presente estudo, pois a análise da prática pedagógica no âmbito da sala de aula constitui-se a partir de determinações que impactam diretamente nas decisões tomadas pelos professores em seu fazer cotidiano.

Nessa caminhada profissional de múltiplas e profundas experiências, a relação com a Educação Infantil foi marcante. Muitos foram os fatores que me direcionaram para um contato mais próximo com essa etapa da educação. Dentre os mais importantes está o fato de ter iniciado a graduação em Pedagogia no ano de 1997, na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), ano seguinte ao da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN 9.394/96), lei que redimensiona a educação brasileira de modo a concretizar as

determinações da Constituição Federal de 1988<sup>1</sup>. A Educação Infantil, a partir da LDBEN 9.394/96<sup>2</sup>, passa a constituir a primeira etapa da Educação Básica. Soma-se a isso o fato de minha primeira experiência como professora na escola pública ter acontecido em turmas de educação infantil.

Em face das determinações propostas pela legislação, as instituições de creches e pré-escolas iniciaram um processo de organização de suas propostas curriculares para corresponder às exigências e se adequar à nova configuração do atendimento. No bojo dessas discussões, vivenciei um processo de reflexão que embasava a compreensão da prática educativa na educação infantil. Essas reflexões foram amadurecendo com o passar do tempo e transformando-se nos questionamentos que me impulsionaram a realizar o presente estudo.

Com o intuito de me dedicar ao mestrado, deixei as atividades na rede pública de educação em Minas Gerais e passei a residir em Curitiba/PR. Nesta cidade, deparei-me com uma realidade que provocou em mim um reencontro com as experiências pessoais. Trata-se do atendimento à Educação Infantil, no período noturno, visando às crianças filhas de pais que exercem atividades profissionais durante a noite, bem como de carrinheiros<sup>3</sup> noturnos. Esses profissionais e suas famílias, devido às suas condições de vida, encontram-se em situação de vulnerabilidade. Com o tema “Prática Pedagógica na Educação Infantil e Vulnerabilidade Social: o atendimento noturno na rede pública de Curitiba” apresento as reflexões desenvolvidas no processo de pesquisa.

Partindo do pressuposto de que a teoria é a expressão da prática, apoiei-me no caráter social e na dimensão política da prática pedagógica para desenvolver as análises e reflexões. Esse embasamento sustentou a busca por compreender como ocorre a relação educativa no atendimento a um grupo específico de crianças advindas de um contexto socioeconômico desfavorecido. Iniciei o estudo supondo que o processo educativo das crianças bem como as relações com as famílias e a

---

<sup>1</sup> A Constituição Federal de 1988 determina que a Educação Infantil é um direito da criança, dever do estado e opção da família.

<sup>2</sup> A LDBEN 9.394/96 destaca a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica, organizada em outras duas etapas: a creche – atendimento a crianças de 0 a 3 anos – e a pré-escola – atendimento a crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.

<sup>3</sup> Este termo identifica os coletores de materiais recicláveis na comunidade pesquisada sendo assim especificado devido ao fato de os coletores empurrarem o carrinho com os quais coletam os materiais recicláveis. É comum vê-los pelas ruas de Curitiba, principalmente à noite, quando o trânsito de carros é menos intenso.

comunidade, geram demandas e desafios aos profissionais que trabalham no CMEI, abrindo espaço para a construção de novos saberes e novas práticas.

Nesse percurso, baseei-me em uma concepção de infância enquanto categoria social, cuja multiplicidade revela as contradições da organização social e as diversas culturas infantis. Mesmo empregando o termo no singular, parto do pressuposto de que a infância se constitui no plural. As diversas infâncias possibilitam compreender as crianças, sujeitos singulares, nas suas diferentes maneiras e oportunidades de se constituírem enquanto sujeitos sociais e de direitos.

Sob tal perspectiva, indago **como as professoras e educadoras do CMEI desenvolvem sua prática pedagógica frente às demandas que emergem no atendimento noturno a crianças em situação de vulnerabilidade social?**

Para tanto, propus, como **objetivo geral**, compreender como se dão as práticas pedagógicas de professoras/educadoras<sup>4</sup> que atendem crianças em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da Rede Pública de Curitiba, no período noturno. E, como **objetivos específicos**:

- a) perceber as concepções de infância e de educação infantil reveladas nos documentos oficiais do município, na Proposta Pedagógica do CMEI e no discurso da equipe pedagógica;
- b) caracterizar as práticas pedagógicas das professoras/educadoras do CMEI, tecendo uma análise sobre a proposta apresentada no atendimento noturno;
- c) analisar os desafios enfrentados pelas professoras/educadoras no ensino noturno e nas relações estabelecidas entre si, com a coordenação pedagógica, com crianças e famílias em situação de vulnerabilidade social.

Para empreender tal estudo, encontrei na abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso, a maneira mais adequada de proceder à presente pesquisa. Apropriei-me das técnicas de análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas como meios para relacionar os sujeitos com as situações que vivenciam cotidianamente. Busquei desenvolver a pesquisa tendo como base a concepção dialética, o que proporcionou um diálogo profícuo entre os

---

<sup>4</sup> Ao referir-me ao grupo de profissionais que atendem às crianças na unidade onde se constituiu a pesquisa, utilizarei o termo no feminino, uma vez que os sujeitos do estudo são mulheres.

diferentes aspectos – históricos, sociais, políticos e culturais – que incidem sobre a prática pedagógica na educação infantil.

No Brasil, a educação da primeira infância foi difundida, com maior intensidade, no período compreendido entre o final do século XIX e as três primeiras décadas do século XX (SCHMIDT, 1997). A trajetória de busca pelo direito à educação infantil mistura-se e confunde-se com as lutas feministas e com as reivindicações dos movimentos sociais ao longo do século XX (KUHLMANN JR, KRAMER, DEL PRIORI, entre outros). Entretanto, somente com a Constituição Federal de 1988, a educação da infância passa a ser um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família. Na legitimação desse direito, a LDBEN 9.394/96 reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, sendo financiada, a partir de 2007, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Desde então, os temas relacionados à educação infantil alcançam maior relevância nos discursos e debates sobre educação, intensificando a produção acadêmica e as pesquisas na área. Em 1998, foram divulgados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) como orientação para a constituição das propostas pedagógicas e curriculares para a educação infantil.

O atendimento às crianças passa a ser pensado a partir de um currículo comum e do estabelecimento de uma proposta pedagógica que articule a compreensão de infância de maneira ampla, com as especificidades das crianças de determinada realidade sociocultural, valorizando as dimensões do educar e cuidar.

Um levantamento sobre as pesquisas referentes à prática pedagógica na Educação Infantil revela o quanto tem aumentado, nas últimas décadas, o interesse de pesquisadores pelo tema. Por ser um assunto de interesse contínuo, é possível encontrar novas práticas e novas formas de organização do trabalho no âmbito institucional, além de descobrir as maneiras pelas quais a escola se reinventa a fim de cumprir seu compromisso com o processo educativo de seus sujeitos.

Para contextualizar o objeto de estudo, foi feito um levantamento das pesquisas sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil realizadas no período de 2005 a 2009 e publicadas no portal da CAPES<sup>5</sup> – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Nesse levantamento, a busca por assunto foi feita a partir da expressão “prática pedagógica – Educação Infantil”,

---

<sup>5</sup> A pesquisa foi realizada entre os meses de abril e maio de 2011.

sendo encontradas, em um primeiro momento, 367 dissertações de mestrado e 73 teses de doutorado. Com o intuito de refinar a pesquisa inicial, optei por catalogar apenas as teses e dissertações que continham a expressão “prática pedagógica e Educação Infantil” no título ou nas palavras-chave. Assim, encontrei 62 dissertações de mestrado e 11 teses de doutorado. Pode-se considerar que nas demais teses e dissertações publicadas naquele período, a prática pedagógica na Educação Infantil foi abordada como pano de fundo das pesquisas, sendo que outros temas relacionados a ela ficavam mais evidentes.

Os quadros a seguir contêm as informações obtidas no levantamento citado e apresentam os enfoques dados pelos autores em relação à prática pedagógica na Educação Infantil e à recorrência desses temas.

Quadro 1-Dissertações de Mestrado – Pesquisa por assunto “Prática Pedagógica Educação Infantil” no Banco de Teses da CAPES

<b>Prática Pedagógica na Educação Infantil em relação a:</b>	<b>Nº de Pesquisas</b>
Condições de trabalho	01
Cuidar, brincar e educar	06
Tempo e espaço na organização escolar	01
Mídias e TIC's	02
Ludicidade	04
Metodologias	15
Corpo e movimento	03
Inclusão/diversidade	03
Formação inicial/continuada	03
Identidade docente	01
Concepções	15
Música	02
Gênero	04
Saberes	02
<b>Total</b>	<b>62</b>

Fonte: a autora, 2011.

É possível destacar que, entre as pesquisas de mestrado selecionadas, uma grande variedade de abordagens foi encontrada, por exemplo: a relação da prática com as concepções inerentes ao trabalho na Educação Infantil, a relação com o cuidar e o educar, a discussão de corpo e movimento infantil, as metodologias, as

relações de gênero no trabalho com a primeira infância, a inclusão da criança com deficiência no ambiente educativo, a ludicidade, as dimensões de tempo e espaço na organização pedagógica, e a formação inicial e continuada dos profissionais.

Nas pesquisas referentes às teses de doutorado, a prática pedagógica na Educação Infantil é destacada em suas relações com a formação continuada, chamando a atenção para a recorrência de estudos sobre esse tema. Em seguida, estão os trabalhos que se referem às concepções subjacentes à prática pedagógica; os demais relacionam-se à educação integral, inclusão, o brincar e o movimento.

Quadro 2-Teses de Doutorado – Pesquisa por assunto “Prática Pedagógica Educação Infantil” no Banco de Teses da CAPES

<b>Prática Pedagógica na Educação Infantil e sua relação com:</b>	<b>Nº de Pesquisas</b>
Concepções	03
Inclusão	01
Educação integral	01
Corpo e Movimento	01
Formação continuada	04
Brincar	01
<b>Total:</b>	<b>11</b>

Fonte: a autora, 2011.

Destaco, dentre as pesquisas selecionadas, a dissertação de Maria Aparecida Hahn Turnês – “Formação continuada e mudanças nas práticas escolares”/2006 –, que procura compreender as repercussões nas práticas escolares a partir da formação inicial de professoras em Cursos Emergenciais de Pedagogia. As considerações revelam que a formação das professoras por si só não garante mudanças significativas nas práticas, pois essas mudanças se circunscrevem dentro de uma cultura da escola, e são produzidas na relação que emerge das subjetividades e das condições objetivas da efetivação da prática pedagógica.

Outro importante estudo foi realizado por Ilze Maria Coelho Machado – “Organização do trabalho pedagógico de professoras da educação infantil: evidências nos registros escritos”/2009 –, cuja pesquisa, além de trazer contribuições sobre o modo como as professoras de Educação Infantil organizam suas atividades e sistematizam seus conhecimentos evidenciados a partir de registros, traz uma caracterização do trabalho desenvolvido na Rede Municipal de Educação (RME) de Curitiba.

Vale ressaltar que esse levantamento é introdutório, porém, revela os assuntos tratados por pesquisadores, nos últimos anos, em relação à prática pedagógica na Educação Infantil. Assim, verifico que, embora haja um contingente considerável de produção acadêmica relacionada à prática pedagógica na Educação Infantil, a pesquisa aqui desenvolvida traz elementos significativos e inéditos, por se tratar de um atendimento em horário alternativo a crianças advindas de um determinado grupo social e que vivem em situação de vulnerabilidade.

A abordagem deste estudo reconhece a teoria como uma expressão das experiências dos sujeitos, em seus contextos de vida e de trabalho, na prática cotidiana. Neste caso, parto da compreensão de que na prática de professoras e educadoras do CMEI são constituídos saberes e conhecimentos que, sendo sistematizados, podem dar origem a novas formas de organização do trabalho pedagógico e da concepção de infância e de sua educação.

Nesta perspectiva, na sistematização deste trabalho procurei abordar, no segundo capítulo, o percurso metodológico utilizado como meio de desenvolver a pesquisa e, também, o resultado do movimento de constituição do conhecimento aqui retratado. Nele, discuto a abordagem teórico-metodológica que fundamenta a relação com o objeto de pesquisa e com os sujeitos que dela fizeram parte, bem como a forma de tratar os dados obtidos nessas relações. Para tanto, busquei como referência teórico-metodológica Bogdan e Biklen (1994), Frigotto (1994), Gamboa (2000, 2008), Konder (1988), Lüdke e André (1986) e Triviños (2009).

No terceiro capítulo, “Infância e Educação”, faço uma breve retomada histórica da constituição do conceito de infância no pensamento Moderno e sua relação com os aspectos sócio-históricos e econômicos da sociedade. Sob este prisma, fundamentei-me em Ariès (2011), Brandão (1981), Cambi (1999), Sarmiento (2002) e Suchodolski (2002). Procurei retratar, também, o percurso da educação infantil no Brasil, utilizando-me dos estudos de Del Priori (2010), Kramer (1989, 1999), Kuhlmann Jr, (2000, 2007), Pilotti e Rizzini (2009) e Schmidt (1997). Por fim, discuto a educação infantil em contextos de vulnerabilidade social, adotando como referência Hogan e Marandola Jr (2005), Freire (1996, 2001), Jaccoud (2007), Martins (1989), Novaes (1995), Rodrigues (1986) e Sposati (2006).

No quarto capítulo, “A realidade pesquisada”, faço uma apresentação do contexto do CMEI, em seus aspectos socioeconômicos e culturais, destacando sua constituição na comunidade. Dou especial importância à caracterização dos sujeitos que participaram da pesquisa, garantindo uma aproximação com a realidade

pesquisada e contribuindo para uma melhor análise da prática pedagógica. Para tanto, embaso-me no Regimento do CMEI (2005) e nos estudos de Corsino (2009), Kishimoto (2002), Novaes (2005), Abdalla (1999), Martins (1989) e Kramer (2002).

No capítulo cinco, “As concepções de infância e educação infantil reveladas na pesquisa”, apresento as concepções reveladas nos documentos oficiais, na Proposta Pedagógica do CMEI e nos discursos das educadoras, das professoras e da coordenadora pedagógica. Utilizo como fundamentação os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (2006), o Regimento do CMEI (2005), a Proposta Pedagógica do CMEI (2005), Nunes (2009), Corsino (2009), Sarmiento (2009) e Kramer (2011).

No sexto capítulo, trago a análise dos dados relacionados à prática pedagógica desenvolvida a partir de aspectos como: a estrutura física do CMEI, o planejamento, a rotina, as situações de mediação, educação e cuidado, as relações e os reflexos que incidem na prática e a relação adulto-criança percebida na hora de dormir. Ao final do capítulo, trato da educação complementar, já que a relação da instituição com as famílias é uma questão chave no atendimento à educação infantil. Por fim, abordo os desafios da prática pedagógica em contextos de vulnerabilidade, cujo teor foi percebido nos discursos das profissionais e na observação da prática pedagógica. Nessa perspectiva, tomo por base Martins (1989), Carvalho e Rubiano (2000), Ostetto (2000), Machado (1981), Rosemberg (2002), Haddad (2002), Corsino (2009) e Nunes (2009).

Por fim, apresento as considerações e contribuições que a pesquisa traz em relação à prática pedagógica com a infância em contextos de vulnerabilidade social.

Longe de pretender esgotar o tema ou expressar uma verdade acabada, apresento neste estudo os conhecimentos constituídos na relação com os sujeitos que participaram da pesquisa a partir de situações vivenciadas. Trata-se de um aspecto da realidade pesquisada, aberto a outros aprofundamentos. Provisório, datado e situado, como tudo o que é tratado historicamente. Contudo, visto com a credibilidade própria dos trabalhos comprometidos com as transformações que podem atingir toda a sociedade.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação (COSTA, 2007, p. 15-16).

### 2.1 O MÉTODO

A epígrafe usada no início deste capítulo vem expressar aquilo que impulsionou o desenvolvimento desta pesquisa. No trabalho e vivência cotidiana, acabamos nos acostumando ao que fazemos e vemos, assim, nossa prática se torna refém de certa normalidade, irrefletida e uniforme. É necessário, então, desenvolver, aos poucos, um senso de inquietação, uma indignação, que nos ajude a ver o costumeiro de forma diferente desperte uma insatisfação, uma necessidade de novas perguntas capazes de abrir o horizonte para outras possíveis respostas.

Os caminhos percorridos para a realização deste trabalho de pesquisa partem deste impulso primeiro, o qual vai se delineando junto com as opções teórico-metodológicas feitas no decorrer do processo. A cada encruzilhada, uma pergunta e algumas possibilidades de respostas. Lembro-me de um episódio do livro *Alice no país das Maravilhas* (CARROL, 2007, p. 85). Alice está perdida, quando, de repente, vê o Gato no alto da árvore. Ela olha para o Gato e pergunta: "Você poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?" O Gato responde: "isso depende bastante de onde você quer chegar". Alice, então, lhe diz: "O lugar não me importa muito..." Ao que o Gato responde: "Então não importa que caminho você vai tomar...". Resumindo, para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve.

Saber para onde vamos já é um bom começo. Ter consciência dos meios e instrumentos que melhor nos ajudarão a percorrer o caminho é fundamental. Contudo, o caminho não está pronto ou acabado; ele se faz. Ainda que busque as referências teórico-metodológicas para uma caminhada segura, tenho consciência de que é no processo de pesquisa, na relação pesquisador e objeto em articulação com os sujeitos, que o conhecimento vai se constituindo, se fazendo e refazendo.

Antes de definir um método de abordagem, é importante destacar que este se expressa na postura do pesquisador diante do objeto de sua pesquisa, dos sujeitos e do processo que almeja vivenciar. De certa forma, no caso desta pesquisa, foi nos questionamentos iniciais e no delineamento do objeto de estudo que o método encontrou sua expressão. Pois este não se constitui enquanto imposição ou um

sistema fechado, mas como um elemento norteador da prática da pesquisa. Concordo com Frigotto (1994, p.77) quando assevera que “a questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este se constitui numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais”.

Portanto, a intenção deste capítulo é explicitar a escolha teórico-metodológica que fundamenta e perpassa todo o processo desta pesquisa. A compreensão de como se dá a prática pedagógica de professoras e educadoras que trabalham em educação infantil no período noturno, com crianças em situação de vulnerabilidade social, pressupõe uma metodologia que considere os complexos aspectos dessa realidade, as relações de seus sujeitos e destes com o conhecimento. Destaco que essas relações se constituem em um determinado contexto, e sua especificidade decorre das duras condições concretas a que está sujeita uma determinada classe social, a qual tem em sua condição a expressão das contradições de um sistema econômico, a saber, o capitalismo. Assim sendo, ao refletir sobre alguns elementos mais significativos que incidem sobre a prática pedagógica, é indispensável destacar categorias referentes às condições objetivas de trabalho, as relações de produção, as condições sócio-econômico-culturais das famílias, entre outras.

A pesquisa, para alcançar seus objetivos, foi se delineando em conjunto com um arcabouço epistemológico que permitiu compreender tanto as contradições e forças que interferem na prática dos sujeitos em questão quanto a forma como, neste contexto, desenvolvem o seu trabalho. Para tanto, busquei em Gamboa (2000, 2008), Konder (1988), Triviños (2009) Lüdke e André (1986) e Frigotto (1994) a fundamentação teórica que melhor ajudasse a desenvolver uma pesquisa comprometida com a educação e com as práticas sociais dos sujeitos nela envolvidos.

Dessa forma, ao definir uma postura investigativa que melhor fundamentasse o objeto de estudo, encontrei na compreensão histórico-dialética da realidade os elementos que contribuem, significativamente, para o desenvolvimento desta pesquisa. Ressalto, ainda, que para além de querer esgotar as categorias de um único “método”, a abordagem revela-se na postura investigativa diante do objeto de estudo, dos sujeitos e da realidade que vivenciamos.

Parto do pressuposto de que, na realidade concreta da existência, se encontram as bases reais que fundamentam e explicam a autoconstrução sócio-histórica do ser humano. A dinâmica da produção da vida social humana, em sua

relação com a natureza, mediada pelo trabalho, é o ponto de partida para a compreensão do materialismo histórico-dialético, pois é a partir da produção material da sua existência que as pessoas transformam a realidade concreta e estabelecem relações sociais num recíproco processo de auto constituição (KONDER, 1988).

Frigotto (1994, p. 103) afirma que o conhecimento é constituído em um processo dialético, tornando-se concreto a partir de um processo de síntese engendrada na relação sujeito-objeto. Assim:

O concreto é construído como ponto de chegada de um processo que tem origem empírico-objetiva, passa pelo abstrato, de características subjetivas, e forma uma síntese, validada na mesma ação de conhecer, quando o conhecido (concreto no pensamento) é confrontado com seu ponto de partida através da prática.

Assim, compreendo que é na e pela práxis que o conhecimento se constitui. Desse modo, considero que o conhecimento se constituirá na prática da pesquisa, a partir da relação com os sujeitos pesquisados, da troca de experiências entre pesquisador e sujeitos e na relação com a realidade circundante. De acordo com Frigotto (1994, p. 81):

a práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar.

O conhecimento, por constituir-se historicamente e de forma contínua, jamais pode ser considerado enquanto verdade acabada e imutável. Pelo contrário, o conhecimento resultante da pesquisa “ação-reflexão-ação” é situado historicamente, que corresponde a análises de determinado aspecto da realidade, além de ser entendido como provisório, pois se considera a realidade como dinâmica.

Assim, o conhecimento, ao qual me refiro, constitui-se a partir de uma análise aprofundada da realidade a ser investigada em suas múltiplas determinações. Destaco que o objetivo não é meramente descrever fenômenos e situações, tampouco tentar explicá-los por meio de provas. Trata-se de compreender o objeto de pesquisa a partir de suas contradições e das múltiplas relações inerentes à realidade na qual se encontra (SANTOS, 1992), como forma de explicitar as relações entre reflexão e ação, bem como entre teoria e prática, levando em conta sua razão transformadora.

No contexto de vulnerabilidade no qual a pesquisa é desenvolvida, torna-se “fundamental entender o ato pedagógico como um ato político, no sentido de

direcionar a própria ação em busca de alternativas, conscientemente assumidas, na direção que se pretende tomar” (MARTINS, 1989, p. 13). A educação aqui é concebida enquanto prática social, constituindo-se como resultado de múltiplas determinações e que, junto às demais instâncias culturais, exerce uma função de reprodução da ideologia dominante. Contudo, ela é também o espaço de reprodução das contradições que engendram mudanças, possibilitando o surgimento de novas configurações sociais (FRIGOTTO, 1994, p. 104).

É nessa perspectiva que se situa a presente pesquisa, cuja relevância está em compreender que a prática pedagógica de professoras e educadoras do CMEI integra em si as determinações de uma sociedade capitalista, mas, também, suas contradições, as quais deixam antever aspectos de profundas mudanças na vida de pessoas que lutam pela sobrevivência e que confiam a educação de seus filhos à instituição educativa em questão.

A seguir, explico a trajetória da pesquisa e a organização metodológica que a possibilitou.

### **2.1.1 Abordagem, modalidade e técnicas utilizadas**

A técnica é a expressão prático-instrumental do método, e esse é, por sua vez, uma teoria em ação, e as teorias são maneiras diversas de ordenar o real ou de explicitar uma visão de mundo (GAMBOA, 1989).

O presente estudo toma como núcleo central do processo de construção do conhecimento a prática pedagógica desenvolvida por professoras e educadoras da Educação Infantil, realizada no espaço educativo de um CMEI da Rede pública municipal de Curitiba<sup>6</sup>. Essa opção está diretamente relacionada à concepção de que nas práticas cotidianas e nas relações dos sujeitos originam-se as transformações sociais. O espaço escolar e as práticas nele desenvolvidas são compreendidos como fontes inesgotáveis de reflexões e, portanto, de novos conhecimentos.

O ambiente educativo é permeado por uma complexa rede de relações sociopolíticas e culturais, incidindo, de maneira contundente, nas práticas dos profissionais. É possível citar alguns elementos importantes que compõem essa realidade e, por isso, com maior ou menor intensidade, irão configurar as múltiplas

---

<sup>6</sup> Omitimos o nome do CMEI pra preservar a identidade das pessoas envolvidas na pesquisa, tanto as profissionais quanto as famílias que participaram da entrevista.

determinações que permeiam a ação educativa, tais como: as concepções veiculadas nos documentos oficiais, tanto na esfera Federal quanto Municipal; a legislação vigente; a proposta pedagógica do CMEI e os elementos originários dela – o planejamento, a organização do trabalho e a avaliação; e, por fim, as relações estabelecidas entre a equipe gestora e as professoras/educadoras, a relação das professoras/educadoras entre si e delas com as crianças, suas famílias e a comunidade local.

Ressalta-se, contudo, que o fato de problematizar a existência de múltiplas determinações que incidem, coercivamente, sobre as práticas de professoras e educadoras a fim de torná-las, praticamente, reproduzoras dos mecanismos de dominação, de modo algum impede a compreensão de que, nas contradições presentes no cotidiano, os sujeitos constroem novas estratégias de mudança. Assim, entendo que na prática cotidiana, os sujeitos se reinventam, tornando-se capazes de desenvolver novos saberes, com o objetivo de refletir e de agir de forma transformadora em seu processo de trabalho.

Para penetrar na realidade da prática pedagógica, tomo como facilitadora a abordagem qualitativa da pesquisa. Essa abordagem tem como ponto de partida o ambiente, as relações e as práticas dos sujeitos em sua experiência de vida e de ação, permitindo compreender as relações, dinâmicas e saberes de sujeitos situados em um espaço e tempo histórico e em determinado contexto social.

Dentre as modalidades possíveis para realizar a pesquisa qualitativa, optei pelo estudo de caso. A escolha se justifica pelo fato de este recurso me permitir mergulhar de maneira mais profunda na experiência de acompanhar as práticas de professoras/educadoras no espaço e no tempo em que acontecem. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 89), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

A abordagem qualitativa agrega várias estratégias de investigação, tornando possível a conjugação de técnicas que contribuem para a realização da pesquisa. Contudo, as estratégias constituem características que as aproximam, possibilitando o diálogo e a complementação das informações, permitindo ao pesquisador ter acesso a detalhes que outras técnicas não garantiriam. De acordo com Bogdan e Biklen (1991, p. 16):

utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas como objetivo de investigar fenômenos em toda a sua complexidade em contexto natural.” (Grifos dos autores)

Tendo definido, para a pesquisa, a abordagem qualitativa e a modalidade estudo de caso, estabeleci como técnicas para a obtenção de dados a pesquisa documental, a observação direta das atividades nos espaços educativos do CMEI e as entrevistas semiestruturadas.

No contexto deste estudo, a observação tem um caráter preponderante, uma vez que permite uma aproximação da realidade e o estabelecimento de uma relação de proximidade com os sujeitos da pesquisa. Assim, Ludke e André (1986, p. 26) defendem que:

usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. [...] A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas.

A observação não se constitui como uma técnica espontaneísta. Pelo contrário, precisa ser bem planejada, pois se temos clareza quanto aos objetivos, somos capazes de elencar, em um roteiro flexível, os elementos necessários a uma observação que contribua para a compreensão do objeto de estudo.

O uso das entrevistas semiestruturadas, como forma de respaldar e aprofundar as observações, constitui-se como um instrumento básico para a coleta de dados em pesquisa qualitativa. A interação estabelecida com os sujeitos envolvidos no estudo, durante o período de observação, faz emergir lacunas, uma vez que o uso da observação, sozinha, limita uma compreensão aprofundada do tema. Ludke e André (1986, p. 34), afirmam que:

uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta.

Além da observação e da entrevista, realizei a análise documental. Essa estratégia vem complementar a coleta dos dados, porque a prática pedagógica está diretamente relacionada à legislação e aos documentos oficiais norteadores do

processo educativo das crianças. Neste estudo, serão utilizadas, de maneira mais intensa, a legislação referente à educação infantil, os documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação e os documentos utilizados pelo CMEI, tais como a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar. Lüdke e André (1986, p. 38) afirmam que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Essa ideia pode ser complementada com o que discorre Triviños (2009, p. 111) ao destacar que:

a “análise documental” é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc.

Tendo clareza das opções feitas e seu sentido na condução da pesquisa, passo a explicitar como o estudo foi desenvolvido.

## 2.2 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

O objeto de pesquisa se configura ao tomar conhecimento de que existem, no Município de Curitiba, CMEIs que realizam atendimento noturno de Educação Infantil – das 14h às 23h – a crianças cujas famílias exercem a atividade de coletoras de materiais recicláveis. Essa realidade me estimulou a indagar como seria a prática pedagógica de professoras que atuam nesse contexto.

Foram identificadas, na Rede Municipal de Educação de Curitiba, quatro unidades que desenvolvem esse atendimento: Centro Municipal de Educação Infantil Vila Parolin e Centro Municipal de Educação Infantil João Baptista Fontana, localizados no bairro Guaira; Centro Municipal de Educação Infantil Pimpão, no bairro Portão; e Centro Municipal de Educação Infantil Vila Torres, no bairro Prado Velho.

Para a realização da pesquisa, optei por acompanhar apenas um dos CMEIs, tendo como critério de escolha uma aproximação maior da comunidade com a PUCPR e por ter sido identificado um número considerável de atendimento a filhos de “carrinheiros”. O fato é que, desde a constituição do atendimento noturno, em 2003, no município de Curitiba, o perfil das famílias vem mudando consideravelmente, e cada vez mais filhos de profissionais de outras áreas, tais como saúde, vigilância, serviços etc., cujas atividades são desenvolvidas no horário noturno, são atendidos nesses Centros de Educação. No CMEI selecionado, cerca

de 30% das crianças matriculadas nesse turno são filhas de pessoas que trabalham diretamente com materiais recicláveis.

Uma vez identificado o lócus da pesquisa, foi realizado o contato com a Secretaria de Educação de Curitiba, com envio do projeto de pesquisa, solicitando a autorização para proceder à realização da pesquisa propriamente dita, bem como ter acesso aos materiais norteadores da política educacional de Educação Infantil do Município. Essas solicitações foram imediatamente atendidas, e fui autorizada a realizar a pesquisa. Recebi, juntamente com a autorização, um CD contendo todos os materiais publicados e divulgados na RME, utilizados na orientação do trabalho com a Educação Infantil do Município.

Paralelamente a esta solicitação, submeti o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR. Essa decisão foi tomada com o intuito de assegurar que o estudo transcorresse de acordo com os pressupostos éticos respaldados pela comunidade acadêmica.

Iniciei, então, em agosto de 2011 o contato com a direção do CMEI no qual desenvolveria a pesquisa. Tal contato foi dificultado pelo fato de a diretora ter, constantemente, atividades externas junto à SME. Além disso, a diretora precisou se ausentar, muitas vezes, por causa de sua mãe enferma. Uma vez realizado o contato com a diretora, marquei a primeira visita ao CMEI para o início do mês de setembro.

Nesse primeiro contato com a diretora do CMEI, apresentei a proposta de pesquisa e obtive a informação de que havia duas turmas no noturno: o Berçário Único (BU) – que atendia às crianças de 4 meses a 3 anos; e o Pré-Único (PU) – que atendia às crianças advindas do BU com idades entre 3 anos (ou antes, quando deixam as fraldas) e 5 anos e 11 meses. Inicialmente, faria as observações em ambas as turmas. Contudo, nas semanas seguintes, por ausência de duas educadoras do BU, as profissionais se revezavam constantemente, não dando um caráter de continuidade às atividades. Diante dessa questão, optamos por realizar a pesquisa na turma do PU.

A pesquisa *in loco* aconteceu no período de setembro a novembro de 2011. Para a prática de observação, foi organizado um cronograma contendo as datas nas quais estaria presente na instituição. Este foi entregue à diretora e à coordenadora pedagógica, bem como à professora e às educadoras da turma.

Quadro 3-Cronograma inicial da pesquisa

<b>Data</b>	<b>Dia da semana</b>	<b>Atividade</b>	<b>Pessoa referência</b>
05/09/11	Segunda-feira	Apresentação da pesquisa Observação do espaço	Diretora da Escola
13/09/11	Terça-feira	Apresentação da pesquisa Observação do espaço	Coordenação pedagógica
21/09/11	Quarta-feira	Observação	Professoras/educadoras
23/09/11	Sexta-feira	Observação	Professoras/educadoras
27/09/11	Terça-feira	Observação	Professoras/educadoras
29/09/11	Quinta-feira	Observação	Professoras/educadoras
03/10/11	Segunda-feira	Observação	Professoras/educadoras
18/10/11	Terça-feira	Observação	Professoras/educadoras
20/10/11	Quinta-feira	Observação	Professoras/educadoras
26/10/11	Quarta-feira	Observação	Professoras/educadoras
28/10/11	Sexta-feira	Observação	Professoras/educadoras
07/11/11	Segunda-feira	Convite para entrevista	Coordenação pedagógica, professoras/educadoras, familiares
09/11/11	Quarta-feira	Entrevista	Coordenação pedagógica
10/11/11	Quinta-feira	Entrevista	Professoras/educadoras
11/11/11	Sexta-feira	Entrevista	Professoras/educadoras
17/11/11	Quinta-feira	Entrevista	Familiares
18/11/11	Sexta-feira	Entrevista	Familiares

Fonte: a autora, 2011

Esse cronograma, ao longo do processo, foi alterado em função das atividades da escola ou das atividades pessoais, mas sem comprometer a intenção inicial de proceder a observação, em dias alternados, contemplando cada dia da semana pelo menos duas vezes, sendo cumprido efetivamente da seguinte maneira:

Quadro 4 – Cronograma efetivado na pesquisa

<b>Data</b>	<b>Dia da semana</b>	<b>Atividade</b>	<b>Pessoa referência</b>
05/09/11	Segunda-feira	Apresentação da pesquisa Observação do espaço	Diretora da Escola
13/09/11	Terça-feira	Apresentação da pesquisa Observação do espaço	Coordenação pedagógica
22/09/11	Quinta-feira	Observação	Professoras/educadoras
03/10/11	Segunda-feira	Observação	Professoras/educadoras
13/10/11	Quinta-feira	Observação	Professoras/educadoras
29/09/11	Quinta-feira	Observação	Professoras/educadoras
03/10/11	Segunda-feira	Observação	Professoras/educadoras
18/10/11	Terça-feira	Observação	Professoras/educadoras
26/10/11	Quarta-feira	Observação	Professoras/educadoras
16/11/11	Quarta-feira	Observação	Professoras/educadoras
18/11/11	Sexta-feira	Observação	Professoras/educadoras
25/11/11	Sexta-feira	Observação	Professoras/educadoras
18/11/11	Sexta-feira	Observação e Convite para entrevista	Coordenação pedagógica, professoras/educadoras, familiares
21/11/11	Quarta-feira	Entrevista	Familiares
22/11/11	Quinta-feira	Entrevista	Familiares
23/11/11	Sexta-feira	Entrevista	Familiares
24/11/11	Quinta-feira	Entrevista	Coordenadora pedagógica e educadora
25/11/11	Sexta-feira	Entrevista	Professora e educadora

Fonte: a autora, 2011.

Antes de iniciar os trabalhos, apresentei a pesquisa de maneira geral à diretora, à coordenadora pedagógica, às educadoras e à professora. Nessa apresentação, falei dos objetivos, entreguei-lhes o cronograma, expliquei as formas de registros e os passos que seguiria: primeiramente, faria a observação das atividades realizadas na turma e pesquisa documental; em um segundo momento, realizaria entrevistas com a coordenadora pedagógica, a professora, as educadoras e algumas famílias; por fim, após a defesa da dissertação, procederia à apresentação dos resultados da pesquisa à comunidade educativa local. Quanto a essa última etapa, as opiniões foram unânimes: “Até que enfim vamos ter acesso aos resultados da pesquisa!”.

Essa expressão diz muito sobre os processos de pesquisa realizados nos espaços educativos, cujos resultados raramente são apresentados àqueles que deles mais se utilizariam. Dessa forma, estabeleci com os sujeitos da pesquisa e com a comunidade local um compromisso que abriu espaço para uma real aproximação.

Durante o período da pesquisa, não houve momento em que eu fosse apresentada à comunidade escolar. Isso causou a curiosidade de alguns profissionais que se aproximavam meio cautelosos para saber quem eu era e o que eu estava fazendo ali. A todos que me indagaram expliquei no que consistia a pesquisa e disse que retornaria para apresentar os resultados a todos.

Da mesma forma, não fui apresentada às crianças da turma na qual desenvolvi a pesquisa. As crianças encontraram formas diversas de, ao longo do tempo, saber meu nome e o que eu estava fazendo ali. A elas me limitei a dizer que estava estudando e que a professora e as educadoras estavam me ajudando, o que supriu a curiosidade delas.

A pesquisa documental foi iniciada em agosto de 2011, quando tive acesso aos documentos referentes à política de educação infantil em nível municipal. Por meio deles, pude ter acesso à história do atendimento à infância no município de Curitiba e às propostas desenvolvidas para qualificar o atendimento, respondendo a uma política de educação voltada para a primeira infância. Tive acesso, também, às publicações que têm por finalidade orientar a prática pedagógica de educadoras e professoras da RME, as Diretrizes Curriculares e os Cadernos Pedagógicos.

A análise documental em sua totalidade foi feita a partir de outubro de 2011, por meio de dois documentos: o Regimento do CMEI e sua Proposta Pedagógica. Ambos permitiram compreender a maneira como o CMEI foi constituído

historicamente naquela comunidade, dando maior concretude à análise dos documentos da SME, que versam sobre a trajetória municipal de atendimento à infância em Curitiba. Os documentos do CMEI trazem com clareza os objetivos da educação infantil, sua organização local e a proposta de trabalho a ser desenvolvida.

Merece destaque a dificuldade para ter acesso a esses documentos, uma vez que a instituição não dispunha de cópia, não os possuía digitalizados e não podia deixar que eles fossem retirados do CMEI. Pediram-me para que transcrevesse o que fosse de meu interesse, enquanto fazia minhas observações. Depois de muita insistência, a coordenadora pedagógica me permitiu fotocopiar os materiais e devolvê-los na mesma tarde. Os documentos ficam trancados no armário das pedagogas.

Outra questão está relacionada ao fato de que tanto o Regimento quanto a Proposta Pedagógica foram reformulados no ano de 2005. De acordo com a diretora e a coordenadora pedagógica, eles serão retomados em breve, pois estão aguardando as orientações da SME. Esses episódios permitem reflexões que serão retomadas posteriormente.

A observação aconteceu no período de aula, das 14h às 22h, período em que as educadoras desenvolviam atividades com as crianças. Algumas vezes, permaneci até às 22h30 para acompanhar o planejamento. Vale ressaltar que as crianças chegam ao CMEI às 14h, porém, a partir das 20h, elas começam a ser entregues às famílias que encerram sua jornada de trabalho.

As entrevistas aconteceram ao final do processo de observação. Foi uma experiência muito rica de contato mais pessoal com as educadoras, professoras e coordenação e, de maneira especial, com as famílias das crianças atendidas. Essa fase da pesquisa trouxe elementos fundamentais para esclarecer e conhecer melhor os meandros das relações estabelecidas nas práticas pedagógicas.

Em suma, foi um processo de pesquisa instigante e muito desafiador, que provocou sentimentos de toda ordem: alegria, tristeza, indignação, surpresa, etc. Na medida em que os sentia, registrava-os em meus diários de observação, como forma de dar vida aos registros e de marcar meu envolvimento com os sujeitos e suas práticas. Nesse aspecto, o envolvimento tornou-se parte da construção da pesquisa, e nele me tornei capaz de compreender as forças e formas de expressão da complexa rede que envolve a prática pedagógica com a infância.

## 2.2.1 O lócus e os sujeitos da pesquisa

### 2.2.1.1 O CMEI

A caracterização do CMEI permite uma aproximação com a realidade objetiva, na qual educadoras e professora realizam a prática pedagógica, tornando possível compreender como lidam com os desafios e propõem estratégias na realização de sua ação.

Trata-se de um espaço reconhecido e valorizado pela comunidade local. Foi inaugurado no final da década de 1970, a partir das lutas e de movimentos articulados pela associação de moradores. Em seu território, destacamos outras instituições de igual importância para a população, tais como o posto de saúde e o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS)<sup>7</sup>.

Em seu entorno é fácil identificar o trabalho da maioria dos moradores locais: a coleta de materiais recicláveis. Nas ruas e vias de acesso ao CMEI, encontramos carrinhos de coleta, depósitos e casas nas quais os materiais são separados, enfardados e vendidos. Visualizamos, também, os sujeitos que desta forma encontram seu meio de subsistência: os “carrinheiros”. Eles são homens e mulheres, idosos, adolescentes e jovens que empreendem a tarefa com seus companheiros ou sozinhos, fazendo o seu trabalho das sobras e daquilo que não serve mais para a sociedade: é a forma que encontraram de se constituir como seres humanos.

Por estar localizada em uma periferia circunscrita a uma área de vulnerabilidade social, a comunidade tem vários equipamentos sociais e instituições que ali desenvolvem suas atividades. Contudo, tais instituições têm dificuldade de se articularem entre si e com as lideranças locais, o que gera desmobilização nas lutas e reivindicações.

O CMEI está sediado em um antigo prédio que apresenta problemas estruturais há algum tempo. No início da pesquisa, fui avisada de que mudariam de local, até o final do mês de outubro, para que a prefeitura iniciasse a reconstrução do prédio. Contudo, o ano terminou, e a mudança ainda não havia sido realizada. Essa estrutura debilitada pode ser percebida logo na entrada: a pintura, descascada; as paredes, mofadas; os vidros, soltos nas janelas e portas; o piso, disforme; o

---

<sup>7</sup> Esta articulação entre saúde, assistência social e educação infantil será trabalhada posteriormente, pois constitui uma característica própria da política de assistência desenvolvida no Brasil desde o início do século passado e início dos anos 2000.

parquinho, descoberto. Tais problemas de estrutura, muitas vezes, podem colocar em risco as crianças e os profissionais.

Mesmo com essas dificuldades estruturais, o CMEI atende a 180 crianças, em horário integral – 7h30 às 17h30 e 14h às 22h30. Destas, 38 crianças frequentam as turmas do noturno: sendo 16 crianças no BU e 22 no PU. Os agrupamentos são assim organizados:

a) Diurno:

- **Berçário I:** 3 meses a 10 meses;
- **Berçário II:** 11 meses a 1 ano e 7 meses;
- **Maternal I:** 1 ano e 8 meses a 2 anos e 4 meses;
- **Maternal II:** 2 anos e 5 meses até completar 3 anos;
- **Maternal III:** 3 anos completos, a completar 4 anos até 31 de dezembro;
- **Pré** – 4 anos completos, a completar 5 anos até 31 de dezembro.

b) Noturno:

- **Berçário Único:** crianças de 3 meses até completar 3 anos ou até retirar as fraldas;
- **Pré-Único:** 3 anos, ou quando deixa as fraldas a completar 5 anos até 31 de dezembro.

É possível observar que, por ter um número reduzido de turmas no noturno, o agrupamento das crianças constitui-se por uma diversidade de idades e de especificidades. Retomaremos essa questão, posteriormente, pois ela incide diretamente na prática das educadoras e professora.

Pode-se constatar que não há demanda reprimida de vagas na unidade pesquisada, ainda que alguns pais, cujos filhos estão no período noturno tenham dito que, inicialmente, optariam pelo horário diurno, mas revelaram já ter se adaptado e não pretendiam transferi-las para outro horário.

Para realizar o atendimento, o CMEI dispõe de 38 funcionários vinculados à prefeitura e 8 terceirizados; estes últimos são responsáveis pela limpeza e alimentação. O quadro de funcionários é composto por: um agente administrativo, duas pedagogas (uma pela manhã e outra à tarde), uma professora que atua na unidade há 23 anos e que, por motivos de doença, foi desviada de sua função, passando a atuar no apoio administrativo, 4 professoras (3 no diurno e 1 no noturno) 30 educadoras (sendo 3 educadoras nas turmas de creche e 1 professora e 2 educadoras em turmas de pré-escola).

A estrutura do CMEI conta com uma sala para a equipe administrativa (direção e secretário); uma sala de permanência – local onde as professoras fazem o planejamento e formação continuada; um refeitório; dois pátios com parquinho (pequenos e descobertos); oito salas de aula – sendo uma sala para cada agrupamento: Pré (diurno), PU, BU, Berçário 1 e 2 e Maternal 1, 2 e 3; 2 banheiros para as crianças e 1 para adultos; e 1 lactário.

Embora apresente estrutura comprometida, são disponibilizados diversos materiais e equipamentos no CMEI, muitos deles usados coletivamente. Vale ressaltar que cada turma possui uma sala própria, devido ao fato de ser atendimento em tempo integral. Todas são bem organizadas, apresentando um conjunto significativo de materiais que ficam à disposição das crianças e profissionais.

#### 2.2.1.2 A sala de aula

A sala de aula, um pequeno universo. É o espaço onde as crianças permanecem a maior parte do tempo, visto que a estrutura não é muito ampla, e os espaços externos não possibilitam seu uso de maneira mais intensa. Devido ao clima típico da região, a chuva e o frio impedem o uso da área externa, e quando o tempo é propício, as turmas precisam negociar seu uso.

A sala do PU é bem simples, não é muito ampla, contudo, pelo número de crianças que frequentemente estão presentes, não pode ser considerada pequena. Há uma organização dos espaços chamados “cantos de atividades”, com materiais disponíveis para manuseio das crianças: cantinho da leitura, composto por uma estante com livros – alguns são guardados em uma caixa – e dois sofás infantis próximos aos livros. O cantinho dos jogos tem vários baús com brinquedos e um tapete de emborrachado. O canto da casinha tem fogão, pia, armário, geladeira, micro-ondas, etc., esses objetos são quase do tamanho das crianças. O cantinho da beleza, por sua vez, tem uma penteadeira, espelho e adereços; Além disso, há uma pequena lousa, da altura das crianças. Alguns materiais, tais como lápis de cor, giz de cera, giz para lousa e pincéis atômicos, ficam disponíveis para que as crianças os utilizem. Os cantinhos não são muito delimitados e, em vários momentos, as crianças os utilizam livremente.

Nas paredes encontramos: cabides para pendurar as mochilas, um painel do tempo, outro painel da chamada e um painel com o calendário, sendo eles manuseados pelas crianças no momento das atividades. Os outros painéis – de

aniversariantes, a moldura para contação de história de fantoches, e a moldura dos numerais de 0 até 10 – não estão ao alcance das crianças. Destaco o painel com a rotina diária, fixa, escrito com letras bem pequenas em folha de papel kraft. Há duas mesinhas e oito cadeiras, nas quais as crianças se revezam para fazer as atividades. Há, também, um armário com diversos materiais, usados pelas professoras, e os colchonetes para o sono.

Chamou-me a atenção um painel contendo o seguinte juramento: “eu juro: ser companheiro, respeitar meus colegas, cooperar com minha equipe, respeitando sempre as regras”. Segundo as educadoras, esse juramento é parte de uma atividade interunidades do regional do qual fazem parte e em que as crianças irão participar. De acordo com elas, estão evitando colocar coisas na parede devido à iminente mudança que farão.

Ainda que seja um espaço bem simples, é bastante aconchegante, sendo possível perceber a alegria das crianças e a tranquilidade das famílias ao deixar seus filhos neste ambiente.

### 2.2.1.3 Sujeitos da pesquisa

A realidade que desencadeou a pesquisa refere-se à necessidade de compreender como ocorre o processo educativo de crianças em situação de vulnerabilidade social. Ao destacar como ponto de partida a prática pedagógica de professoras e educadoras, passei, imediatamente, a delinear os sujeitos participantes: professoras/educadoras que atuam em CMEI com oferta de atendimento noturno a filhos de carrinheiros.

Os sujeitos da pesquisa são constituídos por uma professora e duas educadoras que trabalham em uma turma de crianças com idade entre 3 anos (ou crianças que deixaram as fraldas antes dessa idade, advindas do BU) e 5 anos e 11 meses, atendidas em horário alternativo: das 14h às 23h.

Nos relatos de observação e entrevista são identificadas como Mariana (MA), a professora, e as educadoras Thaís (TH), Juliana (JU) e Meire (ME), esta última permutou com TH no final do período letivo.<sup>8</sup> Ressalta-se que as educadoras trabalham no CMEI há cerca de 5 anos, e a professora está no seu terceiro ano de trabalho.

---

<sup>8</sup> Os nomes reais da professora e das educadoras foram omitidos com o intuito de preservar suas identidades.

Cabe explicitar que as diferenças entre professora e educadoras não se constituem apenas na nomenclatura. Embora as exigências do trabalho e do processo de cuidar e educar sejam equivalentes – todas são responsáveis pela condução do processo de planejamento, organização, registro, avaliação, participação na construção de propostas, etc. –, a jornada de trabalho e os benefícios não são proporcionais.

Na Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), as educadoras, cuja função origina-se com as atendentes de creches dos anos 1990 e início deste século, têm uma jornada de 40 horas semanais, enquanto as professoras trabalham 20 horas. Os vencimentos não são equiparados, uma vez que os valores são quase os mesmos, mas referentes a jornadas de trabalho diferenciadas.

Em termos de concurso, a formação mínima exigida para a função de educadora em CMEIs é o nível Médio, na modalidade Normal. Já para professoras, a exigência mínima é de formação superior em pedagogia ou licenciaturas, conforme a legislação vigente. Ressalta-se que, no contexto desta pesquisa, as duas educadoras têm curso superior completo e especialização, e a professora só possui a graduação.

A propósito das jornadas de trabalho, o horário da professora é das 14h às 18h. Inicialmente, as educadoras trabalhavam das 14h às 23h. Nesse horário de atendimento, as crianças frequentavam o CMEI das 14h às 22h, sendo que das 22h às 23h, as professoras faziam o horário complementar da permanência (cinco horas semanais). Em um remanejamento desse horário para atender à solicitação das educadoras, o horário delas foi alterado para a chegada às 13h30 e a saída às 22h30, sendo dividido o tempo de planejamento para 30 minutos antes da chegada das crianças e 30 minutos após a saída delas. Às famílias é dito que o horário de permanência das crianças no CMEI é das 14h às 21h30. Contudo, a maioria dos pais vai buscar as crianças entre 20h30 e 21h.

Em média, a frequência diária na turma é de 15 crianças, devido às faltas constantes. As famílias são questionadas sobre os porquês das ausências, e justificam que muitas delas são em função de problemas de saúde.

No CMEI, tanto professoras quanto educadoras e equipe diretiva são chamadas de “tias” e “tios”. É assim que se referem aos profissionais da instituição. As próprias educadoras se autodenominam “tias” e não se incomodando com essa questão.

Consideramos, ainda, os sujeitos secundários, contudo, fundamentais na pesquisa: a coordenadora pedagógica Simone (SI) e algumas famílias das crianças atendidas, nomeadas, nesta pesquisa, pela ordem em que foram entrevistadas. As informações e as percepções sobre a prática pedagógica trazidas pelas famílias contribuem para uma compreensão mais ampla do processo educativo desenvolvido no CMEI.

#### 2.2.1.4 Os registros

Durante o período de observação, optei pela utilização de registros escritos fundamentalmente e, em alguns momentos, que julguei importante, utilizei os registros de áudio. A utilização da gravação de áudio foi informada tanto à equipe diretiva e coordenação pedagógica quanto às educadoras e à professora, não sendo restringida por elas.

No registro dos depoimentos obtidos na entrevista semiestruturada, ao final do processo de observação, procedi ao registro em áudio com a transcrição digital posterior. As entrevistas foram feitas com as educadoras (TH e JU), a professora (MA), a coordenadora pedagógica (SI) e as famílias das crianças atendidas. Foram escolhidas tanto as famílias que exercem a atividade de coletores ou enfiadores de materiais recicláveis quanto as que trabalhavam em outras atividades. Na transcrição dos depoimentos, foi respeitada a forma original de expressão dos entrevistados.

Para a observação foi constituído um roteiro flexível que orientou, em certa medida, as apreensões da realidade em que se constitui a prática pedagógica. Esse roteiro, as questões abordadas nas entrevistas semiestruturadas, o bilhete informativo às famílias para participação da entrevista e o Termo de Livre Consentimento usado nas entrevistas encontram-se disponíveis no Apêndice.

#### 2.2.1.5 A análise dos dados

A análise dos dados foi fundamentada em uma compreensão dialética da realidade, constituída a partir das relações estabelecidas com as pessoas e com base nos elementos que emergiram da realidade do CMEI e das famílias. Esses elementos foram evidenciados nos registros escritos da observação, na análise dos

documentos oficiais e nos discursos dos sujeitos, durante a observação e nas entrevistas realizadas.

Tendo como suporte os objetivos propostos para esta pesquisa, foram delineadas as categorias de análise que pautam os elementos constitutivos da prática pedagógica de professora/educadoras, das relações que envolvem o cotidiano, e dos desafios que enfrentam no desenvolvimento de sua prática.

As discussões empreendidas neste estudo são permeadas por trechos e fragmentos de falas e de situações que foram evidenciadas nas entrevistas, documentos e registros de observação. Essas evidências contribuem para uma compreensão mais acurada da realidade pesquisada, bem como para um aprofundamento da análise realizada.

Enfim, destaco que o processo de pesquisa se mostrou desafiador e provocativo; em alguns momentos, inesperado. Um misto de indignação, alegria, tristeza e surpresas. Estar aberta ao inédito, mas, ao mesmo tempo, à experiência pessoal de prática pedagógica em contextos de vulnerabilidade, proporcionou uma análise rica, que pretende contribuir com os estudos de outros pesquisadores interessados neste intrigante e instigante tema.

### 3 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. (KUHLMANN JR, 2007, p. 31).

A infância à qual me refiro nesta pesquisa é compreendida como concepção que emerge das práticas sociais desenvolvidas em complexas relações sócio-político-culturais, construída e ressignificada ao longo da história. Para compreender a educação da infância, no contexto de uma classe empobrecida, faz-se necessário entender, também, os múltiplos determinantes que permeiam a relação pedagógica de professoras e educadoras, as quais participam, ativamente, do processo educativo de crianças em situação de vulnerabilidade social.

Kuhlmann Jr (2007, p.30) defende que a compreensão histórica da constituição da infância e de sua institucionalização contribui para analisarmos as propostas atuais de educação. Ele nos provoca a compreender a criança em suas múltiplas relações, ressaltando que esse processo de interações precisa ser reconhecido pela instituição escolar, afirmando que:

as crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento.

Desse modo, o sentimento em relação à infância emerge de uma construção histórica e social, sentimento este que não é o mesmo em todas as épocas da história da humanidade. A própria etimologia da palavra “infância” nos remete à forma como a criança, durante muito tempo, foi – e, muitas vezes, ainda vem sendo – considerada: sem fala, sem voz, sem capacidade para falar. A palavra infância, de origem latina, bem como suas variações, compõe-se do prefixo *in*, que indica negação, e *fante*, presente do verbo *fari*, que significa falar, dizer. No processo de construção do sentido da infância, a criança, aos poucos, sai do anonimato, do quase invisível, para se tornar sujeito de direito, passando pelo processo de ressignificação, no qual muitos adultos tomam o lugar de suas vozes para requerer e propagar seus direitos e suas necessidades.

A infância, da forma como a concebemos hoje, foi constituída na história recente da humanidade e está vinculada a um movimento da sociedade moderna que encontra no sistema capitalista as bases de sua estrutura. Pode-se afirmar que a concepção de infância está intensamente relacionada com o processo de escolarização e dos saberes pedagógicos que o sustenta. Conforme Schmidt<sup>9</sup>, (1997, p. 2-3)

a construção da ideia de infância e de sua relação com a educação é um fenômeno histórico, do qual faz parte o processo de escolarização, instituído no próprio movimento de construção da sociedade moderna. Assim, parte-se da constatação da existência de uma relação intrínseca entre o surgimento da infância e da construção do saber pedagógico que a revela e, ao mesmo tempo, a institui.

Na construção deste capítulo, procurei acercar-me, sucintamente, da história da constituição da concepção de infância e das abordagens pedagógicas que perpassaram sua educação ao longo da idade moderna até os dias atuais. Busquei entender, também, como se deu a história da educação da infância no Brasil como forma de compreender os legados que se traduzem nas Diretrizes Curriculares e Proposta Pedagógica para a Educação Infantil no contexto de Curitiba e, mais particularmente, no CMEI pesquisado. Dada a especificidade do campo de pesquisa ser o atendimento a crianças que vivem em condições de pobreza, discuto a educação em contextos de vulnerabilidade social e, por fim, trato dos elementos constituintes de uma prática pedagógica na educação infantil entendida como um engajamento sociopolítico transformador.

### 3.1 EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE MODERNA: A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA

Educação: conceito amplo, presente em toda a história, traduz as muitas formas utilizadas pelos grupos humanos e sociedades para desenvolver o ato de aprender e ensinar, de transmitir conhecimentos e cultura às novas gerações. Ao pensarmos nas formas institucionalizadas de realizar a educação, consideramos que o termo traduz um processo bem mais amplo, cujas raízes estão na mais longínqua história da humanidade. Brandão (1981, p.13) afirma que “a educação existe onde

---

<sup>9</sup> O estudo desenvolvido por Maria Auxiliadora M. S. Schmidt, em sua tese de doutorado “Infância: sol do mundo” tem como objetivo compreender o discurso sobre a infância produzido por intelectuais brasileiros divulgados na Primeira Conferência Nacional de Educação, que aconteceu em Curitiba, 1927. Para tanto, a autora faz uma digressão importante que constitui um resgate histórico do desenvolvimento da concepção de infância e de sua educação na era Moderna.

não há escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado [...]”

A família e a comunidade, desde os tempos remotos, foram os espaços educativos por excelência. A criança via, imitava, reproduzia e criava um jeito novo de fazer, de produzir. Nesse sentido, a educação é compreendida como propagadora da cultura.

Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante, com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos (BRANDÃO, 1981. p. 10).

Sob este prisma, podemos dizer que a criança, desde sempre, teve acesso à educação no seio de sua família e da comunidade. Contudo, é perceptível que ela tem acesso, cada vez mais cedo, a uma educação institucionalizada e que esse acesso é hoje garantido por lei como direito da criança e de sua família. Trata-se da Educação Infantil que, no Brasil, tem sua regularização a partir da Constituição Federal de 1988. Para que seja compreendida, porém, precisa ser analisada a partir de suas determinações sociais, políticas e culturais, as quais remontam às transformações no mundo ocidental e no plano mais amplo da história do Brasil.

Nesse aspecto, destaco a importância de conhecer como ocorreu a “descoberta da infância”, a partir de Philippe Ariès (2011), e o nascimento de um “sentimento de infância”, no século XVII, a partir dos grandes Mitos da sociedade Moderna, com Franco Cambi (1999), para, enfim, chegarmos à concepção atual, com Manuel Sarmiento (2002 e 2009). Em todos esses autores, a reflexão sobre o caráter da educação da infância está permeada e enlaçada às questões sociais, econômicas e históricas da sociedade, em que o caráter sociopolítico da educação ganhará mais ou menos ênfase.

Começo por entender que o termo “infância” refere-se a uma categoria social geral, caracterizada por um conjunto de saberes, discursos e conhecimentos constituídos socialmente, relacionados à primeira etapa da vida dos sujeitos. Tal categoria não é estática, mas construída a partir de um determinado contexto histórico-social. Assim, em cada época, a categoria social que se refere à infância priorizará determinados aspectos para a definição do que seja próprio das crianças. Hoje, são delineadas certas características comuns a crianças com idade entre 0 e

12 anos<sup>10</sup>. Chamamos de “primeira infância” a etapa que vai do nascimento até os 6 anos de idade. Já quando nos referimos à criança, estamos relacionando a uma dinâmica individual do sujeito, no seu desenvolvimento, rumo à juventude e à vida adulta.

Recentes estudos sobre a história social da infância defendem que o sentimento de infância se constituiu entre o fim da Idade Média e o nascimento da Idade Moderna, no século XVII. Philippe Ariès<sup>11</sup> pode ser visto como um dos precursores dos estudos referentes à história social da infância. Ainda que criticado pelo modo unilateral como remonta à história da criança e da família, seu trabalho evoca importantes elementos para a compreensão das transformações que levam à constituição da infância tal como a concebemos hoje. Ariès, por meio de cartas, diários, fotografias, inscrições tumulares, etc., procura comprovar que a “descoberta da infância” aconteceu a partir das transformações ocasionadas pela passagem da família multinucleada para a família nuclear, pela privatização dos costumes e pela escolarização, desenvolvendo uma consciência de particularidade infantil que vem à tona no alvorecer da sociedade moderna.

As transformações na organização familiar são o reflexo dos acontecimentos sociais da época – transição da Idade Média para a Idade Moderna. A mudança dos costumes está intimamente relacionada à expansão do modo de vida burguês, constituindo-se como ideal de vida, berço no qual se desenvolve a sociedade capitalista. A esse respeito, Kramer (1999, p.19) comenta que:

A mudança da concepção de infância foi compreendida como sendo eco da própria mudança nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que nessa sociedade têm as crianças.

Considera-se que a transição da Idade Média para a sociedade Moderna foi gerada a partir de crises profundas em vários âmbitos – político, social, econômico – dos quais emerge uma nova visão do mundo e do ser humano, trazendo consequências, sobretudo, no modo de vida dos sujeitos e em seu processo de educação. O movimento que fez surgir uma nova época da humanidade negava a

---

<sup>10</sup> Esse delineamento de idades que comporta a infância é caracterizado de acordo com diferentes interesses e instituições. Aqui trazemos a idade conforme especificado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

<sup>11</sup> As críticas tecidas a Ariès se dão por suas generalizações, uma vez que seus estudos são circunscritos à sociedade francesa e não especificamente as diferenças relacionadas a gênero e classe social, ou seja, não leva em consideração as contradições da sociedade, tomando a história como percurso linear. Seu estudo inova no que se refere ao uso das fontes. Ele revela a necessidade de olhar para a história da infância tomando-a como fenômeno historicamente construído (Schmidt, 1997; Kuhlmann Jr, 2007).

característica estática das estruturas econômicas, a sociedade de ordens, a valorização dos organismos coletivos – Igreja, império, família e comunidade – e, em oposição, difundia o exercício das liberdades individuais, da mudança e do intercâmbio social. (CAMBI, 1999, p. 195-196)

A sociedade Moderna firma-se sobre a égide da laicização econômica, política, social e ideológica, na qual o ser humano passa a ser o centro do processo e não mais a Religião. As descobertas científicas, o pensamento racionalista, permitem ao homem entender-se como ser capaz de também construir, dominar. Inaugura-se, assim, o primado da razão, da técnica e do humanismo. Na economia, a Europa assiste à retomada do comércio; na política, à formação dos Estados nacionais e a controle de toda a sociedade por meio das instituições.

Ao separar o mundano e o religioso, afirmando a autonomia e a centralidade na própria vida do homem, a cultura passa a ser radicada tanto na vida do homem individual e na sua experiência social (humanismo) quanto no saber técnico-científico, no qual se inicia a interpretar o mundo e colocá-lo a serviço do homem.

É o fim do regime feudal, firmado na agricultura, inicia-se a constituição de uma economia fundamentada no intercâmbio de mercadoria e dinheiro – na capitalização: racionalização dos recursos financeiros e humanos, sendo o lucro a regra de crescimento econômico. Nas palavras de Cambi (1999, p. 197):

nasce o sistema capitalista, e nasce independente de princípios éticos, de justiça e de solidariedade, para caracterizar-se, ao contrário, pelo puro cálculo econômico e pela exploração de todo recurso (natural, humano, técnico).

A transformação profunda pela qual passou a sociedade ocidental provocou, igualmente, mudanças na educação e na pedagogia: são novos valores, nova visão de mundo e de ser humano, o que requer outros modelos educativos. De acordo com Suchodolski (2002, p. 20) “não se tratava, então de melhorar métodos, mas antes, de tornar o processo educativo mais profundo, relacionando-o com a vida real do homem.” Portanto, mudam-se os fins da educação, que tende à constituição de indivíduos ativos na sociedade e, desvinculados de ordens, tornam-se artífices do mundo; mudam-se, também, os meios pelos quais se veicula a educação: além da família e da Igreja, entram em cena o exército, as escolas e as novas instituições sociais – hospitais, manicômios, prisões e, posteriormente, a fábrica – como locais formativos (CAMBI, 1999, p. 198). Assim, “na Modernidade, a pedagogia-educação

se renova, delineando-se como saber e como práxis, para responder de forma nova àquela passagem do mundo tradicional para o mundo moderno.” (idem, p. 199).

O projeto educativo da sociedade moderna se configura no âmago das contradições, que vão se perpetuar até a contemporaneidade: fortalecimento da ideia de liberdade e de controle do governo, propagação da liberdade do homem, da sociedade e da cultura, formação dos indivíduos, por meio de modelos e comportamentos sociais que o tornem produtivo. Essas questões, no início da Modernidade, não foram percebidas conscientemente. Posteriormente, intelectuais e pensadores levantaram-se contra essas dualidades do regime capitalista. Desse movimento, que tem seu auge na Revolução Francesa, emerge a contemporaneidade, ainda sustentada pelas contradições que acenaram para a incompletude e inquietação típicas de uma sociedade ambígua, dramática e inconclusa (CAMBI, 1999, p.200).

As contradições que fundamentam a sociedade moderna se evidenciaram, mais fortemente, no século XVII, quando “os processos educativos, as instituições formativas e as teorizações pedagógicas também vão se renovando” (CAMBI, 1999, p. 278). Todo o pensamento racionalista e humanista reafirma o caráter utilitarista da educação: a profissionalização dos sujeitos. Assim, a formação, antes desenvolvida nas oficinas artesanais ou na educação de caráter humanístico-religioso, deu lugar a uma formação que parte da manufatura e depois à fábrica, ou às academias e escolas técnicas. Contudo, o processo educativo exercia, também, o controle social, principalmente sobre os jovens, para limitar seus desvios e torná-los civilizados. Esses processos culminaram na constituição do sujeito individual: consciente de que é único, contudo, um sujeito cerceado, limitado e governado pela sociedade e suas regras.

Nesse contexto, a família e a escola tornam-se cada vez mais as instituições formativas dos indivíduos, imbuídas de um papel de reprodução (cultural, ideológica, moral e profissional) da sociedade. A função educativa das instituições formais vai além do cuidado e da instrução, sendo caracterizada pela formação pessoal e social, de acordo com um modelo socialmente aprovado e definido. Com relação à família do século XVIII, Ariès (2011, p. 105) aponta que:

tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família.

Nesse contexto de grandes contradições, a criança passa a ser vista como uma espécie de salvação pelos grandes filósofos e pedagogos da época, uma vez que, dando uma “boa educação” desde a tenra idade – das virtudes e das civilidades –, seria possível extirpar todo o mal da sociedade. Surgem concepções de educação que se opunham umas às outras, firmando-se em grandes questões fundamentais que colocavam em xeque todo um arcabouço epistemológico que vigorava até então:

o homem deveria obedecer aos ideais, normas, mandamentos, exemplos e concepções que então vigoravam? Ou noutros termos: será a experiência interior do homem uma matéria bruta que deve ser selecionada e formada por ideias seculares ou poderá ser o homem considerado uma fonte animada de ideais novos? (SUCHODOLSKI, 2002, p. 18).

Questões como essas fundamentaram o pensamento filosófico-pedagógico de vários teóricos que, de acordo com a visão de mundo e de homem que possuíam, foram elaborando suas propostas. Várias rupturas e novos arcabouços teóricos vieram compor a Pedagogia, enquanto como ciência da educação. Entre os vários nomes que contribuíram na constituição do legado pedagógico que atravessa a contemporaneidade, ressaltamos alguns, cujas obras contribuíram para a construção da concepção de infância que temos hoje.

### **3.1.1 Os grandes teóricos da Pedagogia Moderna**

No século XVII, surge o maior pedagogo daquele século, Jan Amos Comenius (1593-1670), cuja obra propagava “a universalidade da educação contra as restrições devidas a tradições e a interesses de grupos e de classes, e a sua centralidade na vida do homem e da sociedade” (CAMBI, 1999, p. 281). Sua teoria propõe a organização e a sistematização pedagógica, em que se delineia um projeto antropológico-social, explicitando aos mestres um conteúdo que parte dos aspectos gerais e específicos da didática, chegando às estratégias educativas referentes às orientações da instrução (Idem). Uma de suas maiores obras, “A Didática Magna”, publicada em 1657, propõe a formação universal de todo o gênero humano, apresentando os meios e os modos para realizá-la (idem, p. 291). Ele propõe, ainda, a organização do processo formativo em quatro etapas: para a infância, a meninice, a adolescência e a juventude.

Comenius ressaltava a importância da educação da criança, por ver nela a possibilidade de uma reforma universal, visto que, por não ter sido corrompida pelas

inclinações do mal, é mais suscetível a uma educação que lhe forme o espírito para o bem. Ele propunha que os mestres, na educação das crianças, seguissem “o exemplo do jardineiro que trata das plantas conforme as suas necessidades e possibilidades.” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 25).

Em direção oposta, consta o pensamento de John Locke (1632-1704), o fundador do empirismo e, também, o teórico da tolerância (CAMBI, 1999, p. 316). Locke foi representante de um pensamento crítico fundamentado nos princípios da verificação experimental e da inferência empírica comprovada. Em sua proposta, a ciência passa a ser compreendida como meio e como fim educativo. O pensamento de Locke revela o amadurecimento da tradição de reflexão educativa iniciada por Bacon. A obra de Locke pode ser considerada testemunha da evolução da sociedade inglesa do século XVII, a radical mudança econômica e política que culminou com a Revolução Industrial. Esse processo de transformação social e econômica leva Locke a colocar no centro de sua reflexão educativa a figura do “*gentleman*”, modelo ideal para a nova classe dirigente que requer um novo currículo de estudos.

A importância de sua obra em relação à infância está na importância dada à educação da criança, levando em consideração as influências que estas recebem do meio. Para ele, a educação divide os homens em bons e maus, úteis e inúteis. Em sua proposta de educação da infância, tomam vulto os cuidados com o corpo e a saúde da criança, bem como o tratamento a ser desenvolvido nesta fase da vida do indivíduo. Suas orientações vão incidir de maneira significativa no modelo de infância da sociedade Moderna, além de influenciar as medidas de cuidado com a infância no Brasil da 1ª República (SCHMIDT, 1997, p.33).

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) é considerado o “pai” da pedagogia contemporânea, por ter revolucionado decisivamente a pedagogia, colocando a criança no centro de sua teorização. Ele foi responsável pela constituição de uma nova imagem da infância. Opôs-se a todas as ideias correntes em matéria educativa, tais como o raciocinar infantil, com a instrução e a formação moral, e elaborou uma nova imagem da infância, não vista como um vir a ser, mas um ser completo em si, bom, sociável e autônomo. A renovação pedagógica de Rousseau está em ver a sociedade como um meio doente e por encontrar na infância a possibilidade de construir um “homem novo”, tendo em *Emílio* o modelo de homem. Para o pensador, política e educação estão estreitamente ligadas e são

complementares, uma vez que juntas tornam possível a reforma integral do homem na sociedade. (CAMBI, 1999, p. 342-347)

O pensamento pedagógico de Rousseau pode ser articulado a partir de dois modelos complementares entre si: o *Emílio*, no qual reflete a busca pelo homem natural, e no *Contrato Social*, em que apresenta os meios para constituição do homem social. Suas obras foram amplamente divulgadas no final do século XVIII, por seu caráter revolucionário e por sua sensibilidade em relação à infância e aos problemas pedagógicos. Em suas obras, delineiam-se inovações importantes que repercutiram no pensamento pedagógico moderno e se estendem ao século XX. Entre elas, ressaltam-se: a visão da infância como idade autônoma, com características que diferem do ser humano adulto; a articulação entre motivação e aprendizagem, colocada como centro da formação intelectual e moral da criança, divulgando a necessidade de o ensino partir das necessidades práticas da criança e de suas experiências concretas; o sentido dialético da ação educativa, evidenciado nas relações entre educador e educando, liberdade e autoridade, antinomia e heteronomia (CAMBI, 1999, p. 342-347).

Ao adentrarmos no século XVIII, nos deparamos com um período marcado por duas grandes revoluções que atingiram o pensamento pedagógico da contemporaneidade: a Revolução Francesa (1789), com a eliminação do *Ancien Régime* de conotações ainda medievais de sociedade, e a Revolução Industrial, na Inglaterra, com o nascimento do “sistema de fábrica”, da produção em grande escala e do mercado mundial, que implicaram grandes transformações sociais. A educação é a grande mediadora nos processos sociais plurais e reflete suas contradições. Os séculos XIX e XX passam a ter a educação “como centro de gravidade da vida social”, uma educação social que integra “ciência e filosofia, experimentação e reflexão crítica, num jogo complexo e sutil” (CAMBI, p. 381). Na pedagogia contemporânea, ao delinear a educação da infância, destacamos alguns pensadores.

Henri Pestalozzi (1746-1827), aluno e seguidor de Rousseau, dedicou toda a sua vida à educação das crianças pobres, de modo que ao deixarem a infância, pudessem dispor de meios para a sobrevivência (SUCHODOLSKI, 2002, p. 32). É na liberdade que o pensador “indica a função sociopolítica e, portanto, ideológica da educação: a ação deve emancipar integrando, tornando o sujeito partícipe e responsável na nova sociedade a caminho, industrial e liberal.” (CAMBI, 1999, p. 409). Propagava o estreito vínculo entre pedagogia e sociedade por meio de uma

educação fundamentada na disciplina e no trabalho, na qual a formação do homem era vista como um exercício de liberdade e da participação na vida coletiva, social e econômica.

No centro do pensamento pedagógico de Pestalozzi colocam-se três teorias: a do princípio de que todo homem é bom, retomando Rousseau e que a educação deve ser realizada a partir da natureza da criança, de modo a libertar suas capacidades morais e intelectuais; a de que a formação do homem é um processo complexo e deve ser desenvolvida, de modo articulado, por meio da educação moral, intelectual e profissional; a da instrução, por meio da qual afirma que o ensino deve ser dirigido a partir da intuição, do contato com as diversas experiências concretas dos alunos e realizadas em seu próprio meio, na qual emprega as leis da psicologia, em particular a infantil, partindo da manipulação dos objetos para extrair suas propriedades e enfim chegar aos conceitos. Ao passo que formula sua teoria, Pestalozzi também desenvolve profunda reflexão sociopolítica, criticando a ordem social de seu tempo; coloca-se ao lado do povo, reivindicando os ideais de liberdade e igualdade que lhes haviam sido negados pela sociedade pós- Revolução Francesa. Uma das principais características que o difere de Rousseau é o fato de ter vivenciado plenamente o exercício pedagógico como educador (CAMBI, 1999, p. 417-420)

Friedrich Froebel (1782-1852), influenciado pelo pensamento de Rousseau e Pestalozzi, inscreve-se no ápice da pedagogia romântica, associando seu pensamento ao de outros pensadores, tais como Schelling, Fichte, Schiller, Krause e Richter, propondo uma teoria original que inspirou as reflexões pedagógicas a partir de então. Conforme Kishimoto e Pinazza (2007, p.37):

a pedagogia da infância de Froebel, coerente com sua filosofia, pressupõe a criança como ser criativo e propõe a educação pela auto-atividade e pelo jogo, segundo a lei fundamental do desenvolvimento humano: a lei das conexões internas. Ao inserir suas ideias em uma instituição, criou o jardim-de-infância (*kindergarten*).

Três aspectos podem ser ressaltados em seu pensamento educativo: a concepção de infância, a organização dos jardins de infância e a didática para a primeira infância, coração do método froebeliano que influenciou, significativamente, a práxis escolar no século XX. Em contrapartida aos “abrigos de infância” – locais de acolhimento das crianças –, Froebel propõe o *kindergarten*, jardim de infância, ambiente propício para a atividade de jogo infantil, das atividades em grupo, da

professora especializada que propõe as atividades e acompanha sem, contudo, tê-los de forma orgânica e programada como nas escolas. Froebel enfatizou a importância do lúdico, do jogo e das artes na educação da infância. Foi o pedagogo que, após Rousseau, redefiniu de forma organizada a imagem da infância e sua educação (CAMBI, 1999, p. 425-427).

A partir de meados do século XIX, foram muitas as experiências pedagógicas e as construções teóricas que se expandiram, trazendo à contemporaneidade o aprofundamento das reflexões referentes ao papel da educação da infância, sua relação sociopolítica e as práticas que melhor cabiam ao seu desenvolvimento. Contudo, ainda que tenhamos avançado em termos de concepções e postulados sobre a educação da infância, bem sabemos que, em uma sociedade de classes, nem todos têm o mesmo acesso à educação e que esta não se dá do modo a todos. Assim, concordamos com Ariès quando conclui suas reflexões sobre a escola e a educação da infância e ressalta as diferenças engendradas na contradição de uma sociedade que prega o padrão de vida burguês:

mas os antigos gêneros de vida sobreviveram quase até os nossos dias nas classes populares, submetidas por menos tempo à ação da escola. Teríamos até mesmo razão em perguntar se nesse ponto não houve uma regressão durante a primeira metade do século XIX, sob a influência da demanda de mão-de-obra infantil na indústria têxtil. O trabalho das crianças conservou uma característica da sociedade medieval: a precocidade da passagem para a idade adulta. [...] Existe, portanto, um notável sincronismo entre a classe (escolar) de idade moderna e a classe social: ambas nasceram ao mesmo tempo, no final do século XVIII, e no mesmo meio: a burguesia (ARIÈS, 2011, p. 129).

Desta forma, cumpre olhar a infância, categoria social, a partir das diferenças geradas em suas contradições. Quando nos referimos à infância, não podemos pensar que todas as crianças vivenciam as mesmas experiências, já que estão circunscritas a classes sociais diferenciadas. Ou seja, ainda que haja categorias que determinam os modos de ser criança na sociedade contemporânea marcada pelas desigualdades sociais, existem modos diferenciados de constituição do ser criança, de forma que, no seio da família e da comunidade da qual participa, ela se constitui, assimila, reproduz e produz a cultura a partir da relação com os adultos e com outras crianças. Assim, podemos compreender que a cultura infantil é constituída a partir das diferentes culturas infantis, cunhadas no seio de um contexto social e histórico.

Tratar da criança em abstrato, sem levar em conta as diferentes condições de vida, é dissimular a significação social da infância. O pensamento pedagógico, ao fazer essa dissimulação, deixa de lado a desigualdade social real existente entre as populações, inclusive as infantis (KRAMER, 1999, p. 21)

Nessa perspectiva, compreendemos a criança como ser social e só pode ser considerada como sujeito de direitos quando analisada em relação à infância, categoria social, constituída no contexto social e histórico. Assim, concordo com Sarmiento (2002, p. 268) quando assevera:

conhecer as crianças impõe, por suposto, conhecer a infância. Isto vale por dizer que os itinerários individuais, privados e singulares de cada criança só fazem completo sentido se perspectivados à luz das condições estruturais que constroem e condicionam cada existência humana.

No contexto da pesquisa, observar o atendimento à criança empobrecida no CMEI, em horário noturno, nos leva a compreender tanto seu contexto pessoal de vida quanto o lugar que ocupa enquanto categoria social, na situação de vulnerabilidade, a fim de interpretar os desafios de uma proposta educativa que atenda às suas reais necessidades. Isso nos provoca a analisar com rigor as concepções de infância reveladas em documentos oficiais, propostas pedagógicas e discursos que propagam um padrão único de criança dentro de uma categoria, a infância.

### 3.2 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A constituição da concepção de infância e de seu processo educativo no Brasil não se desenvolveu alheia às mudanças que se realizavam no plano da sociedade moderna. As transformações políticas e econômicas, advindas das grandes revoluções, incidiram de forma significativa no país que, desde o período colonial, foi marcado pelas desigualdades sociais.

As instituições de atendimento à infância precisam ser compreendidas em seu processo social e histórico, nos vários contextos que determinaram seu desenvolvimento e na relação entre diferentes fatores, influências, forças e interesses que culminaram, a partir do século XX, na formulação da proposta educacional de atendimento à infância, inicialmente como medida prioritária para a família pobre.

O Brasil acompanhou as transformações sociais, políticas e econômicas que se desencadearam no “Velho Mundo”, mudanças essas que ocorreram, também, na compreensão da infância. De acordo com Kuhlmann Jr (2007, 2000), a importância dada à criança no Brasil pode ser considerada desde o século XVI, a partir da chegada da Companhia de Jesus ao país. De acordo com Del Priori (2010, p. 55), entre os interesses dos jesuítas no trabalho desenvolvido em terras brasileiras, estava o ensino das crianças – indígenas e escravas –, constituindo-se nas “primeiras e principais preocupações dos padres da Companhia de Jesus desde o início da sua missão na América Portuguesa”. A preocupação com o ensino das crianças estava presente, também, no Regimento do governador Tomé de Sousa, em que constava a determinação de Dom João III, expressando a intenção do ensino “aos meninos porque neles imprimirá melhor a doutrina, trabalhareis por dar ordem como se façam cristãos” (DEBRET apud DEL PRIORI, 2010, p. 56).

Nessa perspectiva, o processo desenvolvido na Europa, como resultado de transformações nas relações indivíduo e grupo, e mais precisamente em relação à infância, influenciou o processo de catequização dos jesuítas. Embora haja vestígios de que a forma como os jesuítas desenvolveram sua ação com as crianças no Brasil se deu mais pelas necessidades encontradas no país que por uma proposta predefinida.

Em razão de sua vivência apostólica e da própria descoberta da infância, os padres entenderam que era sobre as crianças, essa “cera branda”, que deviam imprimir-se os caracteres da fé e das virtudes cristãs. Para isso elaboraram estratégias e projetos, que se transformavam à medida que se consolidava a própria conquista portuguesa na América, e que seguiam os ventos que traziam e enviavam cartas ao Velho Mundo (DEL PRIORI, 2010, p. 79).

Ainda que reconheçamos certo sentimento em relação à infância no século XVI e XVII, devido à presença dos Jesuítas, com a expulsão da Companhia de Jesus pelo Marquês de Pombal, todo o projeto de educação da infância foi silenciado. Durante um longo período, apenas as crianças “desvalidas” foram motivo de preocupação das autoridades e propósito para ações de caridade. A prática de acolher as crianças abandonadas já era evidente no Brasil desde 1521. Por ordem de D. Manuel, essas crianças ficariam a cargo das Câmaras Municipais e da Santa Casa de Misericórdia (RIZZINI, 2009, p. 19-20).

As crianças abandonadas eram, geralmente, os órfãos e os filhos ilegítimos, ou seja, nascidos fora do casamento. Muitas vezes, eram abandonadas em locais

públicos. A recorrência de tal fato levou a Santa Casa de Misericórdia a implantar o sistema da “Roda dos Expostos”. Tal sistema consistia em um cilindro giratório em uma abertura na parede que permitia que a criança fosse colocada da rua para dentro da Casa, sem que se conhecesse a pessoa que a havia depositado lá. A Roda dos expostos no Brasil funcionou de 1726 a 1948 (RIZZINI, 2009, p. 20).

A partir dos séculos XIX e XX, a preocupação com a criança se ampliou, em parte pelo entusiasmo em torno dos ideais da modernidade proclamados na efervescência do pensamento republicano. Entre a proclamação da República, em 1889, e a década de 1930, é possível perceber um movimento de entusiasmo entre os intelectuais, influenciados pelo discurso europeu, com relação à infância e sua educação (SCHMIDT, 1997, p. 63). Nesse período de transição do Império para a República, as instituições de educação da infância surgiam como propostas para suprir as necessidades das famílias pobres. Seu principal intuito era educar as mães por meio de cursos segundo princípios médico-higienistas e morais. Assim, a creche tinha como objetivo promover a organização familiar, assumindo um papel complementar à família (KUHLMANN JR, 2000, p. 12).

No ano de 1899, dois fatos importantes marcam a constituição do atendimento educativo assistencial às crianças no Brasil: a inauguração do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, obra pioneira e, posteriormente, com filiais pelo Brasil, e a criação da Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira creche brasileira para filhos de operários. O atendimento à infância no Brasil surge a partir de uma conjugação de forças e interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos. Nessa articulação, Kuhlmann Jr (2007, p. 89-96) vai destacar três grandes esferas de atuação: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa:

Do ponto de vista médico-higienista, o grande tema associado à assistência à infância era a mortalidade infantil. Além disso, as propostas se integravam ao projeto mais geral de saneamento para atingir a civilidade e a modernidade. [...] Do ponto de vista jurídico-policial, as preocupações com as legislações trabalhista e criminal trazem o tema da chamada infância moralmente abandonada. [...] Determinados aspectos da vida dos operários – tais como a habitação, a educação das crianças, etc. – não são vistos como direitos do trabalhador, mas como mérito dos que mostrem mais subservientes. Segmenta-se preconceituosamente a pobreza – considerada uma ameaça à tranquilidade das elites. [...] A Igreja católica, [...] anunciava a sua contribuição para o controle das classes trabalhadoras. Seguindo o exemplo de outros setores, realizaram-se congressos católicos visando organizar e homogeneizar o clero e os leigos militantes para a implementação de novas políticas assistenciais. [...] A intervenção da igreja na nova ordem social foi norteadada pela encíclica *Rerum Novarum*, elaborada pelo papa leão XIII em 1891.

No curso de sua história, as instituições de Educação Infantil vão ser impulsionadas de maneira significativa no início do século XX, por influência das transformações sociais que ocorrem em virtude do processo de industrialização que leva o Brasil a se constituir como sociedade capitalista. Nesse processo, mudam-se os costumes, e as classes empobrecidas passam a ocupar os postos de trabalho nas fábricas. No bojo desse processo as questões do trabalho feminino, da maternidade e da infância emergem com força, pressionando a ampliação do atendimento à infância. Os alvos das ações governamentais são a família e a criança da classe trabalhadora. Sociedade e Estado se unem para manter a estabilidade da família e garantir a educação da criança que visava à formação do futuro trabalhador e a sua educação moral (PILOTTI ; RIZZINI, 2009, p. 16).

Quando propostas pelos intelectuais e empresários, as creches não eram bem vistas por todos os segmentos da sociedade, pois tratava-se de uma prática que feria os costumes familiares da época. Sua proposição vinha acompanhada de conflitos, uma vez que o cuidado da criança era responsabilidade da mãe, cujo trabalho sempre esteve circunscrito ao âmbito doméstico. Contudo, com a saída das mulheres para ocupar postos de trabalho como meio de subsistência, havia o temor de que sem a presença das mães, essas crianças se pervertessem. Assim, em um primeiro momento, a creche foi defendida como mal necessário por alguns intelectuais e segmentos sociais.

Diante desse cenário, em que a emergência por educação se amplia, o governo cria, em 1940, o Departamento Nacional da Criança (DNCR), vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, que se encarregou de estabelecer normas para o funcionamento das creches (KUHLMANN JR, 2000, p. 8). Nesse período, começam a proliferar, por todo o país, os jardins-de-infância, inspirados em Froebel, para atender às crianças de 4 a 6 anos. Surgem, também, alguns centros de formação e aperfeiçoamento em Educação Infantil, destinados a professoras, principalmente no Rio de Janeiro.

O fato de as creches terem se vinculado inicialmente aos órgãos governamentais de serviço social trouxe, como consequência, o não tratamento do tema nos cursos de formação de professores e nas pesquisas educacionais da época. Soma-se a isso o fato de que, a partir da década de 1970, quando ocorre a expansão do atendimento em creches e pré-escolas, as críticas à educação

compensatória trazem à tona seu caráter discriminatório e assistencialista. De acordo com Kuhlmann Jr (2007, p. 166):

as concepções educacionais vigentes nessas instituições se mostravam explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a ideia de que, em sua origem, no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação. Essa polarização, presente nos estudos sobre a educação pré-escolar, chega a atribuir à história da educação infantil uma evolução linear, por etapas: primeiro se passaria por uma fase médica, depois por uma assistencial, etc., culminando, nos dias de hoje, no atingir da etapa educacional, entendida como superior, neutra ou positiva, em si, em contraposição aos outros aspectos.

Vale ressaltar que a creche, para crianças de 0 a 3 anos, não foi instituída independente das escolas maternais ou jardins-de-infância que atendiam às crianças de 3 ou 4 a 6 anos. Ambas as propostas educativas tratam em conjunto todas as iniciativas, tendo como único contraste as idades e as classes sociais às quais atendiam (KUHLMANN JR, 2007). O autor defende que o equívoco quanto ao caráter educacional das creches se firma no desconhecimento dos elementos comuns entre as instituições. Contudo, sua diferença é percebida nos segmentos sociais atendidos, o que historicamente condicionou a se ver a creche apenas como proposta de cunho assistencialista. De fato, no processo histórico de constituição das instituições educativas destinadas à criança pobre, o assistencialismo era uma proposta educacional para um setor social, firmada na submissão das famílias e das crianças das classes sociais empobrecidas. Essa finalidade do atendimento, por si só, já lhe confere caráter educacional.

Passado o primeiro momento de efervescência entre o final do século XIX e início do século XX, o país vive, até meados da década de 1970, um período de lento processo de expansão das instituições de atendimento à infância. A retomada da questão ganhou novo impacto quando, em 1967, o DNCr, ligado ao Ministério da Saúde desde 1952, conclama as Igrejas de diferentes denominações para a implantação de centros de Recreação. Tal medida emergencial deveria atender às crianças de 2 a 6 anos. Sobre essa medida, pouco se fez. Contudo, a Igreja Católica se empenhou na organização das comunidades, fomentando a eclosão de “Movimentos de Luta por Creche” em vários lugares do País (KUHLMANN JR, 2000, p. 10).

Esse movimento em favor da ampliação das creches se fortaleceu e, junto a outros movimentos sociais constituídos no período do Regime Militar, se configurou em uma nova época na história do Brasil, a partir da consolidação dos direitos

sociais evocados na Constituição de 1988. A Educação passa a ser direito de todas as crianças e das famílias e um dever do Estado. Referendada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN 9.394/96), a educação infantil passa a ser reconhecida como primeira etapa da educação básica e constituída em duas etapas: as creches (atendimento a crianças de 0 a 3 anos) e as pré-escolas (para crianças de 4 a 6 anos). As mobilizações instituídas por ONG's, sociedades civis, Igrejas e setores progressistas do governo, desencadeiam longas discussões que culminam com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990.

A década de 1990, no que tange ao atendimento à Educação Infantil, ficou marcada pelas propostas de organização do atendimento à infância, caracterizadas por documentos que passam a orientar as ações, tais como a LDBEN 9.394/96 e os Referenciais Nacionais Curriculares para a Educação Infantil. Tais orientações enfatizam a articulação entre os aspectos do cuidado e da educação da criança pequena.

No percurso da história da Educação Infantil no Brasil, a questão do atendimento à pobreza é uma marca que perpassa e acompanha toda a trajetória de avanços e retrocessos na constituição de uma política de direito da criança e da família. A história não termina com a promulgação de leis de garantia a direitos. Ao contrário, as lutas recomeçam neste ponto para aqueles que desejam ver acontecer um atendimento de qualidade para todos. Nesse sentido, concordo com Kuhlmann Jr (2007, p. 166):

a pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte da concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, de igualdade e fraternidade.

Essas questões levantadas até aqui sobre a construção de uma concepção de infância na sociedade moderna, bem como a constituição do atendimento à infância no Brasil, guardam estreita relação com a abordagem da pesquisa realizada no ambiente educativo de um CMEI que atende crianças em situação de vulnerabilidade social. Nessa investigação, é possível antever uma expressão contemporânea que evidencia a mesma pobreza encontrada desde sempre no

Brasil: a educação infantil desenvolvida com crianças em contextos empobrecidos ainda traz esses aspectos?

### 3.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE

O fato de compreendermos como se caracterizou a infância na sociedade moderna, suas determinações históricas, econômicas, políticas e sociais, ajuda a entender a forma como se desenvolveram, também, o pensamento pedagógico e as propostas de educação da criança. Essa articulação entre as demandas que a sociedade impõe à educação, além das maneiras com que ela responde a esses anseios, revela que todo o processo educativo é político e ideológico (CHARLOT, 1979). Assim, por um lado, a educação da infância pode servir aos interesses da sociedade capitalista; por outro, pode contribuir para uma significativa transformação social.

Ainda que a escola não tenha a força e o poder de transformar a sociedade, ela é, dentre as diferentes instancias sociais, aquela que tem como papel fundamental contribuir para tornar a sociedade mais democrática, ao “desempenhar seu papel de ensinar criticamente, fornecendo instrumentos básicos para o exercício da cidadania” (KRAMER, 1989, p. 13). Nessa perspectiva, ainda que saibamos das limitações da ação educativa, não nos acomodamos atribuindo a ela o papel de mera reprodutora da ideologia dominante.

Como parte de uma estrutura mais ampla, a instituição educativa reproduz em si a organização, as contradições e as relações de poder que se verificam no âmbito da sociedade. A maneira como a sociedade lida com a exclusão e com a pobreza tende a se refletir na forma como os grupos em situação de vulnerabilidade são atendidos no interior da escola. Romper com essa situação implica uma tomada de consciência, uma análise crítica da realidade em sua totalidade. Parece ser esse o meio mais eficaz de contribuir com o estabelecimento de um modo novo de considerar os grupos vulneráveis, capacitando-os como cidadãos para reivindicar espaço, voz e vez na sociedade, por meio de uma prática pedagógica libertadora. Como afirma Martins (1989, p. 51):

sem alterar as relações que se estabelecem na divisão social do trabalho na escola e na sociedade, a relação pedagógica libertadora dificilmente ocorrerá. Por outro lado, não podemos ficar aguardando que se quebre essa relação de dominação, no plano social, para alterar a relação pedagógica dentro da escola. Se pretendemos enfrentar a questão da dominação e da dependência e procurar um vínculo mais libertador, não basta alterar o discurso: devemos alterar a relação pedagógica [...].

Ora, alterar a relação pedagógica requer escolhas e tomadas de decisão que supõem uma consciência crítica. Implica não só a mudança do discurso, mas uma transformação nos modos de se relacionar em todos os âmbitos do processo educativo: na relação com as crianças, com os pares, com a proposta pedagógica, com os saberes, etc. Requer a consciência de si como profissionais comprometidos, pedagógica, política e ideologicamente. Nas palavras de Freire (1996, p. 24):

quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade.

A conscientização é palavra-chave no processo de mudança e transformação da prática pedagógica. E, consciente de seu papel, o educador poderá contribuir para trazer também os seus interlocutores à consciência, sejam as crianças, as famílias, seus pares, etc. De acordo com Rodrigues (1986, p. 19), é imprescindível

fazer da ação educativa um processo suficientemente consciente, de tal modo que eleve o nível de consciência das classes populares para o seu papel histórico na luta pela transformação da sociedade, e que, nessa luta, elas não se encontrem despidas das armas e do conhecimento do terreno onde essa luta se dá na história.

Parto do pressuposto de que a escola educa em tudo o que faz. Assim, em sua prática cotidiana, nas múltiplas relações estabelecidas em seu interior, na forma como dialoga com a realidade e na organização dos processos, ela marca significativamente a vida dos sujeitos. Concordo com Martins (1989, p. 7) quando afirma que “a escola educa mais pela forma como organiza o processo de ensino, do que pelos conteúdos que veicula. Em outras palavras, [...] o que se vivencia tem muito mais significado e é muito mais duradouro do que o que se ouve no plano do discurso”.

Dessa forma, a educação infantil em contextos de vulnerabilidade pode ser um importante espaço de participação e de relações significativas com as crianças e suas famílias. A escola pode ser um meio para que as famílias possam se conscientizar de seus direitos e exercer a cidadania participando, sugerindo, avaliando. Pode ser, também, um espaço propício para externar realidades, histórias de vida; é a possibilidade de avançar, de pensar um futuro melhor para si e seus filhos.

A transformação que se pode vislumbrar a partir da prática pedagógica não está relacionada exclusivamente às tradicionais reformulações que se dão nas

propostas pedagógicas ou curriculares, nem tampouco a uma mudança nos métodos e técnicas utilizadas. Muito além disso, ela está circunscrita a um posicionamento de tomar a realidade de seus sujeitos como fator preponderante do processo educativo. Nas palavras de Rodrigues (1986, p. 19-20):

por isso, a renovação da prática pedagógica não se resume unicamente a reformular técnicas de ensino ou currículos e programas, mas também a uma nova visão do método de trabalho da escola, em função do papel político a ser desempenhado pela educação. Há de se instaurar uma prática pedagógica que tenha seu ponto de partida na experiência vivida pelo educando. É a sua experiência que revela o que ele vive e, a partir de sua fala sobre a vida, instaura-se a direção da tarefa pedagógica, possibilitando ao educador nela assentar o conhecimento de formação da consciência, o desenvolvimento da competência de analisar o mundo, a história, a ciência, a cultura, o processo de trabalho.

Pensar a educação da infância no contexto atual, desenvolvida junto às crianças em situação de vulnerabilidade social, nos conclama a compreender como ocorre a constituição de um processo que tome a sua realidade como ponto de partida. Implica, também, compreender as relações inerentes ao processo educativo: a relação entre adultos e crianças, as condições objetivas de trabalho e o posicionamento das profissionais, a relação destas com os saberes, o nível de envolvimento com as famílias, bem como a proposta educativa que orienta a prática pedagógica. Mas, acima de tudo, perceber o compromisso que a escola e cada profissional em particular têm com aqueles que vivem em situação de pobreza, em vulnerabilidade social.

Aqui cabe esclarecer o que se entende por pobreza e vulnerabilidade social. A pobreza foi compreendida de diferentes formas ao longo do tempo, respondendo, necessariamente, à organização sociopolítica e cultural e servindo a interesses diversos. De acordo com Kuhlmann Jr (2007, p. 55),

a organização da assistência aos pobres remonta a raízes que se desenvolvem ao longo de um processo de secularização das instituições sociais. Na Idade Média, a pobreza era vista ao mesmo tempo como uma bênção que devia se buscar devotamente e como uma desgraça que devia se suportar piedosamente: a pobreza era adotada como voto sagrado, para melhor cumprir a vontade de Deus; ou tolerada como cruz a suportar ou a resistir. [...] A caridade era compreendida a partir de um ponto de vista religioso: a Igreja era o instrumento da melhora social e da salvação espiritual, a primeira delas em função da segunda.

Na história do Brasil, o atendimento à pobreza, em âmbito público ou privado, prezou pela figura/estereótipo do “pobre merecedor”. Nesse intuito eram identificados os indivíduos que estavam “desobrigados” de exercer atividades

remuneradas – como era o caso de crianças, pessoas com deficiência, idosos ou mulheres com filhos pequenos-, e aqueles que compunham a população trabalhadora, contudo estavam impossibilitados de ter acesso à renda – por exemplo, as famílias ou indivíduos vítimas de secas, morte, acidentes, etc. Os demais indivíduos que se encontravam em idade ativa, porém não gozavam de trabalho estável ou remunerado, não eram “merecedores” de benefícios sociais. Eram os indigentes, preguiçosos, indolentes ou irresponsáveis (JACCOUD, 2007, p. 31 e 32).

No campo da Assistência Social, ressalta-se que atualmente não há consenso sobre as características ou elementos que possam ser usados de forma unânime às sociedades para determinar o patamar de pobreza, pelo fato de essa definição implicar sempre uma decisão baseada em escolhas metodológicas e conceituais por parte de pesquisadores e/ou decisores públicos. Contudo, Jaccoud (2007, p. 27) afirma que:

a pobreza é tradicionalmente entendida como uma situação de ausência ou limitação de renda que compromete o acesso adequado dos indivíduos a bens e serviços essenciais à reprodução da vida social, tais como alimentação, habitação, transporte, saúde, vestuário. A pobreza define-se, assim, como uma situação de destituição que implica em carências e necessidades não atendidas.

No Brasil, para fins de política pública, tem-se delineado como alvo de ações emergenciais os indivíduos em situação de indigência e pobreza. Consideram-se em situação de indigência as famílias cuja renda *per capita* é inferior a  $\frac{1}{4}$  do salário-mínimo, o que não garante o acesso diário a uma alimentação adequada. São consideradas pobres aquelas famílias cuja renda situa-se entre  $\frac{1}{4}$  e  $\frac{1}{2}$  salário-mínimo *per capita*, renda insuficiente para garantir acesso às necessidades básicas de moradia, transporte, saúde e educação. Pilotti e Rizzini (2009, p. 325), consideram que:

os dispositivos de controle social profetaram uma imagem da pobreza que tem logrado manter-se, ao longo do tempo, sem prejuízos das eventuais variações históricas ou regionais dessa percepção. Classificam os pobres, de um modo geral, através de uma pauta de “carências”. Não são brancos; não gozam de uma situação familiar clara e estável; não têm paradeiro certo e sabido; não contam com o patrimônio mínimo necessário à sobrevivência digna; não possuem educação formal, nem qualificação profissional adequada; não apresentam moralidade ou gosto inequívocos, bons antecedentes, reputação ilibada, e assim por diante.

Sposati (2006, p. 5) afirma que, ao ser identificada a partir de ausências, a pobreza acaba por destituir os sujeitos de suas potencialidades e talentos, uma vez que “a noção de carências transforma homens e mulheres em necessitados, retirando-os do reconhecimento social em que se funda sua dignidade e autoestima.”

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) têm mostrado que o número de brasileiros na faixa da indigência e da pobreza tem diminuído, desde 2004, em virtude das políticas de transferência de renda e de acesso ao trabalho formal. Um dos programas que vem contribuindo nesse cenário, apesar de duras críticas recebidas, é o Programa Bolsa Família (PBF), cujo propósito é garantir uma renda básica à população muito pobre, alcançando aquelas famílias cujos membros adultos estão em idade economicamente ativa e participam do mercado de trabalho. (JACCOUD, 2007, p. 27-28). Àqueles que, por vários motivos, não estão aptos a desenvolver atividade remunerada, são oferecidos outros benefícios, como o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Se pobreza e indigência podem ser associadas à falta de acesso à renda e às condições mínimas de sobrevivência, a vulnerabilidade é um termo que abrange aspectos mais amplos da vida humana. Assim como “o debate sobre a pobreza não pode se fazer de forma estanque e dissociada do debate sobre vulnerabilidades, o debate sobre vulnerabilidades não pode se resumir ao debate sobre a pobreza.” (JACCOUD, 2007, p. 34). Sobre a definição de vulnerabilidade, em seus aspectos mais gerais, encontramos referências de que o termo é usado por vários campos do conhecimento e se articula com outros riscos aos quais homens e mulheres, independentemente da classe social a que pertencem, estão sujeitos a doenças e a catástrofes ambientais, à insegurança, etc.

De maneira mais específica, a vulnerabilidade social é demarcada pelos autores Hogan e Marandola Jr<sup>12</sup> (s/d) como uma expressão associada às desvantagens sociais que “produzem e ao mesmo tempo, são reflexos e produtos da pobreza”. Ao analisarem a vulnerabilidade social sob o ponto de vista da cidadania, propõem que:

a vulnerabilidade expressa-se, portanto, no cerceamento dos direitos, sejam eles econômicos, políticos ou culturais. Aqui, conectam-se a discussão da pobreza e da exclusão: o cerceamento do direito de ter dignidade, de ter saúde, de ter habitação digna, de ser respeitado, de ter participação política,

---

<sup>12</sup> O texto dos autores refere-se à tradução do artigo “Towards an interdisciplinary conceptualisation of vulnerability”, publicado na revista *Population, Space and Place*, n. 11, 2005, p. 455-71.

de ser representado, de ser ouvido, de poder falar. (HOGAN e MARANDOLA JR, 2011, p. 29)

A discussão em torno da pobreza e da vulnerabilidade social relaciona-se diretamente com o atendimento à infância no Brasil. Desde a colonização, a educação esteve associada de alguma forma à ação de suprir carências, de imposição de ideologias, de controle e submissão. A educação dos jesuítas tinha como propósito imprimir na população escrava e indígena a cultura do colonizador, e, no plano filosófico, incutir nas crianças uma essência boa, já que, pelo pecado original, nasciam com a culpa. Posteriormente, passou-se a atender de maneira caritativa à infância “desvalida” para suprir a ausência dos pais. Com o processo de industrialização, a pressão pelo atendimento aos filhos das mulheres operárias visava a exercer o controle e a impedir a proliferação de desajustados sociais, futuros problemas para a sociedade.

No processo educativo desenvolvido em contextos de vulnerabilidade, a instituição educativa precisa se compreender em seu papel político, no qual o educador/professor exerce uma influência significativa na vida das crianças e das famílias. De acordo com Rodrigues (1986, p. 20):

a educação escolar, considerada somente enquanto instância de hierarquia do sistema operacional de ensino recebe dele a atenção que tal nível hierárquico merece no universo das suas tarefas de planejamento governamental. Aos olhos dos educadores, ela é assumida por uns como uma espécie de laboratório de pesquisas, por outros como ocupação profissional e, por outros ainda, como propriedade privada. A sociedade a vê como depósito de marginais, local de assistência social e ainda outros, como inutilidade consumidora de recursos públicos. Poucos veem nela o palco onde se desenrola o drama de milhões de crianças individualmente consideradas e de toda uma sociedade tomada no conjunto de um corte histórico, que procuram, através do espaço escolar, adquirir instrumentos indispensáveis para participar do desafio da existência e da construção de uma nova história.

Nesse aspecto, resalto como necessário compreender o papel social e político da escola. Se se quer instaurar uma proposta educativa que ultrapasse o nível do assistencialismo, é necessário desenvolver um processo educativo comprometido com a vida e com o desenvolvimento das crianças, de suas famílias e da comunidade. Essas relações precisam ser orientadas por uma visão real da sociedade, das propostas de atendimento à infância e da instituição em particular. A partir daí, é possível assumir o desafio de buscar as alternativas para o atendimento à infância, por meio de atitudes e estratégias, que considerem suas experiências e condições concretas de vida (KRAMER, 1989, p. 22).

Dessa forma, todos os profissionais envolvidos no processo educativo precisam desenvolver uma postura crítica sobre suas práticas, para superar uma percepção ingênua ou fatalista da sociedade, que reafirma, muitas vezes, o posicionamento em favor da ideologia dominante. Brandão (1981, p. 12) alerta para esse perigo:

pensando às vezes que age por si próprio, livre e em nome de todos, o educador imagina que serve ao saber e a quem ensina, mas, na verdade, ele pode estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também na educação – nas suas agências, suas práticas e nas ideias que ele professa – interesses políticos impostos sobre ela e, através de seu exercício, à sociedade que habita. E esta é a sua fraqueza.

Essa compreensão do caráter político da prática pedagógica aponta para a necessidade de um compromisso que precisa ser assumido no atendimento a crianças em situação de vulnerabilidade social. Esse compromisso se circunscreve à própria origem do ato educativo como arte, situado historicamente e cuja matéria-prima são os sujeitos que dele participa. De acordo com Rodrigues (1986, p. 16):

voltemos ao ato educativo: o ato originário se assenta na existência histórica dos seus artesãos e da matéria-prima historicamente determinada. Essa é a origem que não deve ser esquecida pela tradição. E é essa tradição que deve ser conservada, sem que ocorra o esquecimento das origens. Isso nos obriga a lembrar que, se o ato educativo é produção de artesãos trabalhando com matérias-primas históricas, a historicidade do ato educativo garante que ele deva ser, a cada momento, transformado pela força daqueles que dele participam. Não sendo assim, qualquer proposta de renovação e de mudança, de transformação ou de revolução será apenas um discurso incapaz de ferir as essências.

Diante dessas exigências em torno de um posicionamento e de um compromisso com uma educação libertadora, vez por outra vem à tona a eventual apatia das professoras e educadoras. Se nas décadas de 70 e 80 houve uma efervescência no sentido de reivindicações, de luta por direitos e garantia de profissionalismo, hoje presenciamos um aparente comodismo em relação à participação e ao compromisso dos profissionais consigo e no âmbito da coletividade. No que diz respeito à educação infantil, a questão é, muitas vezes, associada ao fato de o quadro docente ser composto, principalmente, por mulheres, que, em geral, assumem o trabalho como extensão da maternidade, como vocação ou, simplesmente, como uma atividade para complementar a renda doméstica.

Novaes (1995) defende que as professoras, ao longo do século XX, passaram por uma gradual desvalorização e perda de *status*. Tal desvalorização pode ter seu

início com o surgimento da figura dos especialistas, cuja formação em nível de graduação se sobrepõe à incipiente formação no Curso Normal. Em suas reflexões, aborda a questão como um reflexo do sistema capitalista, que prioriza a fragmentação do processo de trabalho, garantindo que um grupo de poucos detenha o saber sobre determinado conhecimento, enquanto a maioria possui apenas um saber parcial.

A fragmentação dos processos pedagógicos é percebida pela organização do trabalho no âmbito das unidades educativas, nos quais uma equipe (coordenação pedagógica, Secretaria de Educação) planeja e acompanha<sup>13</sup> – de longe – o trabalho, enquanto outro grupo (professoras e educadoras) executa as propostas. Essa organização tem fundamentado críticas de diversos autores (MARTINS, 1989; CORSINO, 2009; NOVAES, 1995), por tornar educadoras e professoras meras executoras de tarefas, destituindo-as, no decorrer da história, de seus saberes e tornando-as dependentes de “especialistas” para desenvolver sua prática. Essa questão é evidente no âmbito escolar, uma vez que, mais do que nunca, são exigidos do professor flexibilidade e criatividade para criar situações significativas de aprendizagem para e com as crianças, e eles, muitas vezes, não se consideram capazes de o fazer. No dizer de Martins (1989, p. 27-28):

como assalariado, o profissional perde o controle sobre a atividade de seu trabalho bem como do seu produto. As decisões sobre o que, como, para que e para quem fazer serão sempre tomadas por um pequeno grupo, dentro da organização hierárquica que se estabelece nesse modelo de sociedade. A maioria fica relegada a função de executores de tarefas parceladas. Dessa forma, o professor, como profissional assalariado, não participa do momento da concepção do processo de ensino (determinação dos objetivos que deverá alcançar como produto do seu trabalho). Ele apenas executa o que outros pensaram.

Sob essa perspectiva, na realidade dos CMEIs existe, ainda, a diferenciação do trabalho de professoras e educadoras que, apesar de terem as mesmas responsabilidades no processo de educar e cuidar das crianças, possuem salários e carga horária diferenciada.

Novaes (1995) chama a atenção para o fato de que outras questões estão imbricadas na destituição dos saberes das professoras e educadoras, as quais dizem respeito ao papel da mulher no ensino primário, à formação inicial e ,até à questão do tratamento das professoras pelo título de “tia”. A crítica se pautava no fato

---

<sup>13</sup> Acompanhamento aqui entendido no sentido de controle, cujas ações se dão no âmbito do planejamento, formação continuada e avaliação do processo desenvolvido pelos professores.

de que, além de muitas vezes as mulheres assumirem um papel secundário no processo de produção, o fato de serem denominadas “tias”, ideologicamente, indica que estão assumindo uma atitude passiva e ingênua diante das lutas por melhorias nas condições de trabalho, das implicações de sua atividade educativa. Freire (2001, p. 25) tece essa crítica afirmando que:

a tentativa de reduzir a *professora* à condição *de tia* é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de *adocicar* a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entendê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra idade e adequada idade, através de jogos, de estórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática; um discurso sobre a defesa dos fracos, dos pobres, dos *descamisados* e a *prática* em favor dos *camisados* e contra os *descamisados*; um discurso que nega a existência das classes sociais, seus conflitos, e a prática política em favor exatamente dos poderosos (FREIRE, 2001, p. 25).

Essa questão leva a refletir que o fato de as professoras se intitularem “tias” e serem assim denominadas pelas crianças e pelas famílias desqualifica seu trabalho. Corsino (2009, p. 28) ressalta que o anonimato na relação pedagógica, evidenciado tanto por serem identificadas como “tia”, quanto pelo fato de se referirem a si mesmas na terceira pessoa, denota uma impessoalidade na relação com o outro, o que rompe com a possibilidade de uma interlocução entre sujeitos. Essa questão relaciona-se com a busca de uma identidade, da valorização, da dignidade de professoras e educadoras como parte fundamental do processo educativo. De acordo com Kramer (1989, p. 48):

por entender que cada profissional da escola tem uma identidade social, representa determinados interesses e estabelece relações de compromisso exercendo sua cidadania, é que consideramos necessário abolir o título de “tia”. Todos – crianças e adultos – precisam ser chamados por seus nomes, substituindo o tratamento homogeneizante pseudo-afetivo pela identificação do nome, que, por ser próprio, é posse e marca social de cada um.

Nesse contexto, ao recusar a identificação de “tia”, a professora não menospreza a figura da tia enquanto membro familiar, ao passo que também não se sente mais valorizada por ser chamada de “tia”. “Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente.” (FREIRE, 2001, p. 11). Esse título coloca as professoras e educadoras em uma condição de conformismo, de inércia e de expropriação de sua tarefa educativa. Nisso concordo com Novaes (1995, p. 130):

a tia, professora, terá sua imagem muito próxima à tia na família – será aquela celibatária, quase mulher, que não terá direito nem qualificação para educar os sobrinhos. Sofrendo todo o processo de expropriação do seu saber, a professora também não terá condições de assumir a condução do processo educativo. Isso será tarefa da supervisora, enquanto à professora caberá ser tia de seus alunos. Para ser tia, a professora não necessitará de preparo, nem de condições de trabalho especiais.

A valorização de si como profissional, a consciência do papel político do ato educativo e a própria experiência da prática pedagógica são elementos fundamentais para que professoras e educadoras gerem as transformações necessárias no processo educativo. Segundo Kramer (1989, p. 193),

de posse dos conhecimentos anteriores – que alimentam e são alimentados pelos conflitos colocados pela prática – é que se pode gerar um novo saber (pedagógico) contextualizado na escola e nas condições reais de seus alunos, professores e equipe em geral.

Transformação esta que não acontece na individualidade, mas na coletividade, na troca de experiências, na reflexão conjunta, na práxis. A nova organização do processo educativo que se almeja, passa, necessariamente, por uma prática cooperativa entre profissionais, articulada com a participação das famílias e com a comunidade local (RODRIGUES, 1986, p. 21). Na mesma linha, segue Novaes (1995, p. 135):

a escola como lugar legítimo de exercício da ação pedagógica é, portanto, um lugar de transmissão e imposição da ideologia dominante, mas também, um lugar de luta ideológica. Essa luta ideológica reflete um aspecto específico na luta de classes que se manifesta antes, durante e depois do trabalho pedagógico. E é essa unidade de contrários que cria condições para a efetivação da mudança.

A busca por formas legítimas de transformação da realidade social de inúmeras crianças e famílias em condições de pobreza passa, necessariamente, pela conscientização do ato educativo, no plano geral, e na prática pedagógica, em específico. Passa, também, pela compreensão dos processos de trabalho, das contradições da sociedade capitalista e das formas possíveis de articulação coletiva para superar algumas dessas determinações. Enfim, está associada, inexoravelmente, a um compromisso com os empobrecidos, excluídos, marginalizados, não reconhecidos em sua dignidade de cidadãos e cidadãs.

## 4 A REALIDADE PESQUISADA

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam (Paulo Freire, 1987, p. 23).

Ir além da descrição, empreender relações entre o fenômeno e as estruturas sociais. A prática pedagógica só pode chegar ao nível da compreensão quando levada em consideração sua relação com outros fatores, tais como: as condições socioculturais e econômicas dos sujeitos, as relações de produção, as condições objetivas de trabalho, as relações de poder, as relações com o conhecimento, etc. Assim, concordo com Martins (1989, p. 27) quando afirma que “para entender a escola, sua organização, o processo de ensino que nela se desenvolve, não basta analisá-la nas suas dimensões internas, mas é preciso vê-la como uma síntese de múltiplas determinações sociais”.

Neste capítulo, abordo o contexto sócio histórico e cultural do CMEI, traçando um panorama da constituição da comunidade em que está situado, bem como sua própria história na comunidade. Ressalto como fundamental a caracterização dos sujeitos da pesquisa, na qual trago de maneira mais aprofundada seus perfis, as compreensões que têm de si e do trabalho que realizam, e a maneira como revelam, no âmbito dos discursos e das ações, quem são e como se veem no mundo. Esta abordagem contribui sobremaneira para aprofundar as análises que seguem nos próximos capítulos.

### 4.1 CONTEXTO SOCIOCULTURAL DA COMUNIDADE

Se sozinha a escola não pode transformar a sociedade, encontramos nela os germes da mudança, quando se investe em seu caráter político e dá àqueles que dela fazem parte a consciência crítica necessária para atuar na realidade, para transformar-se e para, coletivamente, gerar mudanças significativas na sociedade.

A escola, por estar inserida em um contexto social mais amplo, reflete em seu interior as contradições próprias do modelo social no qual se constitui. Ela organiza seu processo pedagógico, influenciada pela própria organização da sociedade (MARTINS, 1989). Dessa forma, não é possível realizar uma análise da prática pedagógica desenvolvida no CMEI sem levar em conta as forças, poderes e determinações que permeiam o cotidiano escolar. Do mesmo modo, não se pode

olhar para o contexto da escola sem perceber as lutas e forças que a impelem para a mudança.

A Vila na qual o CMEI se encontra está localizada na região central de Curitiba e possui hoje cerca de nove mil habitantes. Foi constituída às margens do Rio Belém, a partir da década de 1950. Em meados da década de 1970, a Vila já era composta por 700 famílias e cerca de 3 mil pessoas, o que, na época, equivalia a 30% da população sem-teto da cidade (GAZETA DO POVO, 2012).

A ocupação aconteceu de maneira irregular. Os moradores mais antigos relatam que, quando chegaram, não havia condições mínimas de habitação: água, energia elétrica, ruas, etc. Também não havia interesse por parte das autoridades em trazer melhorias para essa população. Os moradores, na época, construíram suas casas utilizando-se de madeiras, compensados, papelões, entre outros materiais. Era comum terem suas casas inundadas pelas águas do rio ou destruídas pelas chuvas e ventos constantes, dada a vulnerabilidade dos materiais usados em suas construções.

Com o apoio de algumas freiras da Congregação das Irmãs Bernardinas, os moradores começaram a se mobilizar, constituindo a Associação dos Moradores da Vila. Com a organização, os moradores começaram a construir casas de alvenaria em mutirão, a reivindicar água, energia elétrica e os equipamentos sociais dos quais careciam: escola, posto de saúde, creche, etc. Foram constantes os atritos e as intervenções por parte do poder público, na década de 1970, para destituir as moradias e transferir os moradores para outras regiões afastadas da cidade, igualmente sem condições mínimas de habitação. Diante da resistência e com o fortalecimento dos moradores, na década de 1980, conseguiram demarcar os terrenos, abrir ruas e alcançar do poder público o acesso à água e à energia elétrica.

Reconhecida pela violência e estigmatizada pelas questões sociais divulgadas nas mídias, a Vila e seus moradores são vitimizados ao serem alvos de ações assistencialistas e lembrados somente nos períodos eleitorais. Apesar de buscarem o reconhecimento de sua dignidade e o atendimento aos direitos básicos como qualquer outro cidadão, é perceptível que localmente existe uma complexa rede de forças compactuadas que buscam manter o status quo da comunidade e sua vulnerabilidade. Conforme especificado no Regimento do CMEI:

O bairro ao redor do local em que está situado o CMEI apresenta boa infraestrutura com: supermercado, universidade, SESI, Igrejas, várias linhas de ônibus, módulo policial, unidade de saúde e o parque Jardim Botânico.

No entanto, observamos que existe pouco espaço destinado ao lazer dos moradores. Identificou-se em pesquisa com os pais que a maioria dos problemas enfrentados pela comunidade são a falta de segurança e a ausência de uma escola municipal, pois na região existem somente duas escolas estaduais (PREÂMBULO DO REGIMENTO, 2005, p. 5).

Esta descrição apresenta um reflexo do que foi dito anteriormente. Se no entorno da Vila há infraestrutura ampla e organizada, parece incongruente que haja um espaço tão vulnerável em seus arredores. Contudo, a situação de vulnerabilidade permanece sem evidenciar as causas e forças que a mantém.

Andando pelas ruas da Vila e em suas proximidades é possível rapidamente identificar a atividade desenvolvida por uma parcela significativa da comunidade local: a coleta e seleção de materiais recicláveis, atividade responsável pela remuneração de muitas famílias que ainda vivem em condições desumanas.

A clientela atendida é de poder socioeconômico baixo, pois seus responsáveis na maioria são coletores de papéis, 90% dessas famílias moram em áreas não regularizadas pela Prefeitura Municipal de Curitiba e prestam serviço de coleta de papéis em troca de moradia. Com isso configura-se em uma clientela oscilante, não fixa, fator esse que interfere no campo pedagógico, pois há uma rotatividade muito grande de crianças durante o ano (Preâmbulo do Regimento, 2005, p. 5).

Os coletores de materiais recicláveis podem ser vistos pela cidade, a qualquer hora do dia, mas principalmente à noite, horário em que as lojas terminam o expediente e colocam para fora o lixo a ser recolhido. Ao trafegarem no trânsito, disputando espaço com carros, ônibus e motocicletas, esses trabalhadores, muitas vezes, colocam-se em risco e recebem insultos dos motoristas.

O fato de trabalharem sem registro, sem condições mínimas de proteção e à mercê dos donos de depósito, os “catadores”, como muitas vezes são chamados, misturam-se ao objeto de seu trabalho: o lixo. Nas palavras de Barbosa (2004, p. 5).

estas pessoas retiram vida dos dejetos, dos rejeitos e assim, ele, o ser humano rejeitado se torna um criador. Rejeitado para o trabalho, rejeitado para os estudos, rejeitado para uma moradia decente, para uma alimentação quente e saudável. Rejeitado na sua dignidade. No entanto, parece também que através dos rejeitos, torna-se livre. Livre dos horários da fábrica, das queixas da chefia, do cumprimento dos horários. Livre para seguir seu trajeto, para fazer sua escolha, embora estreita, mas livre. Lixo e liberdade, que parceria é essa?

Nesse contexto, destacamos a importância que o CMEI adquire na comunidade, pois surge como resultado das reivindicações da população, bem como

a importância do atendimento noturno para as famílias que precisam desenvolver suas atividades nesse período do dia.

#### 4.2 CONSTITUIÇÃO DO CMEI

O CMEI foi constituído no final da década de 1970, período em que a educação da infância, desenvolvida nas creches, era destinada às camadas mais empobrecidas da população. Tinha caráter compensatório e estava a cargo da Secretaria da Criança, com atendimento fundamentalmente de cunho assistencialista. O Regimento do CMEI, em seu preâmbulo, indica que:

O CMEI foi criado em 1º de outubro de 1979 [...]. Nessa época, a creche era responsabilidade da Secretaria da Criança. A princípio funcionava em uma casa onde hoje é o Projeto Piá, contando com 4 salas de madeira nas quais eram atendidas crianças do Maternal I, Maternal II, Jardim I (atendia crianças de 03 a 06 anos) e Jardim II (atendia crianças de 07 a 12 anos).

O quadro de funcionários era composto por 2 cozinheiras, 8 atendentes, 2 pessoas para a função dos serviços gerais e 3 assistentes sociais. Naquele momento, era a assistente social que selecionava as educadoras (atendentes), para então encaminhá-las à DDS<sup>14</sup> (firma que contratava e pagava os funcionários). A partir de 1980, estes funcionários passaram a compor o quadro funcional sendo submetidos a concurso, o que lhes garantiu vínculo direto com a Prefeitura Municipal de Curitiba. (Preâmbulo do Regimento, 2005, p.4).

Nas décadas de 1980 e 1990, o CMEI funcionou de maneira precária e com poucos recursos. No início dos anos 2000, a educação da infância no município vivenciou transformações consideráveis, pois passou a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. No CMEI investigado, as mudanças foram ainda maiores, pois, por reivindicação da população, a Vila teve seu nome alterado. O CMEI também muda seu nome e tem sua estrutura reorganizada. Assim descreve o Regimento do CMEI:

em maio de 2002 a creche tem sua razão social alterada, passando a ser Centro Municipal de Educação Infantil [...] – CMEI [...] – com capacidade para atender 150 crianças no período integral (das 7:00 às 18:00 horas). [...] Somente no final de 2003 as creches passam a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de educação. (Preâmbulo do Regimento, 2005, p.5)

A história do CMEI revela a própria história do atendimento à infância no país, uma história que se confunde entre a educação e o assistencialismo. Tais marcas se

---

<sup>14</sup> Departamento de Desenvolvimento Social (DDS).

refletem ainda hoje no atendimento à educação infantil, uma vez que a representação que as famílias e a comunidade, em geral, possuem é a de que a creche é um espaço que as mães trabalhadoras, pobres, têm para deixar os filhos enquanto buscam a sobrevivência. Em sua atuação, muitas vezes, ainda esse aspecto apresenta-se muito forte.

Essa compreensão não está vinculada apenas à instituição pesquisada. Trata-se de uma questão histórica cuja dualidade persiste. No dizer de Corsino (2009, p. 22):

a creche, no Brasil, representa ainda hoje, nos discursos oficiais e nas práticas existentes no seu interior, dois polos distintos e, por vezes, antagônicos: o primeiro diz respeito ao vínculo com o trabalho assistencial, modelo que embasou as iniciativas públicas e privadas de atendimento à criança pobre, caracterizando a maioria dos estabelecimentos como depósitos de crianças; o segundo refere-se ao exemplo de conquista de movimento popular e às reivindicações dos grupos feministas em torno da aposta em um atendimento de qualidade.

Segundo ME, a visão assistencialista que os pais têm em relação ao CMEI se deve, sobretudo, pelo fato de a diretora ser formada em Assistência Social, o que acaba dando um caráter assistencialista ao atendimento no CMEI. Contudo, percebi que isso não pode ser considerado como o principal fator que leva a essa compreensão. Entendo que essa percepção ocorre, em partes, pela representação social que as famílias e a própria comunidade têm deste espaço, muitas vezes reafirmada por algumas ações realizadas na instituição, promovida como ação cultural, porém, entendida como ação assistencial. Isso pode ser percebido na fala das famílias:

E elas querem muito bem ele também. Nossa, **até a tia TH, dele ali, até roupa, esses dias atrás, trouxe pra ele.** Pra agradecer ele, pra ele não ficar falando palavrão, essas coisas. (Entrevista 7)

É, elas cuidam bem. Às vezes eu vejo, que nem esses ‘tempo’ eu vim trazer a minha filha, daí uma mulher reclamando que a filha dela ‘tava’ indo tudo assada, não sei o quê, as fralda tá voltando. Mas a fralda ‘tava’ voltando porque elas tem que perguntar, a “L” cansou de trazer as fralda e ela volta, sabe por quê? **Porque às vezes tem doação e daí elas usam né, elas usam as doações né.** (Entrevista 5)

Ao aprofundar a análise a respeito do caráter assistencialista do atendimento no CMEI, é possível identificar que, ainda que sejam reconhecidos os processos educativos desenvolvidos no atendimento proposto pela Secretaria da Criança, durante o período em que se responsabilizou pela educação infantil no país, apenas quando essa etapa da educação básica passa a ser responsabilidade da SME torna-

se possível verificar a organização e a proposta de cunho pedagógico sendo desenvolvidas nesses espaços. Nessa perspectiva, o atendimento à criança passa a ter um caráter diferenciado do atendimento anterior, cujas práticas passam a ser orientadas por referenciais pedagógicos e acompanhadas por profissionais da área da educação.

Essa transformação causa um significativo impacto na sociedade, de maneira que, se ao longo da história o foco do atendimento em educação infantil havia sido nas crianças das classes trabalhadoras e empobrecidas, a realidade se modificou e com o passar do tempo, todas as crianças passaram a ter este espaço como direito. Isso conduz a um ressignificado do papel e da função da creche. No dizer de Corsino (2009, p. 23):

hoje, frequentar 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 à mercê das políticas públicas e, no seu vácuo, aos serviços comunitários e/ou filantrópicos improvisados.

As diferenças no atendimento, mesmo na esfera pública, são reais, diferindo-se de acordo com as classes sociais atendidas. Se as famílias e a comunidade ainda não reconhecem este espaço como educativo, é possível associar essa compreensão às práticas assistencialistas ainda desenvolvidas, observadas na fala dos entrevistados, mas, também, às tímidas ações pedagógicas desenvolvidas no CMEI; ou ainda, à falta de uma efetiva participação das famílias em seus processos decisórios.

O atendimento às crianças no período noturno, no município de Curitiba, teve seu início no ano de 2002, o CMEI investigado, nesta pesquisa, foi o projeto piloto dessa ação, que mais tarde foi estendida a outros três espaços localizados em comunidades vulneráveis, onde havia grande número de famílias que desenvolvia atividades vinculadas à coleta de recicláveis. O Regimento assim declara:

em 14 de agosto de 2002 amplia-se o atendimento, passando a atender também em período noturno (das 14:00 às 23:00 horas) com vaga para mais 50 crianças; esse atendimento foi direcionado para os coletores de papel. O atendimento noturno veio facilitar a vida dos moradores, pois em sua maioria são coletores de papel tendo horário e ponto fixo para a coleta, o que acontece de modo geral após as 14:00 horas. No período da manhã os coletores separam e enfardam o material coletado no dia anterior, para que o dono do depósito possa pesar e vender o material reciclado. Somente no final de 2003 as creches passam a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de educação. (Preâmbulo do Regimento, 2005, p. 5)

Nessa época, o atendimento em creches estava vinculado ao Departamento de Desenvolvimento Social da Secretaria Municipal da Criança (SMCr). A educadora JU começou a trabalhar na prefeitura quando foi iniciado o atendimento noturno. Segundo ela, as assistentes sociais da prefeitura perceberam a quantidade de crianças que acompanhava seus pais à noite na coleta de recicláveis, dentro dos carrinhos ou correndo risco nas calçadas. Fizeram um levantamento dos motivos por que as famílias levavam as crianças, e a resposta foi que os filhos não tinham com quem ficar. A Assistência Social do Município, então, mobilizou a Secretaria de Educação, e ambos desenvolveram a proposta.

#### 4.3 OS SUJEITOS QUE SE RELACIONAM NO CMEI

Dos sujeitos que se relacionam no CMEI, destaco, nesta pesquisa, a professora e as educadoras, a coordenação pedagógica, as crianças e suas famílias. Embora, neste primeiro momento, me detenha em trazer o perfil destes sujeitos, adiante retomo essas relações para refletir sobre seus impactos na prática pedagógica.

Dei singular importância à caracterização dos sujeitos que se relacionam no CMEI, por entender que o ser humano é um ser de relações e que, na sua interação, produz cultura e saberes, dá sentido à sua existência e constrói a história. As relações aqui destacadas influenciam significativamente a prática pedagógica desenvolvida no espaço educativo, além de serem fundamentais para aprofundarmos a análise do trabalho desenvolvido na educação das crianças atendidas no CMEI.

##### **4.3.1 Professora e educadoras**

Na busca de qualidade no atendimento à educação infantil, um dos maiores desafios está na garantia da qualidade na formação inicial e continuada dos profissionais. Ainda que a legislação vigente proponha exigências em relação à formação, os mecanismos ainda são falhos, traduzindo-se em cursos de curta duração e, muitas vezes, de baixa qualidade. Conforme Craidy (2002, p.58),

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) regulamenta os princípios constitucionais relativos à educação e estabelece que a educação infantil, incluindo creches e pré-escolas, é a primeira etapa da educação básica, devendo integrar-se ao sistema de ensino. [...] Define que os educadores infantis, professores de creche e pré-escolas, deverão ter a formação mínima em nível médio em escolas normais, e aponta como desejável a formação em nível superior.

A legislação aponta uma formação incipiente, que pouco dialoga com a realidade do atendimento e não pressupõe a fundamentação que a prática em educação infantil requer. Kishimoto (2002, p. 107), ao referir-se à trajetória da formação para a educação da infância, afirma que: “acumulam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam a especificidade da educação infantil”.

Ainda que não seja o objeto central deste estudo, destacamos a trajetória pessoal e a formação das profissionais que atuam no atendimento noturno como questões fundamentais que vão incidir na prática que desenvolvem no CMEI. Ainda que todas tenham formação em curso de Pedagogia, Kishimoto (2002) ressalta a pouca importância que os cursos de formação dão ao estudo da infância e das especificidades de seu processo de ensino.

Conhecer a trajetória formativa das profissionais oferece condições para uma análise da prática que desenvolvem. Assim, concordo com a afirmação de Kramer (2002, p. 119), “toda proposta pedagógica tem uma história e, nela, a formação dos profissionais envolvidos está presente de maneira central, sobretudo quando oferece possibilidades de lembrar a trajetória e de refletir sobre a prática”.

A professora e as educadoras apresentam algumas características em comum: as três vieram de outras cidades e se instalaram em Curitiba, já adultas. Nenhuma delas mora na comunidade ou nos arredores do CMEI. Esse fato, associado à pouca oportunidade de inserção na comunidade, pode dificultar a percepção do modo como as crianças e suas famílias vivem a compreensão da cultura local e as possibilidades que o ambiente aponta para o planejamento da prática pedagógica.

A mais nova, a educadora TH, tem 31 anos; e a mais velha, a educadora JU, tem 54 anos. São mulheres experientes, cujas histórias de vida revelam a luta em busca da realização pessoal marcada pelas expectativas familiares, como é o caso de JU e MA, 47 anos, que escolheram o campo da educação por falta de outra opção e para satisfazer o gosto da família.

O percurso de formação de MA e JU foi todo na área da educação. Ambas moravam em cidade interiorana, na qual o acesso à faculdade era mais difícil e não havia muitas opções de cursos. JU terminou o magistério em 1973 e, em seguida, iniciou sua carreira no magistério. Contudo, só terminou sua graduação (Pedagogia) em 2005. MA, a professora, terminou o magistério, em 1985, e a graduação (Pedagogia), no final da década de 80. Ela não fez cursos de especialização, causa do difícil acesso a tais cursos na cidade em que morava.

***Na verdade, a cidade que eu morava é uma cidade bem pequena e todos que se formam não têm outra opção! Ou é professora ou professora!*** Então você fazia ou você ficava sem fazer. ***Então não tinha uma opção ampla***, vários cursos não. Fiz então o Magistério no segundo grau.[...] Eu me formei em 85, faz tempo isso. (Professora MA)

Então o que me sobrou de opção né, fazer magistério, que na época não era nem magistério, era escola normal né. Isso foi trinta e poucos anos atrás, né, só tinha a escola normal e a contabilidade à noite. ***Então, as meninas não podiam estudar à noite. Então quase que fui obrigada... o sonho do meu pai era ver a filha formada professora. Então fui fazer magistério.*** (Educadora JU)

Com uma história um pouco diferenciada, a educadora TH não tinha como primeira opção o trabalho em educação, apesar de ter feito o Magistério no Ensino Médio. O trabalho em educação passou a ser realidade mediante percalços da trajetória de vida. Por uma contingência, TH fez o concurso e passou. Ela relata que não sabia bem como era. Como para o cargo de educadora não era preciso formação em nível superior na área de educação, TH se inscreveu e logo iniciou o trabalho. Contudo, viu a necessidade de buscar formação na área. Fez o Normal Superior, Pedagogia e uma especialização.

Eu fiz nutrição em Londrina. Aí aqui eu fiz Normal Superior e fiz a Pedagogia e agora estou fazendo especialização em Educação Especial. (Educadora TH)

Para além das exigências legais, JU e TH, educadoras para quem, portanto, bastava a formação em Magistério de nível Médio, buscaram ampliar a própria formação, e hoje ambas têm especialização na área de educação. Já MA alega dificuldade de acesso à pós-graduação:

Não, não fiz. Não, porque era difícil né, não tinha como. Então pra você sair... pensa em fazer à distância mesmo... agora pra você fazer, agora que eles estão levando pra essa cidade, ***não tinha na minha época, não tive essa oportunidade.*** (Professora MA)

Nas ações e nos discursos das profissionais, o fato de serem educadoras e terem mais formação que a professora não é empecilho na atuação ou na divisão de tarefas. Todavia, isso está associado mais ao salário, que é o que as diferencia. Contudo, no dia a dia as educadoras acabam por tomar para si algumas ações que deveriam estar circunscritas à professora. No caso das turmas de pré-escola podemos citar como exemplo: o registro dos pareceres das crianças, a organização do planejamento e a condução das reuniões com as famílias. O que se observa é uma dependência constante da professora em relação às educadoras.

Quanto ao tempo em que atuam na educação infantil, as educadoras têm uma experiência maior. JU atua há nove anos, e TH, há seis. A professora MA está nessa etapa há dois anos e meio. Os motivos que mobilizaram a opção em trabalhar com Educação Infantil são vários, mas não revelam uma liberdade de escolha, exceto para JU, a qual afirma achar mais tranquilo trabalhar na educação infantil:

***Na realidade, quando eu cheguei escolher, eu não tive escolha, entendeu? Chegou a minha vez, o mais próximo da minha casa é aqui.*** Foi uma experiência, igual eu falei aquele dia pra você, na brincadeira “que eu estou em adaptação ainda” entendeu né? Mas eu acho que não, porque, ai, ***é tão gostoso trabalhar com eles.*** Tenho oportunidade, ***porque eu trabalho numa escola mesmo,*** que é perto da minha casa, que é no Anísio Teixeira e a diretora sempre fala pra eu pedir remoção e ir tal, mas eu acho que não. Prefiro ficar aqui. (Professora MA)

Como eu já trabalhei com crianças, digamos agora, de educação fundamental, eu acho que eu prefiro a educação infantil. ***Não sei, eu acho assim que é mais tranquilo trabalhar com educação infantil.*** É tão gostoso quando você vê aquela evolução da criança, você percebe a olhos vistos aquilo que cresce na criança. Então eu acho muito gratificante pra gente quando você vê, que aquilo que você colocou pra ela, ela internalizou, então é muito bom, esse retorno. (Educadora JU)

***Na verdade foi quando eu mudei de Londrina ‘pra’ cá. Daí eu comecei a fazer concurso. Aí passei para educadora, mas não sabia exatamente o que era.*** Daí, comecei a trabalhar na área. Agora eu quero melhorar financeiramente. Que a gente tenta estudar ‘pra’ melhorar o financeiro e fazer uma coisa que eu gosto também. Eu gosto dessa área, agora passei no concurso para professora né, vou trabalhar 20 horas. ***Porque o educador trabalha oito horas, mas acaba fazendo mais, mas o salário é igual né, pra quem tem família né, quer melhorar.*** (Educadora TH)

Nas falas das profissionais, podemos destacar dois fatores importantes que merecem análise: a opção pela educação infantil, por se considerar esse trabalho ser mais “fácil”, e as diferenças de cargos e salários.

No primeiro caso, a percepção de que trabalho na educação infantil é mais fácil parece estar associada a uma recordação dos períodos em que atuar, nesta etapa educativa, não se vinculava a um acompanhamento contínuo. Além disso, a

ação não estava circunscrita à responsabilidade de colocar em prática uma proposta pedagógica.

A outra questão relacionada, que apareceu em outros momentos é a impressão de que o fato de ter três adultos responsáveis por um grupo, relativamente pequeno, de crianças torna o trabalho mais tranquilo, pois as tarefas são divididas. A fala de MA, dizendo que no outro horário trabalha em uma “escola mesmo”, reafirma essa postura, pois revela que ela não considera sua atuação na educação infantil do mesmo modo que o trabalho que desenvolve no ensino fundamental.

No segundo caso, a diferença entre cargos e salários, mencionada de maneira superficial na fala da educadora TH, torna-se um desafio, mesmo que pessoalmente entre as educadoras e as professoras do CMEI não haja conflitos aparentes. A tensão evidencia-se em relação às crises explícitas nos diálogos em relação ao poder público, ainda que sejam poucos os espaços para essa interlocução.

Conforme explícito no percurso metodológico desta pesquisa, a função de educadora advém das atendentes que trabalhavam nas creches nas décadas de 80 e 90. A jornada de trabalho corresponde a 40 horas semanais. Com a reformulação do atendimento à infância em face da vinculação com a Secretaria de Educação, as turmas de pré-escola (4 anos a 5 anos e 11 meses) passam a ter a professora que atua na turma ao lado das educadoras, mas com carga horária de 20 horas semanais, ou seja, meio período diário.

Em face das crises geradas entre os profissionais, aos poucos a prefeitura foi ajustando os salários das educadoras. Segundo as profissionais, hoje os salários são praticamente os mesmos, contudo as jornadas de trabalho são discrepantes.

No que tange às responsabilidades com a prática pedagógica, os artigos 32 e 33 do Regimento (2005, p. 14-16), assim declaram:

Art. 32 – São atribuições específicas dos docentes, respeitada a legislação pertinente à função:

I – participar da elaboração, efetivação e realimentação da Proposta Pedagógica do CMEI e de seu Regimento, em consonância com as Diretrizes da Secretaria Municipal da Educação;

II – planejar, organizar e avaliar as atividades relativas às funções indissociáveis do educar e do cuidar, de acordo com as Diretrizes Curriculares da SME e a Proposta Pedagógica do CMEI, respeitando o estágio de desenvolvimento das crianças, com o objetivo de contribuir para sua formação integral;

- III – participar das reuniões pedagógico-administrativas, do Conselho do CMEI, da APF e das reuniões de articulação com a comunidade, contribuindo para a efetivação da Proposta Pedagógica;
- IV – utilizar diferentes recursos didáticos, em conformidade com a Proposta Pedagógica da instituição, para enriquecimento das atividades pedagógicas;
- V – estudar os processos de avaliação diagnóstica, garantindo a qualidade do atendimento e a efetivação da Proposta Pedagógica, em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa;
- VI – proceder ao registro da avaliação da criança em documentação apropriada, conforme rotinas preestabelecidas na instituição e o disposto neste Regimento;
- VII – promover a segurança das crianças, intervindo em situações que ofereçam riscos;
- VIII – efetivar o registro e controle da frequência e pontualidade das crianças, comunicando ao suporte técnico-pedagógico os casos de faltas e atrasos em excesso;
- IX – propor e executar projetos inovadores, que contribuam para o desenvolvimento da criança, de acordo com a Proposta Pedagógica do CMEI;
- X – manter os pais permanentemente atualizados sobre os avanços da criança, bem como sugerir estratégias para superação de dificuldades, atendendo encaminhamentos definidos em conjunto com o educador e o suporte pedagógico;
- XI – realizar diferentes atividades de modo a garantir a integração/inclusão de todas as crianças;
- XII – utilizar o horário de permanência para participar de capacitação, atualização, planejamento e elaboração de material didático-pedagógico;
- XIII – participar de encontros, cursos, debates e trocas de experiências, visando ao aprimoramento profissional, de acordo com critérios preestabelecidos;
- XIV – orientar e acompanhar as crianças em suas dificuldades, encaminhando-as ao suporte técnico pedagógico, sempre que as soluções estejam fora de sua área de competência;
- XV – desempenhar outras atividades correlatas.

Art. 33 – São atribuições específicas do educador, respeitada a legislação pertinente à função:

- I – participar da elaboração, efetivação e realimentação da Proposta Pedagógica do CMEI e de seu Regimento, em consonância com as Diretrizes da Secretaria Municipal da Educação;
- II – planejar, organizar e avaliar as atividades relativas às funções indissociáveis do educar e do cuidar, de acordo com as Diretrizes Curriculares da SME e a Proposta Pedagógica do CMEI, respeitando o estágio de desenvolvimento das crianças, com o objetivo de contribuir para sua formação integral;
- III – observar, acompanhar e promover, individual e coletivamente, o desenvolvimento físico, psíquico, afetivo e social da criança, considerando seus limites, interesses e valores, a partir do fortalecimento das relações de afeto e respeito às diferenças;
- IV – recepcionar e/ou entregar as crianças aos responsáveis, observando estritamente os procedimentos pré-estabelecidos pela instituição;
- V – promover a segurança das crianças, intervindo em situações que ofereçam riscos;
- VI - registrar e controlar a frequência e pontualidade das crianças, comunicando ao suporte técnico-pedagógico os casos de faltas e atrasos em excesso;
- VII – proceder ao registro da avaliação da criança em documentação apropriada, conforme rotinas preestabelecidas na instituição e o disposto neste Regimento;
- VIII – utilizar o horário de permanência para participar de capacitação, atualização, planejamento e elaboração de material didático-pedagógico;

IX – participar de encontros, cursos, debates e trocas de experiências, visando ao aprimoramento profissional, de acordo com critérios preestabelecidos;

X – participar das reuniões pedagógico-administrativas, do Conselho do CMEI, da APF e das reuniões de articulação com a comunidade, contribuindo para a efetivação da Proposta Pedagógica;

XI – orientar e acompanhar as crianças em suas dificuldades, encaminhando-as ao suporte técnico pedagógico, sempre que as soluções estejam fora de sua área de competência;

XII - manter os pais permanentemente atualizados sobre os avanços da criança, bem como sugerir estratégias para superação de dificuldades, atendendo encaminhamentos definidos em conjunto com o professor e o suporte pedagógico;

XIII - realizar diferentes atividades de modo a garantir a integração/inclusão de todas as crianças;

XIV – propor e executar projetos inovadores, que contribuam para o desenvolvimento da criança, de acordo com a Proposta Pedagógica do CMEI;

XV – desempenhar outras atividades correlatas.

Como se pode comprovar, em termos de atribuições, as responsabilidades com a prática pedagógica e com os processos de cuidado e educação das crianças não se diferem. Isso porque as educadoras são regentes nas turmas de creche (4 meses a 3 anos), o que impede a diferenciação de responsabilidades no âmbito do trabalho pedagógico.

Quanto às exigências mínimas para ingresso por concurso público nas funções de educadores e docentes, temos a seguinte situação: para o cargo de educadora, a exigência mínima é do Magistério de Ensino Médio ou Curso Normal. Já para a função docente, a exigência mínima é a formação em Pedagogia ou Normal Superior. Ressalta-se que, em termos de formação, as educadoras têm a graduação em Pedagogia e especialização, enquanto a professora tem apenas a graduação em Pedagogia.

No final de 2011, a SME contava com 3.875 educadoras e 1.065 professoras atuando em CMEIs e Centros de Educação Infantil (CEIs) conveniados com o poder público. A proporção do número de educadoras em relação ao número de professoras aponta uma das dificuldades da SME em equiparar as jornadas de trabalho.

Outro detalhe está na distribuição das turmas. As educadoras atuam nas turmas de berçário e de maternal – três educadoras por turma. Já as professoras atuam apenas nas turmas de pré-escola, sendo uma professora e duas educadoras por turma. Na turma pesquisada, o horário da professora MA é das 14h às 18h, enquanto as educadoras JU e TH permanecem no CMEI das 13h30 às 22h30.

O desafio para a educação infantil, em relação à formação dos profissionais, refere-se à dificuldade em “conciliar uma realidade na qual estão inseridos profissionais com níveis de escolaridade distintos”. (KRAMER, 2002, p. 120).

Nos relatos das profissionais, podemos perceber as rupturas que surgem no processo de profissionalização em virtude dos papéis sociais atribuídos à mulher. Mas suas trajetórias apresentam, também, a força de retomar a vida em seu aspecto profissional. De acordo com Kramer (2002, p. 125):

as exigências da realidade da educação infantil nos colocam ante um campo complexo e multifacetado que exige reflexões sobre como as marcas culturais de um profissional de nível inferior estão entranhadas em nós. Este fazer, com a conotação de “cuidar”, passou a ser “atividade de mulher”; o que exige pouca qualificação.

O trabalho, nas entrelinhas, aparece como fonte de renda necessária à família, pois as entrevistadas retornam a este campo de trabalho ou nele persistem em virtude da situação financeira familiar. Um exemplo é a professora MA, que há dois anos e meio reside em Curitiba com seus filhos e marido. Por oito anos ela trabalhou no interior de São Paulo durante a semana e veio para Curitiba nos finais de semana para ficar com sua família.

Aqui em Curitiba faz, que eu vim morar mesmo, morar, morar, como falam, há dois anos e meio. Antes eu ficava lá e minha família aqui, mais eu vinha todo final de semana. Viajei 8 anos, vindo todo o final de semana. Porque meu marido e os meus filhos ficavam aqui **e eu tinha que trabalhar lá**. Eu trabalhava como professora. Eu trabalhava lá com 4º ano, que na época era 4ª série né, agora que mudou pra 5º ano. (Professora MA)

Trabalhei quatro anos e meio, daí, nessa escola eu trabalhei com 3ª série. **Aí resolvi parar 'pra' cuidar dos meus filhos. Sempre tinha em mente que depois que eles estivessem maiores eu voltaria a estudar e trabalhar, foi o que eu fiz, né**. Aí tinha dois filhos que já estavam em idade de faculdade. Eles vieram, e eu vim em 2000. Não lembro exatamente o ano, mas fazia pouco tempo, fazia uns três ou quatro anos que eles estavam aqui e aí por motivos pessoais eu resolvi vir. **Aí que eu voltei a fazer faculdade, fiz vestibular, fizemos eu e mais dois filhos**. Nós três passamos e aí fiz a faculdade. Pedagogia, presencial né, quatro anos e tal. Daí terminou. Daí meio ano, nesse meio tempo eu fiz o concurso da prefeitura. Já estava na faculdade no primeiro ano, fiz concurso, passei, fui chamada também, comecei a trabalhar. Terminei a faculdade, dei um descanso de seis meses, fiz a pós-graduação em Educação Especial e ainda sonho em trabalhar em educação especial. (Educadora JU)

As três profissionais são casadas e têm filhos. JU e MA têm filhos adultos, e TH tem uma filha de sete anos. Em seus relatos, o fato de serem chamadas de “tia” não interfere em nada no trabalho realizado, pois entendem como uma forma

carinhosa de serem tratadas pelas crianças. Em momento algum, consideraram essa questão como algo que se contrapusesse ao aspecto profissional.

**Ah eles são muito carinhosos, acho que eles gostam da gente, se interagem bem com as tias.** Eu não ligo de ser chamada de tia. **Não, não ligo, acho bem carinhoso da parte deles. Nunca me importei.** Já aconteceu de casos de gente: “eu não sou tia”, a gente ouviu histórias assim né, mais ai, acho que não tem nada a ver, que importa. (Educadora TH)

**Eu não me incomodo de ser chamada de tia. Acho normal. Não, não incomoda.** (Educadora JU)

MA e JU escrevem o nome das crianças nas folhas. Num dado momento MA pergunta a R. qual é o nome dela. Ele responde: “é tia!”. MA ri e fala: “olha JU, fala R., qual é o meu nome?”, R. responde: “tia”. MA insiste: “tia o quê?” R. diz: “tia Maana” (ele tem dificuldades na articulação de algumas letras, como o r, por exemplo.) “E aquela tia, quem é?” R. diz apenas o apelido: “é tia Ju!”. Ambas riem. (Relato de observação, 25/11/2012).

Parece ser consenso entre as profissionais que serem chamadas de “tias” está relacionado apenas a uma questão afetiva, sem intenção de menosprezar sua atuação profissional. Novaes (1995, p.29) chama a atenção para isso, ao tecer uma crítica a esse posicionamento ingênuo:

A própria professora parece acreditar que sendo tratada de tia estará dando mais afeto e carinho aos seus alunos. Ora, não há de ser um título que mudará a natureza da relação pedagógica! Tal relação, em princípio dialética, se dá autoritariamente, na maioria das escolas.

Ainda que não considerem o tratamento por “tia” como algo que diminua ou camufle o caráter profissional de sua atuação, algumas posturas das famílias e, às vezes, serem comparadas com babás as incomodam. Assim relata a educadora TH, que insiste em afirmar, em reuniões de pais, que tem uma formação profissional, ressaltando que as professoras e educadoras não são babás e que passaram em concurso público:

Acham que estamos aqui, que somos babás né. Acontece de chamar “olha a babá ali” já aconteceu isso. Não é assim, né. [...] Por isso que eu acho importante no dia da reunião você mostrar a rotina. Sempre falo a formação que eu tenho e falo a das meninas que estão ali comigo, que a Mari é mais tímida né. **Eu falo: “não, no começo da reunião tem que falar a formação que nós temos”. Porque que nós estamos aqui, que nós passamos em concurso, que não é fácil.** Tem que explicar, para eles começarem a ver que não é só eles deixarem as crianças aqui ‘pra’ gente cuidar, que nós somos as babás. (Educadora TH)

Nesse caso, ser chamada de babá, mais que ser nomeada ou autonegociar-se tia, é caracterizado como ofensa, como diminuição do valor de seu trabalho. Essa contradição, revelada como incômodo pelas profissionais não é discutida em outros

espaços, nem são questionadas as razões pelas quais os pais as consideram dessa forma. É possível pensar que uma discussão mais aprofundada poderia proporcionar uma reflexão capaz de gerar mudanças práticas no atendimento. Discutir é o primeiro passo para resgatar a importância e o valor do trabalho desenvolvido pelas profissionais. No dizer de Novaes (1995, p. 137):

é a revitalização do moral da professora – é a tentativa de sair do fosso onde ela se vê colocada. Se a professora não pode transformar a sociedade, ela pode contribuir para sua transformação influenciando na definição do seu próprio papel e orientando corretamente sua prática pedagógica.

Nessa perspectiva, ressalto a importância em retomar trajetória de vida e de desenvolvimento profissional com educadoras e professoras, a fim de resgatar a importância de seu trabalho e seu papel no processo educativo das crianças. As discussões fundamentadas nestas questões podem contribuir para a transformar suas práticas, levando ao reconhecimento de seu valor como mulheres e profissionais comprometidas.

#### **4.3.2 A Coordenação Pedagógica**

O papel da supervisão, coordenação pedagógica ou, no caso do CMEI investigado, suporte técnico-pedagógico, tem se descaracterizado no decorrer do tempo. Se antes apresentava um caráter fundamental, ao conhecer o planejamento e a avaliação do processo de ensino, hoje é difícil delinear seu papel, pois ocupa uma posição intermediária entre o professor/educador, atuando diretamente com a prática pedagógica e o centro do controle, no caso, a SME.

De acordo com Abdalla (1999, p. 178), “a supervisão aparece à experiência imediata como uma prática de muitas dimensões, nem sempre muito clara e precisa [...]”. Essa é a impressão que temos quando procuramos compreender a contribuição dessa coordenadora na organização do trabalho pedagógico do CMEI.

SI, profissional do suporte técnico-pedagógico do CMEI, 42 anos, sempre morou em Curitiba e nesta cidade traçou toda sua trajetória na área da educação. Ela assinala que fez o processo formativo “certinho”, começando pelo magistério, em seguida a graduação em pedagogia e depois a especialização na em educação especial. Sua formação ocorreu há mais de vinte anos. Há três anos coordena a Educação Infantil no CMEI. Afirma que já atuou como coordenadora no Fundamental I por oito anos e há vinte e dois anos trabalha como professora.

Fiz magistério. **Foi bem certinho. Terminei o 1º grau, fiz magistério, já passei na faculdade no ano seguinte. Fiz pedagogia. Terminando pedagogia, já fiz pós-graduação em** educação especial. Na educação especial não, **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. É que eu fiz inscrição pros dois, mas daí eu optei pela Educação Infantil. Que eu formei fazem uns 24 anos. (Coordenadora pedagógica SI)

A coordenadora trabalha em dois turnos. Em outra escola é professora do quarto ano do Ensino Fundamental I. Contudo, já atuou como professora tanto na educação infantil como nos anos finais do Fundamental I. SI ressalta que trabalhar em sala de aula e coordenar o CMEI contribui muito para compreender as dificuldades das professoras e educadoras, o que dá respaldo para sua ação.

**O fato de eu ser professora e estar com criança, porque daí eu entendo, elas sempre dizem isso** “Ai, eu gosto de falar isso com a SI porque ela tem aluno, ela sabe o que a gente tá passando o dia todo.” Porque acaba se distanciando se eu ficasse fora de sala, aqui é muito fácil dizer “Faça isso, faça aquilo”, então eu só peço aquilo que eu sei que é possível sabe, se eu sei que não é possível, que é difícil, então vamos fazer, eu ajudo. Eu vou, eu não tenho isso... **Fico em sala, precisa ir no berçário eu vou, precisa ir no pré eu vou, eu entro aonde precisa sabe, não tenho essa: eu sou pedagoga, não vou entrar em sala, porque eu sei das necessidades delas, porque eu tenho isso de manhã.**

Em sua fala é possível identificar uma função difusa: estar em sala, assumir a função de educadoras e professoras e, ao mesmo tempo, assumir as inúmeras responsabilidades administrativas. Ainda que se coloque à disposição das profissionais, a falta de clareza de seu papel tornam imprecisas suas contribuições o que acaba causando a sensação de que ela está no CMEI para exercer o controle ou ser mais uma professora, que diferentemente das outras, não atua em sala de aula constantemente.

Esse papel difuso ofusca a compreensão da complexidade da função, quando vista sob a ótica da articulação do trabalho, da gestão dos processos de ensino e da referência na formação continuada dos demais profissionais da instituição. De acordo com Abdalla (1999, p. 189),

identificar e organizar o papel da supervisão tornam-se, pois, tarefas urgentes e necessárias para produzir uma imagem-síntese do supervisor que possa buscar alternativas comprometidas com a construção coletiva dos projetos pedagógicos de diferentes instituições [...].

Segundo SI, sua experiência prática em educação e na coordenação pedagógica traz elementos fundamentais para exercer o papel que lhe é confiado na

articulação do trabalho pedagógico. Contudo, em sua fala fica expresso o quanto seu fazer se dilui na execução de tarefas que não são especificamente suas.

Assim, fui buscar no Regimento do CMEI (2005, p. 14-15), as atribuições relativas ao papel da coordenação pedagógica, ali designada como suporte técnico-pedagógico. Suas atribuições estão destacadas na Seção I, que trata da Equipe Pedagógico-Administrativa que vem expressa:

Art. 31 – São atribuições do suporte técnico-pedagógico, respeitada a legislação pertinente à função:

- I – participar da elaboração, efetivação e realimentação da Proposta Pedagógica do CMEI e de seu Regimento, em consonância com as Diretrizes da Secretaria Municipal da Educação;
- II – orientar e assessorar os docentes e os educadores em suas atividades de planejamento, execução e avaliação, relativas às funções indissociáveis do cuidar e educar;
- III – acompanhar o desenvolvimento das ações educativas do professor e do educador em práticas pedagógicas presenciais;
- IV – coordenar, em conjunto com o diretor do CMEI, a distribuição de funções, o planejamento e a efetivação do currículo, bem como proceder à avaliação contínua deste, de acordo com a legislação vigente;
- V – coordenar o processo de identificação das características da clientela atendida, diagnosticando a realidade e propondo formas de atuação que viabilizem o processo pedagógico.
- VI – participar das reuniões pedagógico-administrativas, Conselho do CMEI, APF e outros, contribuindo para a efetivação da Proposta Pedagógica da instituição;
- VII – propor, acompanhar e avaliar a aplicação de projetos pedagógicos, juntamente com os docentes e educadores, objetivando a melhoria do processo educativo;
- VIII – participar de eventos, cursos, assessoramentos e grupos de estudo referentes à sua área de atuação, compartilhando-os, de acordo com os critérios estabelecidos;
- IX – detectar, juntamente com os docentes e educadores, casos de crianças que apresentem problemas específicos, tomando decisões conjuntas que proporcionem encaminhamento e/ou atendimento adequado pelo CMEI, família e outras instituições;
- X – promover, em conjunto com a direção, os docentes e educadores, a integração entre o CMEI, família e comunidade, mantendo os pais permanentemente atualizados sobre os avanços das crianças, bem como sugerindo estratégias de superação das dificuldades;
- XI – propor alternativas e fornecer subsídios que possibilitem a atualização e o aperfeiçoamento constante dos docentes e educadores;
- XII – orientar o docente e o educador na seleção, elaboração e utilização de recursos didáticos;
- XIII – encaminhar, acompanhar, junto com o Conselho Tutelar, situações de garantia dos direitos das crianças;
- XIV – acompanhar e orientar o processo de registro e avaliação do desenvolvimento da criança e, documentação apropriada;
- XV – desempenhar outras atividades correlatas.

Das atribuições descritas, podemos destacar que a maioria das atividades está centrada na articulação das tarefas junto à direção, educadoras, professoras e famílias. No dia a dia do CMEI, o que se percebe é uma dinâmica administrativa –

conversa com os pais sobre faltas, reorganização das turmas em virtude da falta de educadores, reorganização do calendário de permanência, etc. – e o pouco tempo destinado à contribuição com o desenvolvimento da Proposta Pedagógica e da formação continuada das profissionais.

No dizer de Martins (1989, p. 28), o ser humano traz em sua natureza a capacidade de imaginar e prever sua ação do início ao fim, compreender o propósito de seu trabalho e de suas ações. Contudo, aos professores, essa capacidade é negada, por estarem envolvidos em uma estrutura social ampla, que hierarquiza todo o processo de produção, definindo funções e hierarquizando o processo. Torna-se evidente que alguns são capacitados para pensar, e outros, para executar.

A pesquisa revela que o papel da pedagoga, dentro da estrutura hierárquica, traz grandes desafios, uma vez que se torna uma executora intermediária: ela faz a mediação entre o grupo que pensa as propostas educativas (Secretaria da Educação – Núcleo Regional) e o grupo que executa a tarefa pedagógica diretamente com as crianças (educadoras e professoras). Nesse entremeio, muitas vezes, por não ter clareza de seu papel ou pelos imprevistos diários, ela se afasta do nível de articulação e toma para si as tarefas operacionais e administrativas da organização.

Nesse processo, muitas vezes se vê pressionada, por um lado, pelas professoras e educadoras para resolver questões de toda ordem (doença, indisciplina, higiene, etc.); e por outro, em responder pela gestão dos processos de implementação das propostas construídas pela política municipal de atendimento à infância. Assim, diante de uma prática difusa, perde-se a dimensão política que sua tarefa pressupõe. Abdalla (1999, p. 178) assevera sobre a tarefa da supervisão:

ela se *desenrola* também, em sua dimensão educativa e, portanto, sociopolítica, apontando para a necessidade de se apreender a realidade concreta, em seu processo histórico de constituição por meio de mediações contraditórias. Dimensão educativa que assinala para os compromissos da supervisão com seus limites e possibilidades, reafirmando o seu sentido mais participativo, o caráter público da educação – uma prática mais inovadora, uma *prática emancipatória*.

Nesse sentido, o desafio é identificar a finalidade de sua ação no interior da instituição educativa, passando a considerá-la como propulsora e articuladora da produção de conhecimento e no desenvolvimento de um projeto de consciência social.

Ao “des-cobrir” o sentido de sua identidade (de sua imagem), o supervisor compreende que seu espaço só é possível no interior de um trabalho pedagógico que busque qualidade de ensino e da realidade social, competência técnica (porque comprometida) e compromisso político (porque competente), desmistificando o *poder/controle* e potencializando o *saber/poder – o saber-emancipação* (ABDALLA, 1999, p. 189).

No cotidiano do CMEI, a importância do caráter pedagógico da ação de coordenação pedagógica se esvai no acúmulo de questões operacionais. Si se envolve em todas as questões e realiza suas funções, contudo, ao findar o dia de trabalho, tem a impressão de que ainda há muito por fazer. Na visão das professoras e educadoras, seu trabalho não é tão efetivo, pois raramente lhe é garantido o tempo de formação e as contribuições para resolver suas dificuldades no âmbito do trabalho pedagógico.

### 4.3.3 As crianças

Para a caracterização das crianças, busquei os relatos de observação nos quais as encontrava em atividades livres, pois em outros momentos elas estavam sempre monitoradas pelos adultos. Nesses momentos livres, passei a percebê-las em suas brincadeiras, por considerar, como Corsino (2009, p. 7), que:

a brincadeira infantil constitui-se numa atividade em que as crianças sozinhas ou em grupo procuram compreender o mundo e as ações humanas, devendo ser concebida, no cotidiano de uma proposta educativa para as crianças pequenas, como inerente ao processo de construção de conhecimento, de comunicação, de trocas e de experiência de cultura.

As crianças, que compõem a turma investigada, são de faixas etárias diferentes. Composta por crianças de 3 a 5 anos, a turma apresenta a seguinte configuração:

Quadro 4-Número de crianças na turma do PU, por faixa etária.

Faixa etária	Quantidade
3 anos a 3 anos e meio	2
3 anos e 7 meses a 4 anos	8
4 anos e 1 mês a 4 anos e meio	6
4 anos e 7 meses a 5 anos	5
Acima de 5 anos e 1 mês	1

Fonte: a autora, 2011.

O quadro em uma proposta para as faixas etárias de acordo com os agrupamentos:

Quadro 5-Número de crianças do PU, por agrupamento.

<b>Agrupamento</b>	<b>Quantidade de crianças</b>
Maternal III: 3 anos completos a completar 4 anos até 31 de dezembro	9
Pré – 4 anos completos a completar 5 até 31 de dezembro	13

Fonte: a autora, 2011.

Uma característica que marca o grupo de crianças da turma é a de não se constituírem como um grupo coeso. As crianças não apresentam atitudes de cooperação entre si. Percebo que o fato de terem idades distintas, traz como consequência trabalhos e atividades bastante diferenciados em grupos que se formam e se diluem instantaneamente. Penso que outro fator importante nesse aspecto está no fato de haver três adultos como referência na turma. Se, por um lado, essa dinâmica facilita as interações com diferentes referências, por outro, parece dificultar a criação de vínculos afetivos mais profundos.

A interação entre as crianças de diferentes idades é boa, porém, em termos de brincadeiras, elas têm interesses bastante diferentes. As maiores, geralmente, optam por corridas, brincadeiras de perseguição e lulinhas; as menores, optam por escorregar, subir, andar juntas... Às vezes se sentem ofendidas diante de uma provocação dos colegas maiores, que buscam pares para uma brincadeira de perseguição, por exemplo.

Há crianças que demonstram agressividade nas brincadeiras, atuando como bandido nos jogos de perseguição. Narram assassinatos, tragédias e batidas policiais em suas brincadeiras livres. JU disse que são fatos que as crianças presenciam cotidianamente, são cenários de suas vivências. Ela ressalta que sempre chama a atenção das crianças para outras formas de brincar. Isso pode ser observado no relato de uma brincadeira entre as crianças:

No parque presencio a brincadeira de algumas crianças que me chamou muito a atenção. Brincavam de pai, mãe e filho. Em dado momento o pai diz “faz de conta que você morreu, filho!”. A criança que era o filho imediatamente cai no chão, fingindo-se de morto. Coloca-se numa posição como quem tivesse levado um tiro, com os braços e pernas espalhados. A mãe começa logo a chorar convulsivamente dizendo: “Pai, vai pedir socorro... Rápido!”. O pai sai correndo. Neste instante aproxima-se outra criança que não estava na brincadeira. O pai pergunta: “É polícia??” (demonstra medo e rejeição). A criança diz: “Eu não sou polícia, sou um dinossauro!”. O pai respira aliviado convidando-o a buscar ajuda para seu filho que morreu. A criança vai buscar ajuda e, trazendo outros colegas, começam a carregar pelos braços e pernas o filho morto. O filho, esmorecido, não abria os olhos.

Aproximo e pergunto o que aconteceu. As crianças dizem que ele morreu. Tinha a intenção de saber de fato, de que ele tinha morrido. Mas JU disse que ele não estava morto. Pediu que os colegas o largassem no chão.

Disse que ele estava desmaiado e era só fazer carinho que ele voltava a abrir os olhos. Ela disse: “Quer ver? 1, 2, 3 ...”. A criança acorda.  
(Relato de observação, 26/10/2011)

Em seus jogos simbólicos, as crianças expressam a maneira como percebem e assimilam a realidade à sua volta. Nas brincadeiras, reproduzem e ressignificam o ambiente e as situações cotidianas. Nos jogos presenciados, ficam evidentes as condições de vida, as construções culturais e os valores que vivenciam. Cabe às profissionais ler essa cultura pela maneira que as crianças a expressam, para contribuir no processo educativo delas, porque ao fazer a leitura dessa realidade, são capazes de oportunizar outros espaços de discussão dos modos de ser criança na realidade em que vivem. Dessa forma, concordamos com Sarmiento (2002, p. 3) quando afirma que:

o imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade da cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo.

Uma discussão pertinente a ser retomada está na compreensão de que a criança, em sua subjetividade, não pode ser compreendida sem levar em consideração a infância enquanto categoria social. Há modos diferenciados de ser criança, uma vez que ela se constitui no interior de uma cultura e de uma classe social. As crianças que frequentam o CMEI possuem particularidades em seu modo de ser, em virtude das experiências de vida e da vulnerabilidade à qual estão expostas.

No âmbito regional da SME, o CMEI participa de algumas atividades junto a outras Unidades. Na visão das educadoras, é perceptível a diferença social entre as crianças que frequentam os CMEIs, que compõem o regional. ME traz essa questão em seu discurso ao narrar o episódio de levar as crianças aos jogos cooperativos:

Ir aos jogos não é muito agradável, pois as crianças ficam tímidas, **porque é muito clara a diferença social das crianças**. O outro CMEI fica no Centro, as crianças são filhas de funcionários públicos. As crianças acabam se sentindo deslocadas lá. (Educadora ME)

Nesse aspecto, entre as várias contradições percebidas entre a realidade do CMEI e os documentos oficiais está a visão monocromática da infância que se quer construir. Há uma forma única de conceber a infância, negando a singularidade das crianças e a diversidade de sua cultura.

Na busca por caracterizar as condições de vida das crianças e suas famílias, encontrei, no relato da educadora JU, um cenário que demonstra a vulnerabilidade que essas pessoas vivenciam. JU dizia que se preocupava com E., uma criança de quatro anos, que naquele ano não havia participado de passeios com a turma. Ela se empenhou para garantir ao menos sua presença nos jogos cooperativos. Assim, conta emocionada:

A “E” não participou de nenhum passeio esse ano, porque a mãe e a avó nunca trazem a criança no horário certo, apesar de ser encaminhado o bilhete e do aviso dado à família na saída. Um dia antes dos jogos cooperativos, eu avisei que no dia seguinte ia ter o passeio. Neste dia, a mãe veio buscar e disse que seria difícil trazer mais cedo, mas que ia falar com a avó, se ela quisesse trazer... Eu disse que se fosse muito difícil de trazer eu passaria lá para buscar a “E”. Ficou combinado assim. No dia do passeio, fui à casa da mãe dela e não tinha ninguém. A mãe mora em um barraco, com muro caído, completo com uma grade. No terreno, há lixo por todo lado, ao fundo consegui ver uma porta... A “E” não estava lá. Então fui até a casa da avó. Cheguei era pouco mais de 13h. A avó estava enfardando os recicláveis no depósito. Ela xingou, dizendo que não sabia de nada, que é muita coisa para ela, que a menina não tinha tomado banho ainda. Eu disse que ela podia deixar que eu arrumaria a “E” para ir ao passeio. A avó mora de aluguel em um conjunto de barracos. Ela indicou o primeiro barraco, de parede azul. Entrei. Era um barraco pequeno, de duas peças, uma era a cozinha que tinha um fogão, um sofá e, na pia, muitas louças para guardar. No chão, cacos de um prato quebrado, pois “E” havia tentado lavar as louças e não conseguiu. O bebê estava descalço, próximo aos cacos de vidro com uma faca na mão. Na outra peça, o quarto muito pequeno, uma cama de casal e um armário com roupas. “E” estava com a mesma roupa do dia anterior. Procurei com ela uma roupa limpa e pedi que lavasse o rosto que os cabelos eu pentearia no CMEI. Observei que no fogão havia apenas uma panela com um pouco de feijão. Nisso a avó veio, meio constrangida, se desculpando. Nós viemos para o CMEI. Essa menina estava tão feliz nos jogos! Foi a primeira vez, neste ano, que ela saiu com os colegas para um passeio. (Educadora JU).

Neste relato, JU deixa entrever as condições em que as famílias vivem. As condições de moradia, o abandono em relação ao afeto e o descaso com os compromissos escolares são perceptíveis. No casebre, duas crianças sozinhas expostas ao trabalho e aos perigos com a faca e com os cacos de vidro; E. não havia tomado banho; por certo, não tinha almoçado também. A atitude da educadora em buscar a criança em casa demonstra cuidado e afeto com E. Contudo, podemos observar que JU, em momento algum, se indispõe com a família, o que por certo indica que a situação não mudará em relação a outros eventos de que E. tiver a oportunidade de participar. Na entrevista, a avó de “E.” disse que ela a salvou quando seu ex-namorado tentou matá-la.

As condições de vida das crianças que frequentam o CMEI no período noturno, em sua maioria, se concretizam em cenários como este. De moradia e

alimentação precárias, de falta de cuidado e de higiene. No entanto, são crianças sonhadoras, capazes de viver experiências de participação, mas que precisam ser estimuladas para tal.

#### 4.3.4 As famílias

Nesta pesquisa, as famílias foram os sujeitos secundários, com quem as entrevistas foram fundamentais para que eu pudesse compreender o que representa este atendimento em horário noturno. Foram nove pessoas entrevistadas, sendo três com menos de 29 anos, três com idade entre 30 e 40 anos e três com idade entre 42 e 56 anos. Responderam à entrevista sete mulheres, mães e avós das crianças, e dois homens, um era pai e outro, avô. Dos nove entrevistados, cinco são casados ou têm união estável, três são separados, e uma é solteira.

Foram entrevistadas seis famílias que desenvolvem atividade diretamente relacionada com a reciclagem – são carrinheiros ou enfardam os recicláveis – e três que atuam em outras áreas: uma que trabalha com instrumentação cirúrgica em hospital, um auxiliar de produção e uma salgadeira. Todos são alfabetizados, e apenas duas das entrevistadas terminaram o ensino médio. A maioria disse se beneficiar do Programa Bolsa Família do Governo Federal, uma vez que a renda familiar na coleta dos recicláveis fica em torno de 150 reais por semana.

A educadora JU disse que percebe uma necessidade muito grande de as famílias deixarem os filhos no CMEI, pois elas, além de realizarem a coleta dos materiais recicláveis, fazem a separação do lixo e enfardam os materiais nos depósitos ou em casa. A situação é bastante crítica para que as crianças fiquem expostas ao lixo, às doenças, insetos e ratos. ME ressalta que a creche, para as famílias, ainda representa um lugar para cuidar dos seus filhos.

Já na visão de TH, o perfil das crianças e das famílias tem mudado consideravelmente. Ela afirma que a maioria das famílias não trabalha no período da noite, ainda que digam que são carrinheiros.

Há sete anos atrás (sic), as crianças eram mais “carentes”. O perfil da comunidade tem mudado bastante. Hoje, no CMEI temos crianças filhas de carrinheiros, mas também trabalhadores em outros lugares, supermercados, segurança... Alguns dizem que são carrinheiros, mas não exercem nenhuma profissão e não trabalham. Tem família que não trabalha, não trabalha. Acho que são poucos ali. Que foi feito para os catadores de papel, mas não são muitos não, são poucos. Não me vem agora, pensar quantos são. (Educadora TH)

Essa percepção não é compartilhada pelo grupo. Todas as famílias entrevistadas disseram desenvolver alguma atividade no período noturno e relataram suas dificuldades para conseguir pagar por moradia e alimentação. As famílias entrevistadas evidenciaram a necessidade de deixar as crianças no CMEI no período da noite.

Conforme a fala da educadora TH, é perceptível a mudança de perfil das famílias atendidas. Provavelmente, essa mudança se deve às oportunidades crescentes no país, ao estímulo à entrada no mercado de trabalho formal. Assim, muitas pessoas, que antes não tinham emprego e se dedicavam à coleta de recicláveis, têm hoje a oportunidade de ter um trabalho com remuneração regular.

Na turma do Pré Único, **sete das vinte e duas crianças matriculadas são filhas de carrinheiros e/ou de famílias que trabalham diretamente nos depósitos separando os materiais recicláveis.** Outras ocupações das famílias que constam nas turmas do noturno: recepcionista, segurança, salgadeira, açougueiro, polidor de automóveis (atua como guardador de carros), auxiliar de produção, eletricitista, operador de máquina, costureira, caixa de supermercado, enfermeira, auxiliar de limpeza, motorista de caminhão, servente, sem emprego, professor de canto e serviços gerais. (Relato de observação, 27/09/2011).

A respeito das condições de trabalho e de moradia, as famílias que trabalham diretamente com os materiais recicláveis deixam transparecer as condições de exploração do trabalho.

**Eu trabalho pra depósito. Entrego todo dia e recebo todo dia,** ou eu pego vale e recebo cada 15 dias pra pagar o aluguel e comprar comida. Eu pego o papelzinho né, aí toda sexta-feira ou de cada 15 dias eu recebo. Daí que junta todo o dinheiro. Daí eu levo os 'vale' ou ele me paga. **E com os valezinhos eu pago as contas, água, luz e pago o meu aluguel né.** (Entrevista 2)

As famílias relatam que são obrigadas a levar as crianças consigo ao trabalho, quando estas não estão no CMEI Isso significa que as crianças ficam sujeitas aos riscos do trânsito noturno, à exposição às intempéries do clima e à humilhação pelas quais os pais passam:

**A "Y" minha já se envenenou na rua.** Eu não quero isso pro "P", de 9 meses, tudo o que pega é na boca. A "Y" se envenenou no carrinho com 1 ano e 3 meses. Ela 'tava' numa caixinha, eu peguei um pacote que tinha remédio de pressão e eu coloquei na frente e eu não vi! E ela rasgou com a mãozinha, porque o pacote é fininho, **ela rasgou, catou e comeu vidro de remédio de pressão. Quando eu cheguei no depósito e olhei a caixinha, 'tava' espumando a boca dela** (Entrevista 2).

**Ah, na rua é tipo, muita humilhação né.** Muita humilhação dos outros. Tipo assim, a gente que carrega papel, daí 'xinga' a gente 'pra' gente ir pra

calçada. Até os meus filhos xingaram sabe. **Xingaram meus filhos de coisa.** Parou uma mulher, na frente do “Habib’s” ali, o Habib’s da Chile. Então, ‘tava’ indo, encostei ‘pra’ pegar, ela olhou: “tira esses ‘coisa’ de dentro do carrinho que ‘tá’ ‘estrovando’ o trânsito”. Eu só não falei nada. **Eu só comecei a chorar, sabe.** “Ponha na creche!”. Falei assim: “arruma uma vaga na creche”. A minha menina era bem pequenininha. Tipo carro quase bate assim, ônibus, já aconteceu. (Entrevista 9)

Ah porque **daí não precisa levar eles pra rua comigo né, pra sofrer junto né, porque é sofrido!** Porque eu já cansei de levar eles pra rua porque quando não tinha vaga aqui, mas pra mim é muito importante porque aí não precisa tá levando eles junto, **com sol, às vezes chove,** daí não tem como a gente levar. (Entrevista 1)

Daí que eu vou sofrer. Porque daí, ‘cê’ veja bem, daí eu vou ter que pegar e levar ‘pra’ rua. A FAS não deixa. **Daí eu tenho que levar. Ela tem uma cadeirinha de carro que eu ganhei. Daí eu levo ela, daí eu tenho que levar suco, tenho que levar água, tenho que levar o cobertor dela e tem que jogar assim, um papelão e trocar.** E todo mundo fica olhando, eu não gosto de levar criança. (Entrevista 5)

De manhã as crianças vão comigo, só que daí como eu tô separando, eles ficam ali comigo é melhor. Aí eles ficam sentados comigo. O nenê fica no carrinho e o piázinho brincando. **Eu já separo do lado de fora porque a FAS foi falar lá pra ele que não pode deixar criança lá dentro, que é perigoso por causa dos ‘caco’, essas ‘coisa’.** Daí, no período da manhã eu deixo eles do lado do depósito. Ele deu lugar pra separar do lado de fora. (Entrevista 2)

É importante destacar que as famílias fazem menção constante à FAS. Trata-se da Fundação da Ação Social do município de Curitiba. Todavia, ao ser indagadas, as professoras dizem que a intervenção maior é do Conselho Tutelar no zelo para que as crianças não acompanhem seus familiares nos carrinhos ou as deixem em casa aos cuidados de outras crianças. São os conselheiros que, com maior frequência, solicitam vagas na Unidade.

Um fato interessante é que não houve entrevistados analfabetos. O menor grau de formação é a 3ª série. Porém, é perceptível que muitos deixaram os estudos em função do trabalho. Quanto à profissão, nos relatos, muitos dos entrevistados dizem ter vivenciado outras experiências profissionais:

Olha, **profissão pequena eu tenho várias.** Tipo, trabalhei de ‘valetiro’, trabalhei de lavador, e tipo, na parte encanamento, e depois na profissão civil servente de pedreiro né. Mas na carteira tá, na carteira registrado lavador né, lavador de carros, que trabalha em posto de gasolina, aquela época né. (Entrevista 4)

**Eu sou professora. Mas eu não tenho, eu não ‘tô’ lecionando mais, porque eu tive um problema de saúde e fui aposentada.** Eu fiz magistério, eu me formei, tudo. Daí consegui uma bolsa na PUC, trabalhava na PUC também, ia começar a fazer o 1º ano de pedagogia, fiquei doente. Fui fazer exame, ‘tava’ com câncer. E tem o tratamento ainda que eu ‘tô’ fazendo. (Entrevista 6)

Eu estudei até o primeiro ano do ensino médio. ***Eu saí da escola e comecei a trabalhar.*** (Entrevista 8)

Em todos os casos relatados nas entrevistas, a importância de deixar a criança no CMEI no período noturno aparece de maneira contundente:

Pra mim é importante, porque eu trabalho à tarde, chego seis, seis e meia do serviço. Então, ele aqui é bem melhor, é mais seguro 'pra' gente. Porque aqui nessa Vila, aqui é uma violência. ***Não dá 'pra' ficar na rua as crianças, ficar na rua é muito perigoso. 'Tando' aqui, a gente fica mais seguro com ele aqui, pode vir buscar ele a noite que 'tá' mais sossegado, mais tranquilo.*** Só levar ele embora, dar janta 'pra' ele e 'põe' ele pra dormir. Então é bem importante no horário que ele 'tá' assim pra gente. (Entrevista 8)

Ai, 'pra' mim é sim. Porque se mudar de noite 'pra' mim já não vai dar certo. Por causa que eu vou a tarde pra rua, eu vou a tarde. Aí, que nem, ***se fosse só de manhã, tipo o dia inteiro, aí pra mim já não dá, porque o horário que eu saio 'pra' rua é cinco horas.*** Aí o horário 'tipo assim', 'pra' mim, tinha que levar 'pra' rua comigo, né, se não fosse assim. (Entrevista 9)

No discurso das famílias, fica evidente a necessidade de um espaço de cuidado das crianças, um espaço seguro, que os mantenha longe dos perigos da rua e das possíveis humilhações. As profissionais também entendem essa necessidade, ainda que, algumas vezes, julguem as famílias por deixarem as crianças na escola no período em que deveriam estar em casa descansando.

## 5 AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL REVELADAS NA PESQUISA

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida (Kuhlmann Jr. 1998, p. 31).

Na trajetória de constituição da educação infantil no Brasil, foi possível perceber o quanto os discursos oficiais foram capazes de disseminar concepções a respeito da infância e da pobreza como meio propício de colocar a educação das crianças como um favor, principalmente, às classes mais empobrecidas. Foi longo o caminho rumo ao entendimento da educação como um direito, restando-nos, ainda, fazer com que essa compreensão saia do âmbito legal e alcance, de fato, a realidade.

Para tanto, faz-se necessário compreender as concepções de infância e de educação infantil que perpassam não só as decisões políticas, mas também aquelas que estão imbricadas na relação pedagógica estabelecida no âmbito das instituições destinadas à educação das crianças.

Começemos por identificar as relações entre os termos “infância” e “criança”. No capítulo II, deste estudo, vimos a trajetória de construção do conceito de infância na sociedade moderna. Nesse percurso, a infância foi percebida de diferentes formas, e as concepções foram usadas para satisfazer a diversos interesses.

É possível compreender a criança como o sujeito que vivencia a primeira fase da vida humana, cujas regularidades nos níveis biológicos, psíquicos e comportamentais estão expressas em sua individualidade, bem como no conjunto de sujeitos que vivenciam essa mesma fase da vida. Assim, “ao se realizar o corte com base no critério idade, procura-se identificar certas regularidades de comportamento que caracterizam a criança como tal” (KRAMER, 2011, p. 15).

Contudo, é inadequado tomarmos a criança apenas por um recorte etário ou mesmo pelas regularidades psíquicas, biológicas ou comportamentais, uma vez que “ao fator idade estão associados determinados papéis e desempenhos específicos. E esses papéis e desempenhos (esperados e reais) dependem estreitamente da classe social em que está inserida a criança” (KRAMER, 2011, p. 15).

Neste contexto, só podemos compreender a criança, sujeito individual, em relação à infância, categoria social. Infância que se constitui a partir de fatores socioeconômicos e culturais, que se revela como reflexo da organização da

sociedade, sendo composta por um conjunto de representações que a sociedade constrói para essa faixa etária. De acordo com Corsino (2009, p.17):

a sociedade brasileira, em toda a sua complexidade, cria uma diversidade de vocábulos não só para indicar o seu interlocutor criança, mas, principalmente, para distinguir umas das outras, conforme sua classe, sua função e seu lugar de moradia. As culturas infantis são plurais na riqueza de termos e pobres nas condições adversas que as definem.

Por entender que a prática pedagógica não se constitui sem uma concepção de sujeito, optei por analisar a visão de homem que os documentos oficiais revelam e, nessa visão, a concepção de infância e de educação que se pretende para esses sujeitos. Interessou-me, ainda, analisar as concepções de infância que as profissionais revelam tanto em seus discursos quanto em sua prática cotidiana, bem como a importância da educação infantil na vida das crianças e das famílias.

O processo histórico de constituição das instituições de atendimento à infância traz ressonâncias difusas ainda nos dias atuais. A representação sobre o que vem a ser a educação infantil ainda tem sentidos diferenciados, quando tomados a partir da classe social atendida. Conforme Corsino (2009, p. 21):

as instituições pensadas para as crianças ainda revelam ambiguidades, resquícios de práticas sociais instituídas para crianças ricas e pobres. Essas instituições, em meados do século XIX, por exemplo, almejavam a educação da criança, mas, em contrapartida, vislumbravam os perigos que poderiam advir de uma população educada. Assim, em nome da ordem e da paz social, a vigilância, a ação paternalista, a repressão e a regulação do estado ainda se faziam presentes na vida da população, classificando, recolhendo e internando menores (as crianças pobres), produzindo e reproduzindo histórias de violência, de maus-tratos, castigos, abandono, discriminação e segregação.

Neste contexto, é importante uma retomada das concepções divulgadas nos documentos oficiais para entendermos as finalidades postas à educação infantil e o modelo de homem que o rege. De acordo com Kramer (2011, p. 24), “a concepção de infância implícita nos discursos oficiais [...] supõe que existe um padrão médio, único e abstrato de comportamento e de desempenho infantil”. Dessa forma, procuro buscar as concepções divulgadas, analisando-as à luz da prática corrente no âmbito do CMEI investigado.

## 5.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Com o intuito de situar o objeto de pesquisa em seu contexto sócio-histórico, busquei, nos documentos oficiais da SME de Curitiba, alguns elementos que revelassem a proposta de Educação para a educação infantil no município. Assim, dois documentos<sup>15</sup> foram fundamentais: as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Princípios e Fundamentos (volume 1) e Educação Infantil (volume 2), ambos construídos no ano de 2005 e publicados em 2006.

No documento que trata dos princípios e fundamentos das Diretrizes Curriculares, é apresentado o contexto da população curitibana naquele período. Um dos dados que chama a atenção diz respeito à distribuição de renda mensal das famílias de Curitiba. Nele, está expresso que do total de seus habitantes 8,61% das famílias curitibanas estão em situação de extrema pobreza, tendo como renda mensal até meio salário-mínimo. Ainda, de acordo com o censo demográfico da população de Curitiba, 24% da população encontrava-se na faixa etária entre 0 e 14 anos, ou seja, aproximadamente  $\frac{1}{4}$  da população encontrava-se na infância.

Estes dados levam a considerar a importância de uma sólida política de educação pública para a infância no município, já que neste mesmo documento, está expresso que, para se atingir a qualidade da educação, é necessário garantir que todos os cidadãos possam exercer plenamente seus direitos e cumprir, com responsabilidade, suas obrigações sociais. Ressaltam que, para tanto, é imprescindível que o estudante esteja no centro do processo de ensino-aprendizagem e que a ação pedagógica seja capaz de desenvolver nele a criticidade, a capacidade de agir e de saber.

Na busca pela qualidade na educação, a Secretaria Municipal de Educação (SME) apresenta três grandes programas: “Qualidade da Educação”, que se propõe a melhorar os índices dos estudantes nas avaliações nacionais e internacionais; “Expansão do Atendimento da Educação”, que prevê a expansão do atendimento na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Inclusiva, Centro de Qualificação e bibliotecas, principalmente em comunidades vulneráveis; e

---

<sup>15</sup> Estes documentos foram construídos por meio de consulta aos profissionais, visitas às unidades escolares, fóruns virtuais, seminários, etc.

“Comunidade Escola” que se fundamenta na participação democrática da comunidade na gestão das escolas.

O documento Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do Município de Curitiba, em seu volume 1, traz uma concepção de educação, em seu sentido amplo, e de escola definidas como:

o processo de formação continuada dos cidadãos, a partir de saberes historicamente situados e de práticas educacionais pautadas na cooperação, na colaboração, no respeito mútuo, no respeito à diversidade étnico-racial e cultural, na inclusão irrestrita, nos valores éticos e na preservação da vida (CURITIBA, 2006).

A escola é por excelência a instituição social que de forma sistemática transmite o conhecimento histórica e culturalmente construído. A fim de se garantir a qualidade da educação, a aprendizagem de conteúdos e a construção de conceitos que promovem a inserção de cidadãos responsáveis na sociedade e no mundo do trabalho, a escola precisa estar equipada e dispor de estrutura adequada às suas especificidades (CURITIBA, 2006, p 17).

As concepções de educação e de escola nos revelam possíveis compreensões sobre a prática pedagógica desenvolvida nos CMEIs. De um modo mais geral, é revelada uma compreensão da escola como responsável pela transmissão de conhecimentos historicamente construídos, além de ser um lugar de preparação para o futuro e para o mundo do trabalho. A proposta traz, ainda, um reflexo do padrão contemporâneo de qualidade: escolas equipadas e com estrutura adequada. O documento apresenta como princípios que devem orientar as ações pedagógicas das escolas:

os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; os direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e os princípios estéticos da sensibilidade, da criticidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (CURITIBA, 2006, p. 22).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, em seu volume 2 – Educação Infantil – traz especificamente a proposta para essa etapa da Educação Básica. O documento aponta com detalhes o movimento de construção, nas últimas décadas, de um atendimento à infância que, gradativamente, passa das mãos da Assistência Social para a Educação. Foi um processo contínuo de diálogos e reflexões, ao se constituir uma compreensão que se inicia com a noção de que a criança precisa ser cuidada para que a mãe possa trabalhar até para uma educação infantil como direito.

O documento ressalta que muitos dos avanços no atendimento à educação infantil têm sua fundamentação nas legislações: a Constituição Federal de 1988, que afirma a criança como cidadã de direitos, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, que ratifica essa concepção de criança; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que propõe a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Somam-se a isso as construções teóricas que vêm propondo uma definição da infância como fase importante de desenvolvimento do sujeito, apresentando suas características sociais, culturais e históricas, requerendo um olhar atento das ciências para além da Assistência Social, da saúde e da pedagogia.

Seguindo as proposições dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e as discussões realizadas com os profissionais da Rede Municipal de Educação (RME), que então atuavam com as crianças de 0 a 6 anos, foram constituídos os eixos para a Educação Infantil. De um total de sete eixos que se relacionam, foi possível destacar três grandes eixos articuladores do trabalho na Educação Infantil, a saber: “Infância: tempo de Direitos”, “Espaços e Tempos Articulados” e “Ação Compartilhada”.

De acordo com esse documento, os eixos consideram a dinâmica da prática pedagógica historicamente construída, a heterogeneidade e a multiplicidade de suas articulações. Apontam, também, o compromisso de pensar, constantemente, o conjunto de práticas e posturas vinculadas ao processo educativo como elementos fundamentais para que a criança seja, efetivamente, respeitada em seu direito de ter um desenvolvimento pleno (CURITIBA, 2006, v. 2, p. 15).

Interessou-me, inicialmente, o eixo “Infância: Tempo de Direitos”, pois nele foi possível conhecer a compreensão da infância que o município propõe. Nesse eixo, pude encontrar, além de uma breve retomada histórica, na qual é descrita a trajetória de constituição da concepção de infância, a seguinte definição:

a concepção que se tem de infância e de criança é fundamental para se pensar a organização do trabalho educativo nas unidades de Educação Infantil. A compreensão que hoje se tem de infância como um período da vida da criança, entendida esta como sujeito de direitos, resulta de um processo histórico, aqui apontado sucintamente. (CURITIBA, 2005, p. 16)

É possível perceber que há uma compreensão de que as concepções guardam estreita relação com a organização do trabalho nos espaços educativos destinados à educação da infância. Contudo, a concepção que apontam de infância como período da vida é unilateral e não abarca as demais dimensões da infância

enquanto categoria social, suprimindo-se a possibilidade de compreendê-la a partir da realidade na qual a criança está inserida.

O documento aponta a criança como sujeito de direitos, mas o texto não traz aprofundamento a respeito das implicações dessa definição. A única referência aos direitos está relacionada à legislação, ou seja, distante da prática nas instituições. Em outro trecho o documento ressalta a compreensão de criança:

a criança cidadã é ponto de partida e de chegada na elaboração dos projetos pedagógicos das unidades que ofertam Educação Infantil. A organização da ação educativa implica em processo de discussão e reflexão contínuo entre profissionais, famílias e comunidades acerca das práticas e relações estabelecidas, no sentido de construir uma educação que articule e ajuste os espaços e tempos às necessidades da criança, não mais entendida como um vir a ser, mas como ser humano que vive todas as dimensões no presente, com identidade própria e que exige ação apropriada às suas especificidades (CURITIBA, 2005, p. 21).

Aqui, é destacada a criança enquanto cidadã. No volume 1, das Diretrizes Curriculares (Princípios e Fundamentos), afirma-se que se atinge a qualidade na educação “quando todos os cidadãos exercem plenamente seus direitos e puderem cumprir responsabilmente suas obrigações sociais” (CURITIBA, 2005, p. 13). Nessa lógica, ser cidadão é exercer os direitos e cumprir obrigações sociais. O que seria, então, uma criança cidadã? Aquela que exerce seus direitos e cumpre seus deveres. Mas, quais direitos e quais deveres? Assim, o texto não deixa claro o que é ser cidadão e qual a relação disso com a infância.

A criança também é valorizada, sendo considerada como ponto de partida e de chegada nos projetos pedagógicos. Orienta-se que a organização do trabalho deve partir de um diálogo constante entre os profissionais e destes com as famílias e comunidade. Ora, nessa perspectiva, a criança é considerada pontualmente nos projetos educativos, mas não nas discussões mais amplas. A concepção implícita é a de que os adultos sabem o que é melhor para as crianças e vão adequar a elas os espaços, tempos e propostas educativas. Assim, a criança não tem capacidade de escolher e participar.

É possível verificar que os documentos apresentam uma concepção de infância, bem como o que se espera da prática pedagógica e da relação entre professores e crianças no espaço educativo dos CMEIs. Fundamentado nas disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o documento da SME apresenta uma visão de criança como ser completo e foco principal do processo educativo e traz: a proposta de educar e cuidar como ações

indissociáveis; a concepção de Educação Infantil fundamentada em uma ação educativa voltada para o desenvolvimento; a construção da autonomia e primeiras vivências em direção ao conhecimento; a superação das práticas tradicionais e das concepções de educação infantil na perspectiva compensatória, preparatória e antecipatória da educação; a ideia de organização dos processos de aprendizagem e de construção de conhecimentos por meio de práticas planejadas e imbuídas de intencionalidade e sentido; a linguagem, o brincar e a socialização como articuladoras do processo de desenvolvimento das crianças; por fim, a compreensão da função da instituição de Educação Infantil em sua complementaridade e corresponsabilidade com as famílias na educação das crianças.

O documento aponta uma relação profunda entre os eixos do cuidado e da educação da criança pequena, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças, destacando a participação da família nesse processo. Assim, ao pensar uma educação promovida no período noturno, para crianças que fazem parte de um grupo específico, em situação de vulnerabilidade, cumpre perceber de que maneira esses eixos e essas duas vertentes do trabalho com as infâncias dialogam no espaço educativo e como são externados na prática pedagógica dos professores.

Esses documentos, por trazerem determinações mais amplas sobre o processo educativo, na primeira etapa da Educação Básica, no município, tendem a homogeneizar as propostas educativas, revelando determinados modos de considerar a infância e seu processo educativo. Essas concepções são reinterpretadas pelos profissionais a partir do contexto em que estão e das experiências que vivenciam e desenvolvem no trabalho cotidiano.

## 5.2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CMEI

Saindo de um contexto mais amplo de orientações e diretrizes para as instituições que se dedicam à educação da infância no município, encontramos no âmbito do CMEI elementos que ajudam a conhecer as concepções que vão incidir, de maneira mais determinante, na prática das educadoras e professoras da educação infantil. Conforme Nunes (2009, p. 36):

conhecer as propostas pedagógicas e curriculares das instituições de educação infantil e as orientações emanadas pelos sistemas de ensino para a sua formulação são formas pelas quais é possível analisar como aquelas concebem a criança e em que medida essa concepção traz, em seu bojo, um projeto político de sociedade, de educação e de cultura.

O Regimento e a Proposta Pedagógica do CMEI foram reformulados em 2005, período que coincide com a construção das Diretrizes Curriculares do Município. A diretora afirmou que já está na época de revisá-los, porém, estão aguardando as orientações da Secretaria de Educação. Isso nos leva a considerar que a Proposta Pedagógica está em consonância com os documentos oficiais e, desta forma, reproduz em si as concepções propagadas pelo órgão gestor. Assim, o documento, para ser reformulado, necessita de orientações deste órgão, e não de um posicionamento dos profissionais e comunidade local, o que fere o sentido fundamental de existência de uma Proposta Pedagógica. Concordo com Nunes (2009, p. 42) quando disserta sobre o sentido desse documento:

um outro aspecto diz respeito ao caráter provisório de qualquer proposta pedagógica, a qual deve ser entendida no bojo das mudanças históricas da sociedade e de seus indivíduos. Relacionada ao conceito de provisoriedade, ressalta-se a necessidade de alcançar uma real diversidade do trabalho pedagógico no âmbito de cada escola. Em outras palavras, significa dizer que o resultado de uma construção coletiva deve, necessariamente, atender à diversidade de situações concretas enfrentadas no âmbito das escolas, diversidade esta que deve refletir-se no trabalho de cada grupo específico de professores e crianças.

Foram muitos os obstáculos para acessar os documentos que orientam a prática pedagógica do CMEI no âmbito interno. Documentos estes expressos no Regimento como essenciais na organização da instituição. Seu uso contínuo, no sentido de implementar e reavaliar, consta nas atribuições da coordenação pedagógica, bem como das educadoras e docentes.

Conversando informalmente com as educadoras, elas relataram a dificuldade em ter acesso ao documento quando precisaram fazer seus trabalhos acadêmicos.

JU disse que é difícil até para elas terem acesso a esses documentos, porque eles ficam guardados. ***Ela acha estranho, pois eles deveriam ser mais conhecidos e manuseados, de modo que pudessem ser revisados. Ela acha isso errado, mas disse que em todos os CMEIs é assim.*** Quando ela fez o TCC teve dificuldades em acessar esses documentos e não pode tirar cópia. Teve que analisar no CMEI. (Relato de observação, 18/10/2011).

Tanto a Proposta Pedagógica, quanto o Regimento, em conformidade com as diretrizes municipais, afirmam a finalidade da Educação Infantil como sendo o espaço propício para o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos, numa ação complementar à família.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, ofertada no Centro Municipal de Educação Infantil [...] tem como finalidade o desenvolvimento

integral da criança até cinco anos e onze meses de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (CMEI, REGIMENTO, Art. 3º, 2005, p. 6).

A proposta está organizada em quatro capítulos: a introdução traz a identificação do CMEI, o histórico e a caracterização da comunidade educativa e circundante, bem como do trabalho desenvolvido na instituição. O segundo capítulo trata da organização do cotidiano, esclarecendo como deve ser organizado o espaço físico, a administração e a prática pedagógica. O terceiro capítulo apresenta os princípios filosóficos e educacionais a partir da realidade do CMEI e com vistas a um ideal que se pretende alcançar; por fim, o último capítulo revela os fins e objetivos da educação infantil, a concepção pedagógica da infância, do cuidar e educar, a articulação do CMEI com a família, comunidade e com o ensino fundamental.

Nesse documento, a Educação Infantil é defendida como um tempo de formação que envolve ações de cuidado e de educação articulados e indissociáveis, em uma tentativa de superar a concepção de um período preparatório para o Ensino Fundamental. O papel da Educação Infantil é “articular espaços e tempos da criança (não do adulto), promovendo um ambiente desafiador para a aprendizagem, e buscando o desenvolvimento global da criança (físico, psicológico, social, emocional...)” (CMEI, 2005, p. 37).

Aqui podemos perceber um paradoxo na Proposta Pedagógica, pois, ao mesmo tempo em que propaga como finalidade a articulação com o Ensino Fundamental, propõe a superação da preparação para este. Como não fica explícito o nível de articulação com o Ensino Fundamental, a leitura que a instituição faz é a de que não se devem possibilitar práticas que antecipem a entrada na etapa subsequente da Educação básica. Para efeito de organização do trabalho, a ação pedagógica do CMEI leva em consideração:

- I – a garantia do direito constitucional de prioridade absoluta no atendimento à criança;
  - II – A necessidade da promoção de práticas integradas de educação e cuidados que possibilitem o desenvolvimento dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança;
  - III – A visão de criança como um ser completo, total, em posição de aprender a ser e conviver consigo própria, com os demais e com o próprio ambiente, de maneira articulada e gradual;
  - IV – A construção da Proposta Pedagógica com a participação dos profissionais do CMEI, das famílias e da comunidade;
  - V – As crianças com necessidades educacionais especiais e o seu atendimento nas turmas regulares;
  - VI – Os princípios da Educação Inclusiva;
- (CMEI, REGIMENTO, Cap. II, art. 42, 2005, p. 19)

Como descrito nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, na Proposta Pedagógica, a criança é conservada em uma posição passiva diante da construção da ação pedagógica. A articulação se dá entre profissionais, destes com as famílias e a comunidade, sem a participação das crianças. Essa posição denota uma visão de que a criança não é capaz de participar.

Quanto à concepção de infância, a Proposta Pedagógica (2005, p. 42) propõe que a criança “deve ser considerada como cidadã de direitos e a infância como um período de vivência da criança, em que deve ocupar-se das brincadeiras, do canto, da dança e da fantasia.” Assim, a infância passa a ser vista como um período no desenvolvimento humano, não evidenciando suas dimensões culturais, sociais e históricas.

Ainda que mencionem a criança como sendo sujeito de direitos, é perceptível que no âmbito geral não se faz referência às determinações dos modos de ser criança dentro das classes sociais. Os fatores econômicos, sociais e culturais não são pautados na proposta pedagógica, mesmo que sejam aspectos relevantes na comunidade atendida. Isso revela que a Proposta Pedagógica adota o modelo homogeneizante de criança e de infância, proposto pelas Diretrizes Curriculares, e uma única maneira de conceber o processo educativo na educação infantil, a partir de uma visão fortemente firmada no caráter do desenvolvimento da criança.

Nesta perspectiva, é reafirmada uma concepção de que viver a infância consiste em “ocupar-se das brincadeiras, do canto, da dança e da fantasia”. Contudo, no cotidiano das crianças, a vivência da infância revela outros modos de ser criança que estão diretamente relacionados à ocupação das famílias, às condições de vida e de moradia, à cultura da comunidade, etc. Esses meandros não são tratados na proposta pedagógica, nem considerados pelas profissionais no planejamento da prática cotidiana.

O atendimento noturno às crianças teve seu início em 2002, contudo, no ano de 2005, quando da reformulação da Proposta Pedagógica do CMEI, as condições de implementação desse atendimento não foram discutidas no documento. Assim, não é apresentada uma caracterização da organização pedagógica do trabalho desenvolvido com as turmas.

### 5.3 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO DISCURSO DAS PROFISSIONAIS

Uma das questões levantadas nos objetivos específicos diz respeito à concepção de infância e de educação infantil que as educadoras, professora e pedagoga possuem e que revelam em suas práticas cotidianas. Mesmo considerando que o discurso pode não condizer com a prática, formulei questões na entrevista com objetivo de ajudar as profissionais a perceber qual a ideia de infância que elas trazem, quais as características que elas percebem nas crianças que frequentavam o CMEI no período noturno, que aspectos consideram importantes na educação da criança e qual a importância do CMEI para as crianças e suas famílias.

Essa preocupação se justifica pelo fato de entender que toda prática pedagógica fundamenta-se, necessariamente, em uma concepção dos sujeitos que interagem no processo educativo, bem como de compreender que essa concepção define, consciente ou inconscientemente, uma postura frente ao processo de ensino e aprendizagem. No dizer de Kramer (2011, p. 19-20):

qualquer trabalho consciente desenvolvido com crianças não pode prescindir de uma definição de qual era (e é) o conceito de infância no interior das diversas classes sociais. Deve-se partir do princípio de que as crianças (nativas ou imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinham (e têm) modos de vida e de inserção social completamente diferentes umas das outras, o que correspondia (e corresponde) a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais, e do papel efetivo que exerciam (e exercem) na sua comunidade.

Ao serem indagadas sobre o modo como definem a criança, encontrei, basicamente, dois posicionamentos, que se apresentam como reflexo das concepções propagadas em cursos de formação inicial e no senso comum:

“Ai **eu acho eles maravilhosos!** Eu amo! Adoro, adoro! Eu acho que **é um ser em crescimento**, em aprendizagem que depende de tudo ‘pra’ aprender. Nós somos o espelho deles, então **depende de nós o que eles vão ser**”. (Coordenadora SI)

“**A criança é um serzinho ali**, as meninas ficam bravas quando eu falo essa frase. **É uma pessoinha ali, que a gente tem que incentivar e deixar**, às vezes a gente acaba, acontece, a gente observa que **às vezes dá umas broncas que você não deve dar**, que aquilo pode prejudicar também. Que a criança é uma pessoa que **você incentivando ali, dando material para eles, eles vão longe**. Que às vezes você fala uma coisa, as crianças já pegam, já aprendem, já surgem assim comentários maravilhosos”. (Educadora TH)

“**Ai, a coisa mais linda do mundo, né.** Eles fazem cada coisa, que é muito interessante. Eu amo. **Sabe eu gosto muito das crianças, adoro eles.**”

Tem horas que você tem que ser durona né, mais eu quero muito bem”.  
(Professora MA)

“Criança... **criança é um ser em desenvolvimento que a gente tem muito que aprender com ele também.** Apesar da nossa experiência, a gente aprende muito com as crianças. Eu acho assim que é uma troca, criança e adulto é uma troca”. (Educadora JU)

Ao definirem a criança, as profissionais revelam diferentes compreensões. Seus discursos tendem ora para certo romantismo, quando dizem: “eu amo, são maravilhosos, serzinho, pessoinha, a coisa mais linda do mundo “revelando”, assim, uma visão ingênua da criança; ora firmam -se no aspecto do desenvolvimento – “ser em crescimento, a gente tem que incentivar, eles vão longe, um ser em desenvolvimento”, expressões que revelam posicionamentos firmados nas teorias psicológicas, muitas vezes, aquelas discutidas com maior ênfase nos cursos de formação de professores. Essa perspectiva é afirmada por Sarmiento (2009, p. 7):

no processo histórico de conformação das distinções entre os campos disciplinares, a criança foi tomada como objeto por excelência de uma psicologia do desenvolvimento que pouco dialogou, na maior parte de sua produção, com ciências como a sociologia, a antropologia e a história. Daí o paradoxo de termos as crianças abundantemente (excessivamente?) escrutinadas, analisadas, classificadas como seres biopsicológicos, mas ignoradas como atores sociais, portadores e produtores de cultura (SARMENTO, 2009, p. 7).

Nenhuma das entrevistadas menciona a criança como cidadã e sujeito de direitos, como se poderia supor por influência dos documentos oficiais e da legislação. Ainda que os documentos e os estudos mais recentes queiram afirmar esse traço da constituição da infância, nos discursos das profissionais e na prática, esses posicionamentos não são evidenciados. Uma lacuna considerável quando se trata de atendimento a um grupo em condições de vulnerabilidade. Conforme Corsino (2009, p. 31):

gradativamente as crianças de classes populares estão tendo acesso à educação infantil pública e gratuita. Sem dúvida, um avanço na conquista de direitos. Mas, no interior das escolas, observamos situações em que a inserção institucional da criança não está garantindo especialmente o direito à participação. As crianças, muitas vezes, foram pouco olhadas e pouco escutadas. As práticas instituídas nem sempre garantiram o intercâmbio de experiências e de afetos.

A concepção de infância que as profissionais apresentam aponta para uma questão importante: em que espaços formativos as profissionais têm acesso a estudos referentes à infância e que poderiam ajudar a construir uma concepção firmada na prática? Nos relatos, as educadoras e professora expõem as inúmeras

dificuldades em conseguir um momento para realizara permanência, espaço legítimo de formação, planejamento e trocas de experiências.

Ao indagá-las sobre as características das crianças do CMEI, procurei conhecer a forma como as educadoras as veem e os conceitos que se refletem em suas práticas. Nos discursos, identifiquei resquícios de concepções que, no plano oficial, parecem estar superadas. Foi possível categorizar as respostas em quatro tendências completamente diferentes.

**“Eles são mais agressivos e mais carentes de afeto**, então às vezes a agressividade vem pela carência. Eu falo muito isso ‘pras’ meninas: “você têm que ver que não é o filho de vocês. O filho de vocês tem tudo que precisa em casa. **Aqui eles não têm tudo que precisa. Às vezes eles não têm nem comida em casa”**. Então eles precisam de carinho, de afeto, de atenção, e a gente consegue muito, das dificuldades de comportamento, mesmo sanar assim, com atenção, com carinho. Salvo casos que são ‘pra’ especialista mesmo né”. (Coordenadora SI)

“As crianças são, acho que a maioria ali, são todas bem carinhosas, **não são todas que são carentes, mas a gente vê que a maioria assim dos pais também não trabalham e mesmo assim deixam as crianças no CMEI**. E as crianças gostam, elas gostam de vir mesmo, elas gostam de estar no CMEI. Acho porque sempre estão brincando né, elas perguntam ‘pra’ gente aonde que a gente trabalha. Acho bem engraçado isso.” (Educadora TH)

**Eu acho que as crianças são todas iguais, não tem nada de...** é lógico que eles vêm de casa com determinado... cada um é cada um, cada criança é cada criança, mas **não tem diferença das demais não**. (Professora MA)

“Tem crianças de várias, várias... **crianças mais calmas, crianças mais agitadas, crianças mais obedientes, crianças desobedientes, é bem diversificado**. Crianças assim, agressivas, crianças muito paradas, que você tem que ‘tá’ sempre estimulando, então assim, é bem, uma clientela, assim, bem variada mesmo, que você tem que ‘tá’ atenta a tudo ‘pra’ poder atingir a todos. Porque é muito cômodo: “poxa, esse é tão quietinho, deixa ele lá no cantinho”, como eu já vi muitas vezes. Mas não, aquele, justamente aquele que você tem que estimular, não é porque ele é quietinho que vamos deixar lá esquecido no canto, vamos chamar pra junto da turma, né. Então você tem que ‘tá’ dosando né, chamando a atenção daquele mais agitado, que morde, que bate né, então assim é bem, é bem diversificado né”. (Educadora JU)

A primeira educadora revela a compreensão das crianças em suas faltas e carências, imagem que perpassa a história do atendimento à infância. Essa compreensão, encontrada no discurso da coordenadora pedagógica, acaba por caracterizar o atendimento na linha da assistência, correndo o risco de constituir-se em uma concepção compensatória da educação infantil.

A segunda fala considera as crianças em relação ao caráter de merecimento do atendimento. São merecedoras as famílias que realmente trabalham como coletores de materiais recicláveis, o atendimento não é visto como direito, mas como

prêmio. A visão que possui das crianças está subentendida na compreensão que tem das famílias – as que são trabalhadoras e as que não são.

Uma terceira compreensão situa-se na negação das diferenças e, principalmente, das condições de classe que permeiam o atendimento nesta realidade: “as crianças são todas iguais”. O fato de negar as diferenças pode revelar uma dificuldade de trabalhar com questões importantes que surgem na prática pedagógica, tais como as diferenças étnicas, de gênero, de condições sociais, de cultura.

Apenas uma das educadoras ressalta a diversidade que percebe nas crianças: “crianças calmas e crianças agitadas...” e se percebe na relação com elas, porém em uma posição de motivá-las, de tirar da inércia ou dar limites – “tem que ficar atenta prá atingir a todos”. Essa quarta concepção revela a importância do adulto frente às crianças e destas como passivas no processo.

Ao questionar as profissionais sobre os aspectos que consideravam mais importantes na educação das crianças, eu tinha a intenção de perceber o que privilegiavam ao planejar e propor as atividades para as crianças, bem como as justificativas para suas posturas frente ao grupo.

**“O mais importante é servir de modelo.** Eu não posso fazer uma coisa que eu não quero que eles façam. Vou dizer: “não grite!” se eu estou gritando? Então **eu tenho que sempre ser aquela pessoa sensata e calma** pra conseguir isso das crianças”. (Coordenadora SI)

As educadoras, na visão da coordenadora pedagógica, devem servir como modelo para as crianças. Por isso, devem ser sensatas, calmas etc. É possível perceber que não só a concepção de criança está no plano ideal e ingênuo, mas também a concepção do ser professora/educadora. Ser modelo para a criança aponta a imagem da heroína, do familiar. Nessa percepção, a “tia” cabe bem como estereótipo daquela que cuida, que ama, que é boa, que abre mão de sua subjetividade em função da missão.

O discurso das profissionais traz, nas entrelinhas, certo desconforto e dificuldade em desenvolver um trabalho que articule o cuidar e o educar, permeados com a dimensão lúdica. Nos relatos, esse fato aparece em meio à insegurança.

**“Acho que estamos falando do educar, educar, educar, e às vezes o cuidado é extremamente importante.** Às vezes você fica tão em cima do planejamento, que você acaba tentando fazer aquilo para não levar uma bronca e esquece do cuidar, né. [...]. E às vezes eu fico falando, meu Deus, eu tenho que dar conta desse papel e as crianças vão ficar soltas? Não acho certo, nunca concordei com isso. **Acho que as crianças brincam**”

***muito pouco.*** Acho que como o Núcleo quer, da maneira que está a rotina, que hora que as crianças brincam? Só no parque? Eu vejo assim, porque na sala, os cantinhos estão ali, acabam não deixando ir ali, porque vai estragar ou não vai dar certo ali. ***Eu acho que é muito tempo, para a idade que eles estão, ficar pensando só no educar.*** (Educadora TH)

A dicotomização entre o brincar, o educar e o cuidar aponta, novamente, para lacunas em relação à formação continuada e ao contato com os documentos e estudos, que poderiam contribuir para uma discussão, mais aprofundada, a partir da prática realizada com as crianças no âmbito do CMEI.

No momento da entrevista, mas também em situações do cotidiano, foi possível perceber a recorrente necessidade de impor limites às crianças. Ressalta-se comentário que as crianças, por serem pobres, já deveriam vir de casa com limites. Esse é um dado importante, pois, de certa maneira, as crianças já convivem constantemente com os limites próprios de sua condição social. Estar na instituição de educação infantil seria, de certa forma, reafirmar esses limites em lugar de criar possibilidades de participação.

“Acho que tudo é importante, acho que tudo tem um pouquinho de importância. ***Eu acho que os limites. Tem que por limite na criança, porque se você deixar também...*** Então acho que desde que você põe um limite, eu vejo pela minha neta, se eu não por limite nela, ela faz o que ela quer. Então eu acho que toda criança tem que ter um limite.” (Professora MA)

***“Eu acho que o mais importante é estabelecer limites. Que muitas vezes os pais, a gente percebe que os pais acabam estragando as crianças.*** As crianças aqui, às vezes a mãe chega “meu Deus, mas ele não faz isso em casa”. Então assim, é muita falta de limites. ***Não sei, por ser numa comunidade assim, eu acho que não deveria existir, mas a gente vê que existe muita criança assim que os pais fazem tudo, e aí eles chegam aqui e querem também.*** Então a gente ‘tá’ tentando estabelecer esses limites, dando esse limite e ***a gente percebe que a criança quer limites.***” (Educadora JU)

Aqui encontramos um dos maiores entraves no desenvolvimento de uma prática voltada para a autonomia e para a participação. Dar limites pode significar, na prática, domesticar, tornar dócil, obediente. Nessa visão fica óbvia a contradição entre o que se espera da Educação Infantil no plano oficial e o que de fato é realizado com as crianças no ambiente do CMEI. Nunes (2009, p. 37) afirma:

A identidade da educação infantil ora tende para a escolarização/preparação para o ensino fundamental, ora para o assistencialismo, entendido como cuidar das crianças desprovidas de atenção e criar hábitos de civilidade, numa contribuição que se estende para a família e para a comunidade.

No que se refere à percepção das profissionais, quanto à importância do CMEI, transparece a maneira como as educadoras veem a comunidade. Destaco três aspectos, que parecem fundamentados em concepções equivocadas em relação ao atendimento.

“Primeiro eles **têm um lugar aonde estar. Eles estão alimentados, eles estão bem cuidados e eles estão se desenvolvendo. Tudo integrado, não é uma coisa só**”. (Coordenadora SI)

“Eu acho que aqui no Pré-Único, às vezes eu fico me perguntando, que eu não engravidei ainda porque eu não quero colocar meu filho, porque eu quero cuidar. Então, acho nesse aspecto eu achava meio estranho as crianças virem e os pais em casa, sem trabalhar, por ser o dia todo. Nesse aspecto acho que daí **é importante para as crianças, para elas conhecerem outra realidade, outros valores, porque elas vêm com uma cultura, a maioria ali, que não é uma coisa legal pra elas**. Então aqui, é melhor que eles estejam aqui dentro, aprendendo coisas diferentes. Pra alguns depois eu acho que isso ajuda né, dizem que é na educação infantil que forma a personalidade né!”. (Educadora TH)

“Aí é complicado porque eu vou seis horas embora. **Mas ‘pra’ eles, eu acho que não ‘pra’ eles, mas para os pais que precisam realmente ter esse horário**. Porque que se não fosse eles não estariam aqui à noite. Na verdade, eu acho que pra criança não é pesado ficar à noite. Tem criança que chega dez e meia e não quer ir embora, de tanto que eles gostam de ficar aqui no CMEI. Tem que ficar até bravinha às vezes com eles ‘pra’ eles irem com a mãe, que eles querem ficar. Mas eu acho que por causa dos pais, né, favorece aos pais”.

O primeiro aspecto está relacionado à compensação de carências “um lugar para ficar, para alimentar”. Nesse sentido, garantidas essas necessidades, o CMEI já teria cumprido seu papel. Na fala da coordenadora, podemos perceber, ainda, um olhar fragmentado para a ação de educar e cuidar.

Um segundo aspecto está relacionado à importância dada ao acesso da criança a outros modos de ser criança, menosprezando a cultura de cada uma. O CMEI é visto como um espaço privilegiado, por meio do qual as crianças se afastam de sua cultura, tida como ruim, tendo a chance de acessar outras culturas e outros valores.

O terceiro aspecto está firmado na percepção de que o CMEI é importante para as famílias que precisam trabalhar, e não para as crianças. Isso deixa transparecer uma visão utilitarista do atendimento noturno. Mais uma vez, pode-se encontrar nessas falas uma justificativa para as potenciais lacunas no processo educativo das crianças. Essa percepção, até certo ponto, é constatada pelas famílias que acreditam que o CMEI cumpre seu papel cuidando das crianças, enquanto eles, os familiares, garantem a sobrevivência.

É possível compreender que, se a mudança nas concepções das profissionais, por si só, não garante alterações significativas da prática pedagógica, essas alterações também não se estabelecerão apenas pela via dos discursos, diretrizes e propostas oficiais. Assim, torna-se necessária uma discussão aprofundada e ações efetivas de formação que apontem para uma mudança de discurso, que se reflita em novos posicionamentos e novas práticas.

## 6 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CMEI

A teoria só adquire significado quando vinculada a uma problemática originada da prática e esta só pode ser transformada quando compreendida nas suas múltiplas determinações, nas suas raízes profundas, com o auxílio do saber sistematizado (MARTINS, 1989, p. 9).

Nas últimas décadas, a partir da promulgação das leis que colocam em destaque a educação da infância, temos assistido, no cenário nacional, a uma expansão do atendimento a todas as camadas sociais. Essa expansão tem permitido cada vez mais o acesso à educação infantil. Entretanto, não podemos dizer, ainda, que temos garantidas a as mesmas oportunidades a todas as crianças, mesmo que saibamos dos esforços empreendidos na busca pela qualidade do atendimento.

Partimos da compreensão de que a educação da infância, historicamente, tem sido alvo de críticas por seu caráter assistencialista, cujo foco inicial foi as crianças pobres, filhas de trabalhadores. No entanto, mesmo que, predominantemente, tenham sido veículo de ações paternalistas, concordamos que essas ações continham em si uma proposta educativa. No dizer de Craidy (2002, p. 61):

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

Nesta perspectiva, busquei caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas no CMEI compreendendo-a em sua trajetória histórica, a qual revela ações que transitam entre o novo e o antigo jeito de atender crianças empobrecidas. Ressalto que, sendo recentes as propostas pedagógicas para a educação infantil, as profissionais as incorporam cada qual a sua maneira e reinventam o fazer pedagógico para vencer os desafios que emergem em seu cotidiano.

Ao desenvolver a análise, considero que a trajetória da constituição das práticas pedagógicas na educação infantil se situa em um campo de contradições. Nelas é possível destacar que existem diferenças consideráveis nas ações desenvolvidas no atendimento às classes sociais. Tais diferenças podem estar associadas tanto à própria história de constituição da educação da infância, quanto à

representação que a sociedade tem do espaço educativo, de sua finalidade e das expectativas a respeito dele. De acordo com Oliveira (2000, p. 17):

na verdade, historicamente, também entre nós a defesa de uma concepção mais assistencialista ou mais educativa para o atendimento realizado em creches e pré-escolas tem dependido da classe social das crianças por elas atendidas. Assim, enquanto os filhos das camadas médias e dominantes eram vistos como necessitando um atendimento estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, às crianças mais pobres era proposto um cuidado mais voltado para a satisfação de necessidades de guarda, higiene e alimentação.

No entanto, defendo que a própria instituição tem a possibilidade de se revelar para a sociedade como um espaço de superação dessas dicotomias, ao se posicionar a favor de um processo educativo, que parta da realidade de seus interlocutores e que avance para uma transformação desta realidade. É inegável que, para haver uma mudança significativa, são necessários movimentos que nem sempre os profissionais envolvidos têm clareza para empreenderem.

Tenho discutido, ao longo deste estudo, os elementos que constituem o atendimento educativo dispensado às crianças em contexto de vulnerabilidade social. Esta análise envolve questões sociais, políticas, históricas, culturais, econômicas, etc. Também, implica decisões pedagógicas que requerem, para além da política pública, a vontade profissional de tornar o processo educativo mais crítico e transformador. Esses desafios apontam a necessidade de uma formação continuada capaz de aprofundar questões relacionadas às concepções da infância e à trajetória de seu atendimento educativo, como meios de transformação das práticas.

Este capítulo torna-se o núcleo central do estudo, uma vez que me propus a compreender a prática pedagógica de profissionais que atuam no período noturno, com crianças em situação vulnerável. Nele, apresento a análise dos elementos que compõem a prática pedagógica no CMEI que destaco como significativos no processo de análise: a estrutura física, o planejamento, a rotina, as situações de mediação, as relações e seus reflexos na prática, a relação adulto-criança e a relação instituição e família. Por fim, ressalto os desafios revelados pelas profissionais no que se refere ao trabalho que desenvolvem no CMEI. Busco como referências Ostetto (2000), Martins (1989), Machado (1991), Rosemberg (2002), Haddad(2002), Corsino (2009), Nunes (2002) e Carvalho e Rubiano (2000).

## 6.1 A ESTRUTURA FÍSICA

Historicamente, as instituições de atendimento à infância foram marcadas pelas ações que priorizavam a guarda das crianças. Em locais mantidos pelo poder público, instituições filantrópicas ou religiosas, muitas vezes, por atender crianças pobres, estes espaços reproduziram um ambiente empobrecido em sua estrutura, materialidade e proposta educativa. Os investimentos eram escassos, caracterizando-se, geralmente, por um serviço pobre para o atendimento de crianças pobres (BRASIL, 2006, p. 9).

Apoiada na Constituição de 1988 e nas demais legislações que regulamentam o atendimento nas creches e pré-escolas, a educação infantil passa a ser direito de todas as crianças, deixando de se fundamentar em uma visão caritativa e assistencial. Essa mudança deve-se muito à pressão da classe média que passou a reivindicar o atendimento com qualidade. Na primeira década dos anos 2000, um conjunto de documentos governamentais passa a normatizar o atendimento, conferindo-lhe caráter educativo fundamentado em padrões de qualidade.

A estrutura física e a organização dos espaços passam a ser considerados elementos importantes na proposta pedagógica das instituições educativas. Além das exigências advindas das equipes gestoras, há todo um arcabouço teórico que reafirma a importância da organização dos espaços no trabalho pedagógico e na qualificação das relações entre os sujeitos. Segundo Corsino (2009, p. 6):

as condições do espaço – organização, recursos, diversidade de ambientes internos e ao ar livre, adequação, limpeza, segurança etc. – são fundamentais, mas é pelas relações que os sujeitos estabelecem que o espaço físico deixa de ser um material construído e organizado e adquire a condição de ambiente. Assim, pelas interações, o espaço se qualifica e se torna uma moldura sobre a qual as sensações se revelam e produzem marcas.

Para além de uma estrutura física, os espaços se constituem como propulsores de relações sociais e afetivas entre os sujeitos que compõem o processo educativo. Os espaços devem ser organizados em função das especificidades das crianças que serão atendidas e da intencionalidade das ações dos profissionais que se relacionarão com elas. Corsino (2009, p. 9) continua:

os espaços disponíveis para as atividades precisam, sobretudo, ser compreendidos como espaços sociais onde o educador tem um papel decisivo, não só na organização e na disposição dos recursos, mas também na sua postura, na forma de interagir com as crianças, de favorecer e mediar as relações, de ouvi-las e de instigá-las na busca de conhecimentos.

São os educadores que dão o tom ao trabalho, que reforçam ou não a capacidade crítica e a curiosidade das crianças, que as aproximam dos objetos e das situações, que acreditam ou não nas suas possibilidades, que buscam entender suas produções, que dão espaço para a fala, a expressão, a autonomia e a autoria.

Ainda que apoiados na legislação e em documentos oficiais, bem como nas produções teóricas que reafirmam a importância da estrutura física das instituições educativas, o CMEI investigado ainda apresenta marcas profundas do atendimento precário à infância empobrecida. Dos relatos de observação, ressaltamos a impressão que tive no primeiro dia em que estive no CMEI:

Cheguei ao CMEI. Na entrada da escola as características de um equipamento público necessitam de reforma: tintas do portão arranhadas, vidros das janelas trincados. O toldo que abrigaria da chuva apresenta apenas a sua estrutura de metal. Na porta de entrada, pela falha de um dos vidros, uma criança olha para dentro do recinto e brinca absorta, esperando a hora de entrar. (Relatos de observação, 05/09/2011)

A pedagoga responsável pelo noturno disse que em breve o CMEI funcionaria em outro prédio devido à reforma que se seguiria. Assim, avisou que, certamente, a pesquisa seria iniciada ali e terminaria em outro espaço. Contudo, devido à morosidade burocrática dos serviços públicos, finalizei a pesquisa de campo em novembro e a mudança ainda não havia começado. A perspectiva é de que fiquem em outro espaço cerca de dois ou três anos até terminar toda a reforma.

Si prontamente levou-me para conhecer a escola. No trajeto, foram apontando inúmeros problemas estruturais que afetam o trabalho pedagógico. Muitas ações que são realizadas no início do ano letivo, como pintura, troca de vidros, etc., não foram feitas nesse ano, pois o prédio seria demolido. As paredes têm aspecto envelhecido e sujo; os vidros se soltam das janelas, devido à ferrugem; há mofo no teto dos banheiros e infiltrações nas paredes; no berçário, apenas uma das banheiras funciona, pois as instalações hidráulicas estão danificadas. Assim como os espaços internos, a parte externa apresenta graves problemas: os dois parquinhos precisam de manutenção, pois há muita terra por perto e, como não há área coberta, quando chove as atividades acontecem apenas na sala de aula. Contudo, é perceptível a preocupação com a higiene e organização dos espaços.

O impacto produzido pelos aspectos físicos e estruturais do CMEI é indescritível. O Centro acaba se tornando perigoso para os sujeitos que dele desfrutam, além de passar a impressão de descaso com o trabalho ali desenvolvido,

reafirmando, ainda, um serviço pobre para uma comunidade empobrecida. Concordo com Carvalho e Rubiano (2000, p. 108), quando asseveram que:

qualquer ambiente construído exerce um impacto tanto direto como indireto, ou simbólico, sobre os indivíduos. Na primeira instância, fatores físicos podem influenciar o comportamento, facilitando certas atividades e obstruindo outras. [...] Características físicas do ambiente comunicam mensagens simbólicas sobre a intenção e valores das pessoas que o controlam.

No que diz respeito à materialidade, a sala de aula possui diversos materiais organizados em cantos, e todos disponíveis para as crianças. Na fala das profissionais, tudo o que há na turma foi comprado pela professora ou doado por terceiros. A compra de livros infantis é feita pela Associação de Pais e Funcionários (APF), sendo que a escolha dos títulos é feita pelas professoras e educadoras. Há alguns anos atrás, a prefeitura mandou alguns livros, mas foi um episódio isolado.

“A gente tenta usar o que tem aqui, mas normalmente é a professora que compra e traz. **A maioria do material da sala, chamada, aquelas coisas que você vê nas paredes, foi tudo o professor que comprou.** Tem no CMEI, a gente acaba pedindo, mas demora muito ‘pra’ chegar, então é bem complicado. Acabamos adquirindo, porque senão você não faz. Eles cobram mas não têm material ‘pra’ você trabalhar. A compra, nem me lembro esse ano, se compraram uma ou duas vezes, ou você pede e demora. Então a professora prefere ir lá, já comprar, decidir.” (Educadora TH)

Muitas coisas são reutilizadas ou recicladas pelas próprias educadoras e professora. Não foi destacada a participação das crianças na confecção dos materiais, o que poderia ser aproveitado na prática pedagógica com discussão a respeito do trabalho das famílias com os materiais recicláveis. Neste aspecto, remonto à discussão de Carvalho e Rubiano (2000, 114), quando afirmam que:

a despeito de dificuldades econômicas, ocasionando uma escassez de mobiliário e objetos, tal atitude evidencia um modelo educacional centralizado no adulto, seja um modelo de cuidado materno substitutivo ou um modelo escolar. Este modelo percebe a criança, sobretudo a pequena, como sendo incapaz de envolver-se e manter-se em atividades, principalmente as compartilhadas com coetâneos, sem a mediação do adulto.

Na sala há duas mesas e oito cadeiras, quantidade insuficiente para todas as crianças. À medida que vão chegando, posicionam-se em pé, em volta da mesa, para brincar com os jogos colocados à disposição. As educadoras disseram que a SME determinou que não deveria haver mesas e cadeiras nas turmas, para não

limitar as atividades à cópia, ou atividades formais. Ela disse que as orientações contemplam o uso dos cantos de atividades.

Nos documentos aos quais tive acesso e que orientam a prática pedagógica no CMEI – tanto os internos quanto os documentos oficiais – não há nenhuma especificação quanto à retirada das mesas e cadeiras das turmas que justifique tal decisão. Há orientações para que se organizem os espaços em cantos, de modo a facilitar a mobilidade e aguçar a curiosidade da criança. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2006, p. 35), cabe aos profissionais da área planejar e preparar diferentes espaços que promovam o desenvolvimento da criança:

espaços individuais que identifiquem e valorizem cada criança no espaço coletivo (local para acomodar pertences pessoais, para repousar, [...]); espaços com materiais (papel, tinta, pincel, [...]), arranjados ao seu alcance; espaços para o contato com a natureza e com novas tecnologias; espaços para ampliar e aprender novos conhecimentos sobre o mundo e a cultura em que vive; espaços em que possa fazer escolhas, falar e ser ouvida, participar da elaboração de regras para o convívio no grupo e perceber a existência de diferentes realidades e pontos de vista, para que aprenda a respeitar-se na sua diversidade.

No entanto, além das limitações apresentadas no espaço organizado para as crianças, percebemos que os espaços destinados aos profissionais também são limitados e mal organizados. A sala de permanência é bastante apertada, composta por uma mesa redonda, com três cadeiras. No canto, materiais dispensados (caixas, papéis, painéis, etc.) que tumultuam o espaço. Uma mesa com um computador que possui acesso à internet, uma mesa com um computador fora de uso e um painel com aniversariantes. Nesse espaço, são realizadas as reuniões com a pedagoga, a formação continuada, bem como os momentos de planejamento.

Ao serem indagadas sobre o que poderia melhorar no CMEI, as famílias, em sua maioria, apontam mudanças estruturais, uma vez que são mais perceptíveis. Contudo, as famílias com maior instrução retratam, também, um desejo de aperfeiçoamento do trabalho das educadoras e professoras.

***“Eu acho que eles poderiam desenvolver mais alguns cursos ‘pras’ professoras. Também eles poderiam ajudar um pouco mais assim, no material, ‘pra’ elas, né, terem mais coisas ‘pra’ poderem educar as crianças. Material didático. Que a prefeitura pudesse ajudar nessa parte. Que segurança nós temos, alimentação nós temos e uma reforma ‘poxa!’ ‘Pra’ ninguém ter que ficar se escondendo de chuva. [...]Sabe, eu acho que eles tinham que melhorar o prédio, entende, a casa! E dar mais material, quanto mais material melhor.”***(Entrevista 6)

**“Pra mudar pra melhor eu gostaria que, é que não vai dar né, que a creche fosse restaurada o mais rápido possível. Que ‘pra’ nós vai ficar difícil, né, levar lá longe, naqueles ‘lugar’ aonde eles vão levar né? A gente, no ver da gente, se a gente fosse trabalhar né, a gente sabia que ia ser difícil. Mas, que ‘nem’ tem obras que eles pegam e deixam parado tudo, né?”** (Entrevista 7)

**“Primeiro eu derrubava ele porque ele é feio demais! Não por ser feio, mas por ser perigoso. Porque um CMEI, com vidro até o chão é um absurdo!** Esse caninho que você estava vendo, já nossa, o que teve de criança que já se machucou nisso. E é coisa que não tem... como é que eu vou tirar isso aí?” (Coordenadora SI)

Sobre a organização do trabalho pedagógico, as educadoras, que estão no CMEI há mais tempo relatam que, quando começaram a trabalhar lá, há uns seis anos, as crianças ficavam a maior parte do tempo “jogadas”. A prática do CMEI centrava-se apenas no cuidado das crianças, e o máximo que se fazia era propor joguinhos para entretê-las. Os materiais eram escassos. Há uns quatro anos, assumiu uma diretora muito boa, que melhorou muito o ambiente, a organização e a materialidade do CMEI. Ela apoiava as professoras e educadoras e cobrava a presença e participação das famílias na vida das crianças. A maior parte do que o CMEI tem atualmente foi adquirido nesse período. Porém, um ano e meio após sua entrada, os pais, sentindo-se pressionados por ela, pediram que ela saísse.

Sabemos que as mudanças ocorridas há mais ou menos quatro anos resultou de um conjunto de fatores, dentre eles, devido à SME ter iniciado um trabalho de orientação e organização das propostas pedagógicas e do currículo para a educação infantil. O fato de a diretora ter feito mudanças para melhor no CMEI deveria ser um motivo para que ela continuasse na instituição. As educadoras não se aprofundaram muito nessa questão, mas é possível perceber que essa diretora começou a cobrar posturas das famílias e, certamente, das profissionais que lá trabalhavam. As intervenções podem ter mexido com as culturas até então negociadas entre instituição e famílias, e entre as profissionais e a equipe diretiva. Isso pode ter detonado uma insatisfação por ambos os lados de maneira que a pressão eclodisse em sua saída do espaço.

Olhando para o espaço físico do CMEI, é possível vislumbrar o quanto a reforma que se anuncia pode interferir na construção de práticas mais significativas, de dar às profissionais uma percepção de valorização de seu trabalho. Para as crianças e famílias, pode significar uma nova relação com o ambiente educativo, proporcionando uma nova compreensão da creche – como espaço de direito.

## 6.2 O PLANEJAMENTO

Entre os diversos elementos que compõem a prática pedagógica, o planejamento assume um lugar preponderante, por aglutinar outros elementos e possibilitar o diálogo entre eles, constituindo-se num motor do processo educativo. Na educação infantil, assume um caráter fundamental, dado a especificidade do trabalho com as crianças. De acordo com Ostetto (2000, p. 175):

tanto creches quanto pré-escolas, como instituições educativas, têm uma responsabilidade para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que reclama um trabalho intencional e de qualidade. Na intencionalidade do trabalho reside a preocupação com o planejamento.

Nesse caso, a intencionalidade das ações está fundamentada em uma visão de criança e da infância enquanto categoria social, em uma percepção da realidade circundante, na Proposta Pedagógica que fundamenta a ação e no currículo que se pretende desenvolver com as crianças. Conforme Corsino (2009, p. 117):

o planejamento pedagógico na educação infantil, entende que as crianças são o ponto de partida do trabalho e que a educação é uma possibilidade de ampliação das suas experiências. Toda criança é sujeito ativo e nas suas interações está o tempo todo significando e recriando o mundo ao seu redor. A aprendizagem é a possibilidade de atribuir sentido às suas experiências. Planejar inclui escutar a criança para poder desenhar uma ação que amplie as suas possibilidades de produzir significado.

O planejamento, assim, acolhe essas diferentes dimensões, constituindo-se em algo flexível e redimensionável, que orienta a ação do adulto de forma a possibilitar a participação das crianças. Planejar torna-se um desafio, quando se busca sua definição. De modo geral, a discussão sobre o planejamento assume um caráter relegado à forma, ou seja, como fazer e elementos deve conter. Essa questão é reafirmada pela maneira como as orientações das equipes gestoras chegam às instituições, com propostas gerais que devem ser contempladas nos planejamentos das profissionais e nas solicitações de registros, a partir de modelos fixos. Ostetto (2000, p. 177) afirma que:

planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica.

A reflexão sobre o planejamento deve ir além da forma, assumindo uma dimensão mais reflexiva, contendo em si, como perguntas fundamentais, “para quê?” e “para quem?” planejar. Essas perguntas incidem em uma reflexão sobre o currículo e as práticas desenvolvidas com e para as crianças. Dessa forma, o planejamento se constitui como um ato reflexivo, individual e coletivo, no qual todos os interlocutores estão envolvidos. Martins (1989, p. 67) destaca que:

o planejamento não é um fim em si mesmo, mas um meio de se preparar e organizar a ação tendo em vista um objetivo. Daí a necessidade de se acompanhar essa ação, a fim de alterá-la sempre que se constatar inadequação nas decisões previamente tomadas. Tais inadequações só serão percebidas se os objetivos estiverem sempre presentes para as pessoas envolvidas no processo.

No âmbito do CMEI, o planejamento me pareceu um dos maiores entraves no processo educativo. Isso se deve a vários fatores, tais como: a forma como é orientado, a maneira como é construído, a especificidade com que as profissionais compreendem as orientações da Secretaria e o escasso tempo dedicado à sua discussão, pois, devido à dinâmica interna, o tempo destinado ao planejamento fica prejudicado por várias semanas.

Nas falas de professora e educadoras, há um reconhecimento de que planejar é fundamental. Contudo, essa prática ainda está vinculada a uma questão burocrática. Concordo com Martins (1989, p. 67) quando afirma que na prática cotidiana, “o planejamento tem constituído uma tarefa burocrática e sem sentido, representando, muitas vezes, apenas um documento a mais para o arquivo do coordenador.” É importante ressaltar que quando as professoras se referem ao planejamento, associam-no a uma discussão que se resume a descrever o que farão nos dias que se seguirão. Assim, o posicionamento de Martins é corroborado por Ostetto (2000, p. 177):

planejamento não pode ser confundido com uma ficha preenchida formalmente com uma lista do que se pretende fazer na sala de aula. O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico.

Embora, pela experiência prática, as profissionais tenham certa consciência do trabalho que precisam desenvolver, é possível perceber dificuldades em organizar suas práticas em consonância com as propostas produzidas e acompanhadas pela SME. Poderíamos supor que, por terem acesso às orientações

da SME, uma vez que estão disponíveis no site da Secretaria e no próprio CMEI, teriam mais facilidade em realizar essa tarefa. Porém, observei que não são realizadas leituras conjuntas e discussões aprofundadas sobre esses documentos. Os escassos e fragmentados momentos de formação resumem-se a uma síntese que a coordenadora pedagógica recebe do Núcleo Regional e repassa às profissionais.

É possível considerar que as profissionais fazem uma leitura própria e parcial das orientações e dos discursos oficiais, adequando-os à subjetividade do grupo, aproveitando do sistema o que dialoga com seus próprios posicionamentos e necessidades, utilizando-se deles para justificar iniciativas equivocadas.

De acordo com as orientações da SME, o tempo destinado ao planejamento corresponde a 8h semanais, distribuídas em 4h de um dia de trabalho, ao qual dão o nome de permanência, e uma hora diária no final do expediente. Segundo as educadoras, como nas orientações é possibilitada a flexibilização de acordo com a dinâmica do CMEI, hoje este tempo diário está entrecortado (das 13h30 às 14h e das 22h às 22h30). As educadoras afirmam – eu mesma pude constatar – que isso tem prejudicado o planejamento, uma vez que em meia hora é difícil fazê-lo com qualidade. Contudo, não houve ação para retomar o modo como era antes, tampouco para propor outra estratégia. São muitas as críticas:

**“Vamos dizer assim, como as permanências não ocorrem, não ocorrem né,** é muito difícil, normalmente acontecia e a professora já trazia a ideia dela lá, e aí ela vem normalmente com a outra educadora junto. **Vêm no ônibus junto, já vem conversando, decidindo, elas chegam conversam entre si, já decidem o que vão fazer.** É assim que funciona.” (Educadora TH)

**“Quando a gente consegue a permanência, como é que a gente faz: como nós somos três na sala, a gente primeiro senta, conversa...** porque a gente quer abranger todas as áreas, são doze áreas de desenvolvimento, então a gente procura abranger naquela semana áreas diversificadas né. Então o que a gente não trabalhou a semana passada, vamos pegar essa semana. Como a gente tem o planejamento anual, a gente busca lá, faz as atividades que foram propostas e procura abranger essas áreas. Então discute isso do início, as três, porque geralmente você não consegue fazer, as três juntas, porque sempre uma tem que voltar pra sala. **Ou quando não tem, a gente procura um tempinho, sempre tem essa conversa antes.** Aí depois a gente faz na permanência linear, meia hora antes das crianças chegarem, meia hora depois que a última vai embora, aí a gente faz o planejamento.” (Educadora JU)

Na conversa, JU destaca que o planejamento está relacionado mais ao que fazer e a que atividades podem ser propostas. Nessa perspectiva, as orientações para o planejamento aparecem nas falas, tendo como referência apenas os

materiais da SME. TH diz que a Secretaria pede para usar os objetivos de acordo com as diretrizes, porém ela vê dificuldade nisso, pois nem sempre os objetivos atendem às necessidades da turma. Isso indica uma dificuldade de compreender o que é geral, orientação, e, olhando para a realidade do CMEI, planejar uma ação.

Percebi que a permanência, que deveria ser realizada na quarta-feira, na maioria das vezes não acontece, devido à constante falta de profissionais e a reorganização da dinâmica do CMEI. Elas acabam fazendo o registro do planejamento entre uma atividade e outra. Assim, as profissionais acabam por manter sua flexibilidade.

Chego à Unidade a 13h30. A intenção é participar do tempo de planejamento das educadoras e professora, uma vez que o realizam nas quartas-feiras. Ao chegar disseram-me que elas já estavam na sala de permanência. Havia uma expectativa, pois **TH havia dito que estavam há três semanas sem permanência devido à ausência de duas educadoras** do Berçário Único, pois na reorganização do grupo não havia quem ficasse na turma para que elas fizessem as 4 horas de planejamento.

Na permanência as educadoras e a professora discutem o planejamento da semana, organizam os materiais para as atividades, bem como os portfólios das crianças. Também fazem os registros do planejamento. Enquanto elas estão nesse tempo, educadoras de outras turmas estão com as crianças.

Nesta permanência, especificamente, iriam discutir o relatório descritivo das crianças e organizar os portfólios.

**Neste momento, chegou a pedagoga SI dizendo que não poderiam mais fazer a permanência, pois as educadoras de outra turma, que iriam substituí-las neste dia,** iriam levar os documentos para o plano de carreira na Secretaria de Educação, pois na sexta-feira não iriam recebê-las. (Relato de Observação 18/10/2011)

O planejamento é pensado no plano imediato, semana a semana. JU e TH, as responsáveis por registrá-lo, dizem que sempre olham o planejamento anual enviado pela SME para ver o que ainda não trabalharam, para, assim, adequarem o planejamento daquela semana, especificamente. Não é realizada uma análise a partir das crianças e de suas demandas, mas, sim das orientações gerais.

O instrumento de registro do planejamento consiste em um caderno organizado pela coordenação pedagógica do CMEI, com base nas orientações da SME, com o título “Caderno de Registros: Planejamento Anual, Roteiro Semanal e Planejamento diário”. Na turma do Pré-Único, quem geralmente registra o planejamento são as educadoras, uma vez que a professora diz não conhecer muito esse tipo de registro e tem dificuldades para fazê-lo.

No caderno de registros estão descritos os objetivos anuais para o trabalho com as crianças, os elementos que compõem a rotina diária e o calendário do ano letivo. O planejamento anual construído a partir dos cadernos da SME traz objetivos

gerais a serem alcançados pelas crianças e devem contemplar as chamadas Áreas de Formação, compostas por Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Linguagem Artística (dança, teatral, musical e visual), Linguagem Movimento, Leitura, Pensamento Lógico-matemático, Relações Sociais, Relações Naturais e Identidade.

Mesmo sendo objetivos tão gerais, na percepção das educadoras eles aparecem como limitadores, pois defendem que há outros objetivos que são próprios da turma e que não são contemplados nos cadernos. Contudo, elas reconhecem que são instrumentos importantes e contribuem significativamente para darem sentido ao trabalho pedagógico.

**“Algumas coisas contribui, em outras dificulta.** Depende, às vezes eles querem de uma maneira que, alguns, não sei se são todos, mas alguns acho que não têm a prática, nunca trabalhou como educadora, não sabe o que realmente vai dar certo ou não vai dar, né. **Mas quando eles mandam ali a gente tenta adequar o máximo possível. Mas dentro dos limites da turma, daí, como que pode ser.**” (Educadora TH)

De acordo com Martins (1989, p. 67), há uma nítida separação, como reflexo dos processos de produção no sistema capitalista, entre quem pensa e quem executa o planejamento. Nesse aspecto, professoras e educadoras participam de uma parte do processo, que se define muito mais no nível de execução de tarefas pensadas por outros. A imagem que têm é de que o planejamento é imposto de cima para baixo, e seus conhecimentos e fazeres não podem ser considerados. Assim, corroborando com Martins, Nunes (2009, p. 41) afirma que:

o professor não pode ser executor de práticas pensadas por outros e de métodos que são impostos. É preciso constituir espaços de formação e reflexão, a fim de que crianças e adultos não se assujeitem ao novo, mas às possibilidades deste, tornando-se autores no seu trabalho.

O espaço semanal da permanência poderia se constituir em um tempo propício para a formação e a reflexão, que viriam fundamentar o planejamento. Porém, a coordenadora não pode acompanhá-las constantemente. Como a professora e as educadoras são responsáveis por fazer o planejamento durante o período da permanência, acabam realizando a tarefa sozinhas. A coordenadora alega que, pelo fato de já terem um planejamento anual, as profissionais podem ficar mais livres e autônomas para realizarem o planejamento.

**“A gente deixa mais livre. Elas têm um roteiro do que devem trabalhar né, a gente faz o planejamento anual junto.** Elas mudam, mas eu sempre ‘tô’ aqui por perto, ‘pra’ elas estarem... Às vezes elas perguntam uma sugestão de atividade, mas elas já têm os objetivos que elas têm que

trabalhar no ano. Então, dentro do objetivo elas vão... existe hoje uma necessidade elas organizam.” (Coordenadora SI)

Nessa perspectiva, é possível reafirmar o caráter imediatista do planejamento e a ausência de uma reflexão que o oriente. A atuação da pedagoga se configura mais no sentido de repassar as formações recebidas pelo Núcleo Regional de Educação do que no acompanhamento ao planejamento. As educadoras e professora buscam como auxílio no planejamento, os cadernos pedagógicos e o caderno de objetivos. Para as atividades práticas que irão desenvolver com as crianças, costumam acessar revistas que elas mesmas compram. A Proposta Pedagógica do CMEI e o Regimento não são usados no planejamento.

**“É esse ano a gente ainda não conseguiu** pegar porque a gente ‘tá’ muito preocupado com essa mudança que não acontece. Mas, a cada dois anos a gente procura renovar ele.” (Coordenadora Pedagógica)

**“Ela [a proposta] fica sim, disponível pra elas, só que ninguém procura.** Então, o que nós estamos pensando é fazer exatamente isso, levar e fazer um momento pra elas olharem esse documento, pra elas verem. Porque é aquela coisa, se você pôr uma revista de moda aqui e um texto com orientações, elas vão ‘pra’ revista de moda. Então, a gente não vê a procura delas nesse sentido. Então, a gente vai, já ‘tá’ até preparado pro ano que vem, fazer, no início do ano assim, uma preparação nesse sentido.” (Coordenadora SI)

**“A proposta nunca foi usada, para o planejamento. Eu já procurei por ela, mas porque eu fiz trabalho da faculdade. Mas para pensar o planejamento não.** É uma coisa pra se pensar né. A gente acaba ficando, tenta fazer, como é muito curta a permanência, as coisas que a gente acha, as nossas ideias e o que vem do Núcleo a pedagoga vem e passa: “tem que ler tal texto, tem que ler tal livro”. Daí surgiram os parâmetros de qualidade. Agora tem os outros livros, o que foi trabalhado. Mas agora, buscar a proposta mesmo ainda não foi, desde quando eu entrei aqui não.” (Educadora TH)

**“Infelizmente não usamos a proposta. A proposta está engavetada.** Mas é possível ter acesso, é possível.” (Educadora JU)

Percebi que a Proposta Pedagógica e o Regimento, apesar de se constituírem como um importante instrumento para o planejamento, não são referendados como tal. Muitas das dificuldades e conflitos velados, que equipe administrativa e corpo docente têm, seriam resolvidos com mais tranquilidade se buscassem sua referência. O fato de não revisitá-los, constantemente, os torna obsoletos.

A pedagoga, na entrevista, reafirmou que se coloca sempre à disposição das educadoras e professoras às quais acompanha. Mas reconhece que, muitas vezes, seu trabalho fica restrito a “apagar incêndios”. Reconhece também que, pela experiência das professoras, ela não precisa intervir muito. Seu trabalho no

acompanhamento tende a se resumir em repassar a formação que recebe da SME por meio do Núcleo Regional, revisar a escrita dos pareceres, acompanhar o planejamento anual e tornar possível a organização mínima para que as turmas funcionem.

**“Eu procuro ficar aqui a maior parte do tempo sabe, só quando é mais corrido, não tem ninguém lá na frente, ou quando tem algum pai ‘pra’ atender, quando tem algum fogo ‘pra’ apagar. Mas eu procuro sempre ‘tá’ ali, naquele cantinho sentadinha. Até, a gente ‘tá’ sempre conversando, a gente dá essa liberdade. Elas planejam, mas você ‘tá’ sempre sugerindo: “ah mais nessa atividade, que tal se você fizer assim, que tal se você fizer” sabe. [...] **Olha, elas no trabalho prático elas desenvolvem bem. A maior dificuldade mesmo é aquele tempo pra fazer o registro.** A gente sabe que às vezes precisa voltar ‘pra’ sala, porque falta. O que eu disse, elas reclamam que não têm a permanência completa. **Eu disse, eu tenho a equipe completa, só que infelizmente tem faltas, e muitas faltas.** Até eu coloquei, a equipe ‘tá’ desde o começo do ano, é a mesma, não mudou a equipe. E ‘tá’ vindo desde o começo do ano, só que falta aqui, falta lá, a gente tem que acabar mexendo. Nesse sentindo, a dificuldade mesmo é acabar registrando, nessa parte da escrita e tal. Agora na prática ‘tá’ tudo bem o trabalho.”** (Coordenadora SI)

Os estudos dos documentos e das propostas da Secretaria que deveriam ser feitos no tempo de permanência, ou durante o tempo de planejamento (meia hora antes da chegada das crianças e meia hora depois de sua saída), geralmente, ficam prejudicados, devido a contratempos e suspensões do momento de permanência, ficando, muitas vezes, a cargo de cada uma fazê-los. SI comenta que o planejamento anual das formações é feito no início do ano, a partir de um levantamento que ela e a outra coordenadora fazem, tocando em pontos que elas perceberam que deixaram lacunas ou que não foram bem realizados no ano anterior. Elas propõem, então, um plano de formação, enviam para o Núcleo até o mês de março de cada ano. Trata-se da formação que vai acontecer durante o ano, no próprio CMEI.

**“Normalmente, nós temos uma preparação com o Núcleo, que é a nossa formação. E eles passam ‘pra’ nós alguns textos, algumas coisas para serem trabalhadas.** E outras coisas a gente faz, no início do ano, uma observação geral pra ver as necessidades. Porque, por mais que se trabalhe uma coisa, sempre entra educador novo ou ele muda de turma. Então vão surgindo as necessidades. **Daí a gente faz mais ou menos os temas que vai trabalhar.** Se tiver já os textos a gente já prepara e manda ‘pra’ elas”. (Coordenadora SI)

O plano de formação anual não é discutido com as profissionais, mas pensado no início do ano pelas coordenadoras, acrescido das formações propostas pela SME. Isso contribui para que os temas realmente essenciais de formação, que

poderiam contribuir no planejamento, acabem por se configurar em um tempo não valorizado. Neste íterim, o planejamento deixa de ter a importância necessária e de contribuir, de fato, para a transformação das práticas desenvolvidas no âmbito da sala de aula com as crianças.

### 6.3 A ROTINA

Na organização do trabalho pedagógico, a rotina assume, por vezes, a centralidade do planejamento. Orientada de acordo com a idade das crianças e as necessidades da turma, ela contribui para que educadoras e crianças se situem no tempo e no espaço. De acordo com Machado (1991, p. 65):

a sucessão de acontecimentos dentro de uma ordem cronológica estável faz com que cada um se aproprie do seu tempo, dentro do ritmo de trabalho do grupo, deixa a criança mais segura para confiar no adulto, pois compreende que seus desejos são respeitados na medida em que percebe que existe um tempo para tudo. É fator primordial no desenvolvimento de sua autonomia.

A rotina da turma do Pré Único, descrita no Regimento do CMEI, configura-se como uma reprodução empobrecida daquela proposta para a turma de Pré do diurno. De modo geral, a rotina na turma não traz novidades que possam ser destacadas. Contudo, as profissionais afirmam que tem avançado bastante, se comparada com o que era realizado há alguns anos.

O CMEI não estabelece uma rotina de escolarização. Essa decisão pedagógica pode estar fundamentada nas contradições existentes nas Diretrizes e na Proposta Pedagógica. Esses documentos recomendam que as práticas realizadas na educação infantil não devem reproduzir aquelas que se desenvolvem no ensino fundamental. Ao mesmo tempo, a Proposta Pedagógica reafirma a necessidade de um diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, uma vez que há expectativas do último em relação à primeira. Conforme as Diretrizes (2006, p. 42):

a mudança da educação infantil para o ensino fundamental é muito significativa para as crianças, por isso o educador deve trabalhar com essa situação desde o início do ano, observando as reações e curiosidades que elas podem apresentar, aproveitando para realizar projetos que envolvam entrevista com professores do 1º ano do Ciclo I e visitas às escolas que as crianças poderão passar a frequentar.

Ainda que apresentem uma Proposta Pedagógica e que avaliem o quanto o CMEI avançou na adequação de seus espaços, de suas atividades e na maneira de

perceber o trabalho realizado, ainda há muito que fazer para alcançar a qualidade no atendimento. A começar por estabelecer uma rotina que atenda às demandas das crianças que frequentam o período noturno em seus ritmos e necessidades.

A turma do Pré Único atende crianças, cuja faixa etária compreende o Maternal III e o Pré. Essa particularidade pressupõe um planejamento que seja adequado às atividades, aos diferentes ritmos e processos das crianças. Porém, TH disse que não dá tempo de planejar tão minuciosamente. Elas preparam algumas atividades para os maiores, enquanto deixam mais livres os menores. Isso justifica, por exemplo, a quantidade de mesas e cadeiras em sala, uma vez que as atividades formais, quando acontecem, são direcionadas às crianças maiores. As crianças menores ficam “mais livres”.

As atividades desenvolvidas, quando ainda é dia, constituem-se da roda de conversa, na qual é feita a chamada; a contação de histórias, uma atividade pedagógica que, durante o tempo que observei, foi desenho livre a respeito da história contada ou atividade orientada pela professora às crianças maiores de 4 anos; e as atividades no parque, que, por muitas vezes, não acontecia devido ao clima. Quando não iam para o parque, as crianças retornavam para a sala após a sopa e ouviam música, dançavam e se preparavam para dormir. O tempo de sono transcorre por cerca de duas horas. Ao acordar já iniciavam as atividades do período noturno: jantar, atividade pedagógica orientada pelas educadoras, jogos livres, cantos de atividade, colação<sup>16</sup> e saída à medida que as famílias chegavam.

Na Proposta Pedagógica do CMEI, é possível perceber as diferenças entre as rotinas, nos períodos diurno e noturno:

---

<sup>16</sup> Trata-se de um pequeno lanche – vitamina, leite com bolacha etc. – servida antes que as crianças deixem o CMEI.

Quadro 6 – Rotinas CMEI

Rotina do Pré Diurno	Rotina do Pré Único
7h às 8h – entrada/atividades	14h – Chegada
8h às 8h20 – café/higiene	14h30 – lanche
8h20 às 11h45 – aula	15h – higiene
11h45 às 12h30 – almoço/higiene	15h30 – atividades
12h30 às 13h45 – descanso	17h – descanso
14h às 14h20 – lanche	18h – atividades
14h30 às 15h30 – atividades	18h20 – jantar
15h30 às 16h – recreação	19h – higiene
16h às 16h30 – higiene	20h – atividades
16h 30 às 16h50 – sopa	20h30 – colação
17h às 18h – atividade	21h – atividades
	23h – saída/atividade

Fonte: CMEI, 2005.

Quando foi formulada a Proposta Pedagógica, o atendimento noturno acontecia há quase dois anos na instituição. Essa versão apresenta as expressivas diferenças entre a rotina das turmas do diurno e noturno. Destaca-se o tempo de “aula” descrito no turno da manhã, que provavelmente era orientado pela professora. Já no Pré Único, a professora estaria de 14h às 18h, sendo que as atividades seriam desenvolvidas no período entre 15h30 e 17h, quando se iniciaria o descanso. As demais atividades seriam realizadas pelas educadoras e aconteceriam, em sua maioria, no período noturno, a partir das 18h.

Nessa perspectiva, as rotinas deixam transparecer que, no atendimento noturno, as atividades são menos sistemáticas, configurando espaço e tempo como dedicados mais à alimentação e ao cuidado com as crianças. Chama a atenção, em ambas as rotinas, o tempo destinado ao descanso, sendo 1h15min para a turma do diurno e 1h para a do noturno. Vale ressaltar que não se trata, necessariamente, de tempo de sono, mas de descanso. Na Proposta Pedagógica, só são destinadas 2h de sono para as crianças do Berçário e do Maternal I e II, ou seja, crianças até três anos.

De acordo com as profissionais, houve mudanças no atendimento nos últimos anos. É perceptível se observarmos a rotina que fica exposta no painel da sala do Pré Único, com os horários em que as atividades acontecem:

Quadro 7-Rotina da turma Pré Único (no painel)

<b>Rotina da turma Pré Único (no painel)</b>
14h às 14h30 – Entrada: cantos de atividades
14h30 às 14h50 – Organização do dia
14h50 – Lanche
15h10 – Roda de conversa
15h30 – Contação de histórias
15h40 – Atividade pedagógica
16h10 – Sopa
16h30 às 17h – Parque
17h – Higiene
17h 10 – Sono
19h – Jantar
19h30 – Escovação
19h45 – Leitura pela educadora
20h – Momento de escrita pela criança
20h10 – Prática de Movimento
20h30 – Colação
20h40 – Higiene e escovação
20h50 – Desenho
21h – Leitura pela criança
21h30 – Saída: Cantos de atividades

Fonte: Registro de observação, 13 out. 2011

Durante o período de observação, pude perceber que as atividades não acontecem, necessariamente, da forma como exposta na rotina. Salvo o horário do sono, que acontece todos os dias, no mesmo horário, as demais atividades são adaptadas e flexibilizadas, de acordo com o planejamento das educadoras e professora ou com as demandas que surgem no cotidiano. Ressalto o curto espaço de tempo para a realização das atividades pedagógicas que, geralmente são desenvolvidas de forma mais sistematizada com as crianças maiores e orientadas pela professora.

Nessa fase da vida, as crianças estão desenvolvendo hábitos associados à alimentação e higiene. Chamou minha atenção que, mesmo estando descritas em vários momentos da rotina, as situações de higiene não acontecem. As crianças não são incentivadas a lavar as mãos após usar o sanitário ou antes das refeições, nem é realizada a escovação após a alimentação. Perguntei à TH porque tais práticas não eram realizadas, e ela se desconsertou um pouco, dizendo que a escovação não acontecia porque tinham que pedir escovas e pasta dental no posto de saúde. Ressalto que o CMEI divide o mesmo terreno com o posto de saúde.

Após ter contato com a Proposta Pedagógica, conversei com a educadora JU sobre a hora do sono. JU diz que é contra as duas horas de sono, pois os pais chegam do trabalho tarde, buscam as crianças e, devido ao sono da tarde, elas demoram para dormir, quando chegam em casa:

“Eu, particularmente sou contra. Já tentei falar com as meninas, mas elas disseram para não dar essa ideia para a direção. Eu disse: “não tá aqui quem falou!” Eu fico pensando, ***não estamos aqui em prol das crianças, em prol das famílias? Mas é mais cômodo botar para dormir que aí você tem sossego!*** Eu penso diferente, ***poderia fazer tantas coisas com essas crianças nesse horário... com isso, as atividades acabam ficando corridas e, o que poderíamos fazer com mais espaço, acaba ficando apressado!***” (Educadora JU)

O estudo aponta que, diferentemente do que é proposto pelos estudos referentes à necessidade de se estabelecer uma rotina, capaz de atender aos ritmos da turma e de cada criança em específico, a rotina do CMEI toma o referencial das atividades da turma do diurno, composto por crianças de idades mais próximas, como referencial. Essa decisão incide consideravelmente sobre processo de desenvolvimento das crianças.

#### 6.4 SITUAÇÕES DE MEDIAÇÃO

O processo educativo é caracterizado pelas relações estabelecidas entre os sujeitos que vivenciam os papéis de ensinar e aprender, uma relação dialógica na qual se aprende ensinando e se ensina aprendendo. Na busca por uma educação de qualidade, tomamos o acesso à educação desde a infância como um direito, que se constitui na busca pela transformação e emancipação humana. Nesse processo, é preciso considerar os sujeitos e as relações que estabelecem entre si e com o meio para que a aprendizagem aconteça com sentido.

Para tanto, encontramos na mediação as possibilidades de relação significativa entre os sujeitos e destes com o conhecimento. Ao falar de mediação, pressuponho atitudes de presença ativa do adulto frente à criança ou ao grupo de crianças, na escuta atenta, na acolhida, no estímulo para superação de dificuldades e limitações, na promoção da participação significativa no processo de aprendizagem.

É na interação social que os sujeitos se constituem como seres humanos. Assim, a criança, desde que nasce aprende com seus pares e com os adultos com os quais se relaciona. A proposta sociointeracionista de Vygotsky e de seus seguidores propõem que boa parte dos conhecimentos ensinados no âmbito escolar só podem ser aprendidos com a mediação do professor, que oferece os meios para que sejam compreendidos. Mas também, na relação com os adultos são constituídos valores e comportamentos que transcendem os conhecimentos escolares e passam a constituir a cultura e o modo de ser dos sujeitos.

A mediação é, portanto, o ato pelo qual o adulto (professora, educadora, pai, mãe etc.), que é referência para a criança, pode intervir, significativamente, no processo de construção de conhecimentos e valores das crianças, propondo meios para que a aprendizagem aconteça. As Diretrizes Curriculares (2006, p. 23) afirmam que:

situações como banho, alimentação, troca de fraldas e preparo para o sono, e o estar em ambientes seguros que possibilitem a exploração de materiais, descobrindo suas propriedades e estabelecendo relações, são complexas na formação do ser humano [...] o desenvolvimento da criança dependerá igualmente da possibilidade que ela tenha de explorar seu ambiente, expressar suas emoções, ter contato com várias coisas e pessoas, estabelecer relações afetivas.

Em função dessa compreensão, destaco como importantes os momentos de mediação em algumas atividades, que trazem elementos fundamentais para a análise das práticas desenvolvidas e das relações entre as crianças e destas com os adultos de referência. No relato de observação seguinte, a descrição de uma roda de conversas, denominada pelas educadoras como “chamadinha”, trago situações de mediação das profissionais com as crianças. A atividade acontece todos os dias, com algumas modificações para não se tornar cansativa.

Começa a “chamadinha” – espécie de roda de conversas – batem palmas juntos, mais forte, mais fraco, mais forte, mais fraco, até que se sentam em semicírculo, diante do painel com os nomes das crianças. MA convida: “vamos sentar com perninha de índio”. Para a chamada entoam, juntos, a música: “Quero ver quem é esperto, na roda vai entrar, atenção, agora o nome na chamada vai virar: (fala o nome da criança que deverá ir ao painel e virar seu nome). Cada ficha traz na frente o nome, escrito em letra caixa alta e, no verso, o nome com a foto da criança. O objetivo é que a criança, ao virar a ficha, comprove se virou de fato o seu nome.

Uma criança começa a falar da festa de aniversário da Wendy, que aconteceu no dia anterior. **A professora e a educadora dizem que vão falar sobre isso em outro momento.**

Uma das crianças aponta para o nome do colega, pois começa com a mesma letra que o seu e ambos têm a mesma quantidade de letras. TH diz imediatamente: “não é esse. Seu J é outro”. **TH se aproxima para ajudá-lo a buscar seu nome no painel, apontando para o nome correto.**

Enquanto isso, **duas crianças conversam paralelamente. MA chama a atenção e troca uma delas de lugar.** Percebi que em vários momentos de interação das crianças a professora e a educadora trocam as crianças de lugar para que não conversem – na roda, no refeitório, no trabalho em grupo etc (Relato de observação, 22/09/2011).

É possível perceber que um assunto inesperado proposto pela criança não é aproveitado para promover um diálogo e a interação entre as crianças. O assunto proposto espontaneamente pela criança é facilmente ignorado em função da atividade que as educadoras propõem. Por outro lado, há uma disponibilidade e

solicitude das educadoras e professora em ajudar e atender às crianças que acabam por inibir as iniciativas delas.

Em outras situações, são perceptível as dificuldades das profissionais em compreender e adequar um processo de ensino-aprendizagem que atenda às especificidades da criança. A professora, de modo especial, é quem propõe as “atividades pedagógicas” para as crianças maiores de quatro anos. Contudo, devido à sua experiência com crianças do ensino fundamental, a metodologia usada é confusa e pouco efetiva.

**MA está em uma mesa à parte, com uma criança enquanto o restante da turma está entretida com jogos de encaixe e, com elas, TH e JU.** A atividade que MA propõe consiste em trabalhar com a criança a escrita do nome a partir da ficha do painel de chamada, para preencher uma ficha. Todas as crianças maiores de 4 anos devem preencher essa ficha. As crianças que se sentam, uma a uma na mesa com MA, apresentam algumas dificuldades: a grafia das letras, colocá-las dentro do espaço adequado da ficha, de reconhecer a letra e sua posição na escrita do nome. MA incentiva a criança a fazer: “Vamos lá, letrinha por letrinha. Primeiro a letra R, olha aqui” (apontando para a ficha da chamada e depois fazendo o movimento de desenho da letra com o dedo sobre a superfície da mesa). **MA diz: “Olhe seu nome, R., escreva... copie... olhe como é”** (mostrando a ficha do painel de chamada). Como **a criança continua com dificuldade**, MA pega um pedaço de papel e vai cobrindo o restante do nome, de modo que as letras apareçam uma a uma. MA chama a atenção para a letra de antes e depois, para o lado certo do traçado. **A ênfase é na cópia.** (Relato de observação, 18/10/2011).

As dificuldades demonstram uma lacuna no trabalho relacionado aos aspectos do letramento e da Área de Formação referente à Linguagem Escrita, tais como cópia significativa, percepção visual de letras e palavras e do nome das crianças, pois elas conseguem distinguir o próprio nome entre os demais, e reconhecê-los, mas não de escrevê-los ou compará-los com os dos colegas. As crianças não têm o hábito de manipular a ficha, ou mesmo realizar a atividade de tentar escrevê-lo. Nesse aspecto, é possível pressupor que as crianças, que vão para o primeiro ano do Ensino Fundamental, estarão em desvantagem em relação às demais pelo fato de as professoras não terem trabalhado essa prática na educação infantil.

**Às crianças maiores de quatro anos JU entregou a ficha com nome. Uma criança, menor de 4 anos, pediu a ficha também**, mas JU não ouviu. Assim, ela foi sozinha até o painel da chamada e, olhando as fotos, retirou a ficha com o seu nome. Levou até a mesa e tentou copiar a letra inicial K. **Não foi dada muita importância a esta iniciativa.** Outras crianças fizeram o mesmo.

As atividades são bastante livres. No momento do desenho, normalmente, não há orientação sobre o que vão desenhar. Além do desenho na parede que sugere um registro orientado de uma atividade significativa, presenciei poucas atividades de desenho dirigido. Da mesma forma, não percebi atividades que demonstrassem real preocupação com o letramento, a escrita, contagens etc.

MA e TH organizam as crianças na roda, chamando a atenção para a história de fantoches que iria ser contada. JU fica atrás do painel e apresenta o fantoche de uma boneca preta e um coelhinho, personagens da história. Conta a história com entonação. As crianças vibram. Em sua maioria, prestam atenção e interagem com a educadora.

***Ao final da história, JU pega outra boneca preta e começa a falar sobre a disciplina na escola. Uma história moralizante, instigando as crianças a se comprometerem a ficar quietas, educadas.*** Depois JU sai detrás do painel e conta novamente a história da “menina bonita do laço de fita” mostrando as imagens para as crianças, para que tenham elementos para desenhar. MA busca os fantoches e os coloca à vista das crianças, para que tenham referência ao desenharem os personagens da história. (Relato de observação, 26/10/2012).

A história da Menina bonita do laço de fita traz uma discussão interessante sobre a questão étnica e sobre as diferenças. Ainda que essas diferenças estejam visíveis na turma observada, a questão da diversidade e das diferenças não foram retomadas, de maneira crítica, pelas professoras. Chama a atenção também o fato do uso dos fantoches para falar sobre a disciplina no dia em que as crianças estão muito agitadas. Isso revela uma necessidade de manter o controle, a disciplina em virtude das atividades propostas.

De modo geral, é possível perceber que, mesmo com os avanços em relação ao estabelecimento de rotina, das orientações para o trabalho e das possibilidades que há no trabalho com as crianças, as situações de mediação ainda acontecem a partir da ótica do adulto por meio de um planejamento deficiente. A criança, suas necessidades e interesses, na maioria das vezes, não são considerados. Destaco que, a pouco explorada prática a partir das Áreas de Formação e das Linguagens, tornam o processo de aprendizagem fraco e empobrecido, beirando à negligência às possibilidades cognitivas das crianças desta faixa etária.

## 6.5 AS RELAÇÕES ENTRE AS PROFISSIONAISE SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

As dinâmicas de relação que acontecem no interior do CMEI e integram a prática pedagógica impactam, sobremaneira, na organização do trabalho pedagógico. Por reproduzir a lógica do sistema capitalista, de hierarquização e poder, as relações entre as profissionais são complexas e permeadas por conflitos que, exteriorizados ou não, incidem na forma como cada sujeito se porta diante de seu trabalho. As relações conflituosas entre as diferentes instâncias da esfera pedagógica. Martins (1989, p. 60) afirma que:

a organização do trabalho na escola, a exemplo do que ocorre na sociedade, hierarquiza, parcela e fragmenta as funções das pessoas, roubando-lhes, assim, o controle sobre seu trabalho. Isso causa uma insatisfação muito grande nas pessoas envolvidas. Professores e coordenadores sentem-se insatisfeitos e não raras vezes se desencadeiam sérios conflitos entre eles (MARTINS, 1989, p. 60).

Um primeiro ponto de discussão está nas relações das profissionais frente à Secretaria Municipal de Educação. Nas contradições dessa relação, as educadoras afirmam o quanto é importante ter acompanhamento, orientação e uma proposta a ser implementada. Em relação a períodos anteriores, hoje é possível sentir a diferença na qualidade do atendimento. Contudo, afirmam que a valorização profissional não acompanhou esse processo, o que, muitas vezes, causa desânimo e frustração.

Com relação à prática pedagógica, TH afirma que **o CMEI tem melhorado muito devido a influência da Secretaria por meio do Núcleo**. Eles cobram planejamento, avaliação e propõe orientação pedagógica, formação e materiais para estudos. Isso vem qualificando a prática. Hoje não é mais como há seis anos. **Contudo, em termos de valorização ela reconhece que a cobrança pelo trabalho ainda é maior que a valorização, principalmente no que se refere às educadoras**. (Relato de observação, 13/10/2011)

Nas entrevistas, os conflitos internos não ficam explícitos. Associao essa omissão ao fato de ser um momento formal, porém, nas entrelinhas dos discursos, eles ficam evidentes. As expressões corporais e faciais deixam entrever que as relações são delicadas. O pacto com a comunidade parece fazer eco dentro do ambiente do CMEI. Isso se reflete na prática pedagógica, na qual os sentimentos velados passam a se transformar em indignação omissa, em falta de participação etc.

No que se refere às relações com a coordenação e direção, foram muitas as oportunidades em que se deixou revelar insatisfação quanto à forma de gerir o CMEI. A insatisfação foi percebida nos olhares, nas falas reticentes, na indignação contida. As decisões, na maioria das vezes não são tomadas de forma colegiada, a comunicação não é eficiente e, por ser um grupo pequeno, muitas responsabilidades, concentradas (ou personificadas) na pedagoga e diretora, poderiam ser compartilhadas com todo o grupo. As faltas ao trabalho por parte da educadoras é um exemplo dessa desunião. como é o caso das faltas de educadoras.

Chega uma comunicação da direção, entregue pela pedagoga, na porta, à TH, falando sobre os jogos da sexta-feira. MA e JU dizem entre si: “só agora nos avisam” se referindo a algo que elas já sabiam por terem buscado as informações sozinhas, “que falta de comunicação!”... **Revelam que há algum atrito entre as professoras/educadoras e a direção/coordenação pedagógica.**

As educadoras dizem que é bastante comum as faltas e até mesmo os atestados. Isso causa transtornos. **Percebo que a maior parte do tempo a coordenadora pedagógica passa tentando reorganizar o grupo em função das faltas. Ainda não a vi tratando de questões pedagógicas.**(Relato de observação, 13/10/2011)

Elas criticam a direção e a coordenação pedagógica, porém, suscito um questionamento sobre o real interesse que as educadoras e professoras têm em participar ativamente para mudar aquela realidade: até que ponto é mais cômodo criticar e deixar que as coisas continuem assim? Essa é uma das grandes contradições que percebo nessa relação corpo docente e equipe diretiva.

TH comenta que as crianças foram convidadas para assistir a uma peça no Teatro Guáira, no dia seguinte. Porém, só vão as crianças maiores de 4 anos. Ela disse que não comunicaram a elas qual seria a peça. A Diretora não deu informações suficientes para que pudessem trabalhar com as crianças as expectativas quanto à peça.

Receberam da coordenação o cronograma de apresentação dos portfólios e entrega dos pareceres às famílias, dizendo que a reunião seria às 19h. JU diz que neste horário as crianças estão acordando. Questionam a que horas vão arrumar a sala para receber os pais. **JU diz que a equipe gestora pensa o que é mais prático para elas e não para o trabalho com as crianças.** As educadoras e a professora conversam sobre a dificuldade de realizar no horário que elas propuseram. **MA e JU vão conversar com a Coordenação. Voltam indignadas, por que não foram consultadas.** Tentam se reorganizar para realizar a reunião com as famílias às 19h. Parece-me que essa é uma prática recorrente, pois não são consultadas sobre o que é melhor para elas, as crianças ou as famílias. **O diálogo é**

***bem difícil entre professoras/educadoras e direção/coordenação pedagógica.*** (Relato de observação, 16/11/2011)

ME chegou na sala falando sobre a leitura dos pareceres por SI. Ela disse que cobram tudo de uma só vez: pareceres, reunião de pais para entrega das avaliações e semana cultural. Tudo é avisado na última hora. Falou da avaliação do CMEI, com questões a serem respondidas por toda a comunidade escolar. Nessa avaliação, foram colocados como pontos positivos a reforma do CMEI que há anos eles reivindicam e que 70% das permanências aconteceram, ao contrário dos anos anteriores que deixavam a desejar. Mas não destacaram como pontos para melhoria o fluxo da comunicação, a efetivação do planejamento das ações, e o respeito das pessoas para que, ao entrarem na sala, antes peçam licença.

Nesse aspecto, os conflitos produzidos nas contraditórias relações acabam por ecoar no relacionamento com as crianças. Se observarmos que, em vários momentos, a equipe diretiva toma decisões sem contar com a participação das educadoras, veremos adiante que isso é reproduzido na relação com as crianças. O autoritarismo poderia ser repensado e transformado em compromisso e participação autêntica de todos os envolvidos no processo educativo.

## 6.6 A RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA: A HORA DO SONO

A abordagem educativa percebida nos detalhes que as práticas indicam, aponta para uma concepção de criança como mera receptora de ordens e saberes prontos dos adultos. Uma pedagogia centrada na pessoa da professora e das educadoras, que sabem o que é melhor para a criança. Martins (1989, p. 48) assevera que a relação entre professora e criança é fundamental no processo pedagógico e, em geral, está “intimamente vinculada à organização da instituição escolar, cuja função principal (explícita) é veicular o saber sistematizado, e a organização usual dessa instituição é a transmissão desse saber”.

Na contramão desse processo instaurado nas instituições educativas, as relações entre quem ensina e quem aprende poderia se configurar em uma forma mais dialética, na qual todos os sujeitos e seus modos de ser e de aprender fossem considerados. Nessa perspectiva, Nunes (2009, p. 41) propõe que:

falar de crianças e adultos remete-nos a pensar a pluralidade, ou seja, lidar com as diferenças e percebê-las como marcas de nossa condição humana. Nesse sentido, as diferenças marcam a heterogeneidade dos modos de vida; a pluralidade nas expressões das relações sociais; a multiplicidade de culturas. O encontro de diversas formas de ver o mundo possibilita um diálogo constante, enriquecendo o espaço pedagógico. Dentro desta perspectiva, é importante nos perguntarmos como entendemos a criança e as culturas infantis e como nos relacionamos com essas diferenças.

Para discutir a relação entre adulto e criança no CMEI, optei por fazer um recorte sobre a hora do sono, pois nele consegui captar de maneira mais clara a concepção de criança, de infância e de educação que pautam a prática pedagógica. Conforme tratado no item referente à rotina do CMEI, a hora do sono, acontece, geralmente, das 17h às 19 horas, ou seja, entre o final da tarde e o início da noite. No Regimento e na Proposta Pedagógica, não está proposto, para as crianças, que compõem a turma do Pré, o horário de sono, mas um tempo específico, 50 minutos, para atividade de descanso, o que não se traduz, necessariamente, em tempo para dormir. Contudo, na prática, as educadoras e professoras propõem para as crianças até duas horas de sono diárias.

O ritual de preparação do sono é constituído pela organização dos colchonetes em fileiras: cada criança retira o próprio calçado e cada um toma seu lugar, que é determinado pelas educadoras e professora. As posições das crianças são definidas, de maneira alternada, de modo que uma olhe para os pés da outra, para evitar conversas. Para que adormeçam logo as crianças são posicionadas de barriga no colchão, com os braços ao longo do corpo.

As crianças retornam do parque, tomam água, vão ao banheiro e voltam para a sala. Os colchonetes estão organizados. Hora de dormir. R., um dos mais inquietos, parece ter um lugar “cativo” para dormir. Hoje as crianças puderam escolher o lugar de dormir, menos ele. Caso alguém deita no lugar dele, logo TH fala: “aí é o lugar do R.”... “procurem outro lugar”... “já viram que ele está nervoso?”. R. chegando visualiza outro lugar para dormir, mas a professora MA diz, “no seu lugar, R., vamos que vou lá perto de você”. Novamente a dificuldade de as crianças silenciarem e se entregarem ao sono. (Relato de observação, 03/10/2011)

Enquanto a professora e as educadoras conversam as crianças ficam atentas. TH diz: **“tratem de dormir e parem de ficar prestando atenção na conversa das tias!”**. Uma das crianças, I., estava bastante agitada, rolava no colchonete, encostava no colega, fazia barulho... MA avisou-a para que parasse com isso. Como ela não parou, MA levantou-se de perto do R. e foi até o colchonete de I., **aproximou-se, virou-a bruscamente de barriga para baixo e colocou seus braços rentes ao corpo. Afastou-se dizendo “Agora eu quero essa cabeça baixa!”**. Ao sair de perto, I. virou-se novamente. MA disse então: “Espera que estou indo aí!”. I. voltou imediatamente à posição que a professora a deixou. **Logo que pegou no sono ela se põe em outra posição.** (Registro de observação, 18/10/2012).

O fato de definirem o lugar e a posição para dormir constitui-se como um limitador e condicionador dado ao corpo infantil. A ideia de formação para os limites está em cada detalhe, e se firma em oposição à ideia de formação para a autonomia. São contradições que delineiam um fazer não consciente. Contradição percebida entre a norma da não existência de mesas, que sirvam de limite físico às atividades das crianças, no âmbito formal, e o ritual do sono que retratam concepções diferentes de educação e de orientação pedagógica. De acordo com Rosemberg (2002, p. 74):

no campo da educação infantil, poder transforma-se em dominação – dominação de adultos sobre crianças – quando as necessidades da criança são reinterpretadas em função da defesa de posições vantajosas para si e desvantajosas para os demais atores sociais, isto é, quando minha potência é criada a partir da retirada de potência do outro. E isto tem sido relativamente comum na história das políticas sociais para trabalhadores (as), para pobres, para mulheres mas, especialmente, para crianças.

O horário de trabalho da professora é das 14h às 18h. Como a hora do sono das crianças inicia-se por volta das 17h, a professora, durante uma hora acompanha o sono enquanto as educadoras fazem o intervalo. Nesse momento, tomam café e organizam as atividades e materiais de uso com as crianças, conversa com a coordenação etc.. Por isso, são recorrentes as situações em que as educadoras e professora impelem as crianças a dormir, solicitando que fechem os olhos. Pode ser que tal atitude seja realizada para garantir que o tempo da professora e das educadoras seja respeitado, uma vez que os demais momentos de intervalo e de permanência não são. Nessa perspectiva Corsino (2009, p. 18) salienta:

as condições de existência das crianças, especialmente as que vivem nas sociedades urbanas, são cada vez mais elaboradas e, da mesma forma, os processos de conquista da autonomia. A violência, em suas diferentes manifestações, torna os aparatos de controle físico e simbólico cada vez mais sofisticados, interferindo substancialmente no controle da infância, o que empurra para o amanhã a promessa de autoria social, de pleno exercício da cidadania que um dia foi às crianças outorgado.

É chocante presenciar essa prática, tanto quanto descrevê-la sem me emocionar e desejar que práticas como essas sejam repensadas e ressignificadas. O compromisso com os direitos das crianças de se expressarem foi violado, sem que crianças e adultos tenham a consciência e discutam suas práticas.

## 6.7 EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR: RELAÇÃO FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO

Os documentos oficiais apontam que as dimensões da socialização, do cuidado e da educação devem ser compartilhadas entre as famílias e as instituições. De acordo com as Diretrizes Curriculares da SME de Curitiba (2006, p.43):

pode-se dizer que as famílias têm dois focos de participação na educação. um deles é o de exercer o direito de participar das tomadas de decisões relativas às questões de ordem pedagógica, administrativa e financeira dentro da instituição, por meio de representatividade, via Associação de Pais e Funcionários (APF) e conselho de CMEIs, [...]. Outra forma de participação das famílias é por meio do estabelecimento de uma ação compartilhada, entendendo a instituição de Educação Infantil como um contexto complementar de educação das crianças.

No decorrer da pesquisa, tornou-se evidente a importância de ambas, família e instituição, cada qual com as suas responsabilidades, no processo educativo das crianças. De acordo com Haddad (2002), no plano macrossocial, as instituições de cuidado e educação são apontadas como uma medida efetiva na conciliação das responsabilidades da família e as responsabilidades sociais como forma de promover igualdade entre homens e mulheres, além de apoio às famílias em seu papel formativo. A instituição de educação infantil passa a assumir uma função socializadora. Contudo, a autora alerta para alguns equívocos:

como pano de fundo dessa tendência encontra-se a ideia de que o cuidado e a socialização da criança pequena é uma tarefa a ser compartilhada entre família e poder público. Numa perspectiva histórica, ocorre um deslocamento das funções socializadoras do âmbito restrito do lar a uma esfera social mais ampla. O cuidado infantil deixa de ser atribuição exclusiva da família, passando a ser destacado como importante dispositivo social na promoção do desenvolvimento humano, a ser garantido pelas autoridades públicas (HADDAD, 2002, p. 93).

Todavia, para além dos equívocos e de trocas de papéis, outras questões emergem no cenário, quando se leva em consideração a participação da família no interior das instituições bem como quando se coloca em cheque os direitos de famílias e de crianças como base do processo educativo. Haddad (2002, p. 94) expressa os aspectos que influenciam diretamente nas relações entre família e instituição:

no que tange à família, a multifuncionalidade das instituições de educação infantil se expressa por meio do reconhecimento da pluralidade de tipos de famílias com diferentes interesses, necessidades, valores e atitudes; reconhecimento do direito da família em compartilhar o cuidado e educação infantil com outras esferas da sociedade; da flexibilidade quanto ao horário

de funcionamento e permanência da criança na instituição; da continuidade de oferta dos serviços; da garantia de instâncias de comunicação integrada à prática institucional possibilitando que valores e atitudes das famílias em relação às práticas de cuidado/educação de seus filhos sejam expressos, conhecidos e negociados; da valorização da paternidade e da presença masculina nas instituições (HADDAD, 2002, p. 95).

No espaço do CMEI, essas questões ficam latentes e, não raras vezes, são reveladas nos discursos em relação à participação das famílias. A educadora ME, diz que há uma diferença significativa entre o compromisso das famílias do diurno e do noturno. As famílias cujas crianças são atendidas no diurno são mais comprometidas, olham as agendas, cobram, estão mais presentes. As famílias do noturno são menos comprometidas e quase indiferentes aos processos das crianças.

Nesse sentido, o fato de serem chamadas de tia interfere no processo de valorização. Não seria este fato de ter na escola a extensão da família que, nas últimas décadas, tem se acentuado um acúmulo de papéis, retirando dela espaço necessário para cumprir sua missão educativa? Ora, se há na escola a tia, as virtudes, valores e hábitos de convivência, a educação passa a não ser mais papel dos pais, mas sim, das tias. Assim, a educação complementar, tão esperada nos Centros de Educação Infantil acaba por se tornar um processo unilateral na qual a escola e seu corpo de profissionais assumem a educação da infância.

A presença das famílias na escola, na maioria das vezes, se restringe a levar a criança à porta da sala, trocar algumas palavras e informações essenciais e logo ir embora. Percebo que é uma questão de hábito também, pois as educadoras acolhem as crianças e dão espaço para que as famílias falem o necessário.

A participação das famílias nas tomadas de decisão é fundamental para conferir ao atendimento valores, cultura e uma educação mais próxima do que desejam para as crianças. Das pessoas entrevistadas, apenas uma das mães, que apresenta um grau de instrução maior, faz parte do Conselho do CMEI. Ela apresenta uma postura mais crítica em relação ao atendimento. Reconhece o trabalho desenvolvido, mas espera mais do processo educativo. O que não acontece com as demais famílias. Nos relatos, a dimensão do carinho e cuidado são os pontos fortes na avaliação e, em segundo plano, está a aprendizagem das crianças e a formação das educadoras.

**“O que eu gosto? *Ai, tem muitas coisas que eu gosto. Não tem nem como dizer, tem bastante coisa.* Ah, o que chama mais atenção é da minha menininha, que ela vem pra cá ela chega em casa ela canta, ela lê**

bastante, lê assim, pega livro, faz chamada, isso daí pra mim é bom. **A única coisa que minha filha fala é que ela gosta da tia dela, da TH.** Ela adora aquela tia, e é verdade porque ela é muito legal mesmo.” (Entrevista 1)

**“Olha essa creche, Deus abençoa essas ‘mulher’, porque olhe, meu pizinho ‘tava’ mal criado.** Que daí fica pela rua. Como que a gente é mãe, a gente leva, vê coisa errada sabe. Vai pra rua vê coisa errada, aprende coisa errada. **Eles cuidam muito bem, as professoras, são muito atenciosas ‘ca’ gente, eu gosto muito delas.** Eu chego aqui de noite, às vezes eu chego nove e meia, esses ‘dia’ cheguei nove e meia, que eu cheguei atrasada que furou meu pneu do carrinho. Elas não brigaram comigo. Elas só falaram “mãe, tenta chegar um pouquinho mais cedo.” **Conversam, não são de xingar, sabe, elas pedem pra gente colaborar. Elas são muito boas.**” (Entrevista 2)

**“O aprendizado dela, ela aprendeu tudo muito rápido, então ela começou a vir acho que pelo noturno ela entrou na turma do pré com dois anos e meio.** Dois anos e meio até cinco anos, então, as crianças, elas ensinavam as coisas pras crianças de cinco anos, mas ela se interessava mais então **ela aprendeu o nome, ela aprendeu a escrever o nome dela** e as atividades delas, os brinquedos dela em casa, ela gosta de quebra-cabeça, ela gosta de monta e desmonta, então ela gosta daqueles brinquedos educativos mesmo, que é o que eles tem aqui, então isso ajuda bastante.” (Entrevista 3)

“Elas são excelentes. elas têm uma boa... **são concursadas, são formadas, são mulheres assim que acho que até são mães também,** independente se fosse ou não fosse, mas eu ‘tô’ assim, bem espantada e bem feliz porque **a minha filha já sabe contar de 1 a 10, não fui eu que ensinei, certo. A dicção dela, ela não falava muito bem, agora ela fala, ‘tá’ bem participativa.** Esse trabalho que essas professoras da prefeitura, do CMEI estão fazendo, estão de parabéns.” (Entrevista 6)

Uma forma de promover a participação das famílias no CMEI é por meio das reuniões. Elas acontecem, periodicamente, ao longo do ano, com atividades específicas. São realizadas basicamente em quatro momentos do ano: uma reunião no início do ano para acolhida das famílias e tratamento das rotinas de trabalho; a segunda, ao final do primeiro semestre para entrega dos pareceres parciais e para a festa junina; a terceira no início do segundo semestre para a mostra de trabalhos das crianças; e a última reunião, para entrega dos pareceres finais e avaliação do CMEI. Caso surjam necessidades, outras reuniões podem ser marcadas, assim como foi feita a reunião para falar da reforma do CMEI.

“Nós temos, normalmente, quatro por ano. Às vezes é mostra de trabalho, às vezes a gente necessita de mais. Fazemos reunião ‘pra’ avaliação do CMEI. **Eles vêm e eles avaliam, a gente coloca os pontos e eles vão colocando o que eles acham que está bom, o que pode melhorar.** No mínimo é quatro, às vezes a gente acaba fazendo mais.” (Coordenadora SI)

“No começo do ano é feita uma reunião para esclarecer, né, as rotinas do CMEI. Aí tem a mostra dos trabalhos, tem entrega dos pareceres e tem as festas né. Tem a festa junina, que os pais participam né, em sala, assim, tem a festa de encerramento, dia das mães. **E daí quando é feito mostra**

**de trabalhos, é feito um trabalho juntamente com os pais, então os pais vão brincar, digamos, junto com o seu filho né. Então é aí que eles participam, eles vêm, eles participam.** Mas sempre são os mesmos, né, que vêm, e têm aqueles que não vêm nunca, mas têm aqueles que sempre vêm e eles ficam bem satisfeitos quando eles vêm.” (Educadora JU)

As reuniões ainda são tidas como o único espaço de participação da maioria das famílias. Aquelas que participam mais ativamente das reuniões do conselho têm acesso e oportunidade de se posicionar e compreender como a unidade educativa pode melhorar.

Na percepção das profissionais, a participação das famílias ainda está muito ligada à ajuda frente a uma necessidade, um pedido de ajuda ou, simplesmente, quando são chamados. A participação maior é das mães. Os pais limitam-se à comparecer em algumas reuniões quando são convocados.

“Algumas participam bastante. Inclusive, uma da turma ali, que a mãe veio e disse que não dava mais conta dele e tal, e eu orientei ela no sentido de tentar ignorar o comportamento do menino quando fosse birra, essas coisas, e elogiar o que ele faz de bom. Daí ela fez isso e ela veio realmente dizer que funcionou, que ajudou. **Então elas procuram. E às vezes, quando há alguma necessidade, a gente ajuda. A maioria dos pais participa, atende quando a gente chama.** São poucos que têm mais uma resistência, que acha que tudo que a gente fala é errado, que é só ‘pra’ encher ‘o saco’, essas coisas.” (Coordenadora SI)

“**Alguns, ali no Pré Único, até que tem bastante mãe que participa das reuniões, eles conversam...** Alguns tentam educar, querem um futuro melhor, mas tem alguns que a gente observa que parece que não conhece outra realidade. Então eles já ficam naquilo, já tem um filho, outro, já tem outro, já estão com vários e parece que a vida deles é aquilo e pronto, né. **Daí, não dão tanto valor né.**” (Educadora TH)

“**Aqui no CMEI eles participam sim. Eu, no meu pensar, não tive, não tenho dificuldade.** As meninas também acho que não. Pode ser que elas comentem alguma coisa, mais acho que não, **tudo o que a gente pede eles são muito prontos, são bem participativos.** Vêm nas reuniões, a gente conversa. Pelo menos a nossa turma não tenho o que falar deles, não sei se eles têm alguma coisa pra falar de nós, de mim principalmente.” (Professora MA)

“Olha, **muitas delas participam ativamente mesmo, sempre estão procurando saber né. Agora tem outras assim, que a gente, por mais que você batalhe, não consegue mesmo, sabe, com que eles participem.** A gente tentou que as crianças levassem os livros ‘pra’ casa, ‘pra’ ver se havia uma integração boa, metade eu diria que participou, junto com o filho, leu o livro e tal. Agora outros, nem livro... não voltou, nem lido. E a gente vê assim, na hora que vêm buscar as crianças, não têm aquele diálogo com o filho, não há aquela... quanto mais com a gente né, se não tem com o filho, então fica difícil.” (Educadora JU)

Por parte das famílias, os aspectos destacados sobre o que é tratado nas reuniões pedagógicas são os assuntos referentes ao cuidado, higiene e saúde das

crianças, mas também o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Algumas apresentam dificuldades em participar das reuniões devido ao horário de trabalho.

“Elas falam sobre aquilo... **trazer a criança de unha cortada, sempre bem limpinha. Não importa que a roupa é velinha, mas sempre bem limpinho porque ser pobre não é defeito sabe, é isso que eles explicam.** Que não precisa ‘vim’ de roupa nova, mas vindo de unha cortada, sapatinho velho, que ganha na rua, mas ‘tando’ bem limpinho, cheirosinho, as crianças, elas vão abraçar, elas vão beijar. Agora, imagina que todo mundo aqui da favela trazer tudo ‘mijado’, igual elas falaram, o que que vai fazer? Tem que ‘ponhá’ duas ‘professora’ só ‘pra’ dar banho. Porque nós, mãe, às vezes ‘finge’ que não ‘tá’ sentindo cheiro de urina. Mas elas já ‘tão’ ajudando muito a cuidar dos nossos filhos. Então elas ‘faz’ a parte delas e nós ‘tem’ que fazer a nossa”. (Entrevista 2)

“**Eles mostram o desenvolvimento da criança, o que a criança faz, os trabalhos, as atividades que eles promovem pras crianças, as melhorias do CMEI, o que precisa melhorar,** o que eles estão lutando para conseguir”. (Entrevista 3)

“Já. Eu vim numa, acho que numas 5. Porque pra mim não dá né, só quando é sábado, que eles fazem uma reunião. Pra eu vir na reunião eu tenho que faltar. Eu falto sabe, eu falto às vezes porque tem que ‘tá’ vindo. Ai, eles falam né, **nós reparamos muito assim no que as crianças fazem né, eles põe, ai a gente vê o que eles tão fazendo e também que a criança ela aprende muita coisa.**” (Entrevista 5)

“**Elas colocaram um filme, um DVD das crianças, mostrando assim, elas ensinando.** Assim, pegaram uma boneca, ensinando o corpo humano com a boneca. Ensinaram, achei muito legal, que elas ‘tavam’ visando bem o amor, a criança pegando a boneca, cuidando, como ela foi tratada. A professora mostrando como ela foi tratada com a mãe dela. Então ela ia tratar da filha dela... Eu achei que foi legal assim eles mostrando a importância do amor em família, do cuidado, e isso trazendo também informações.” (Entrevista 6)

“**Eu nunca vim, sempre vem minha ex-mulher. Eu gostaria de participar mais, né?** É bom a gente ‘tá’ sempre presente no que o filho ‘tá’ passando, que ‘tá’ aprendendo, é sempre importante. Às vezes, na maioria das vezes, é sempre as mães que estão presente, né? Só que eu agora quero ‘tá’ mais presente, que é bom.” (Entrevista 8)

“**Quando eu posso eu venho.** Só que as ‘tia’ já me ‘conhece’. Alguém passa pra mim depois porque é bem difícil. **Eu trabalho dia de semana e às vezes vou até sábado,** quando a situação meio que aperta, daí vou até sábado, quando tem menos carrinheiro é que eu vou.” (Entrevista 7)

A Pedagoga, professora e as professoras ressaltam que o tempo que têm com as famílias, no decorrer da semana, é escasso e nas reuniões já têm uma pauta prevista para apresentar aos pais. Contudo, nos momentos em que procuram o CMEI, eles trazem como dificuldades e necessidades questões relacionadas diretamente à criança, sua saúde, horário para remédios, justificativa de ausências. Mas destacam também as dificuldades que aparecem no processo de relação entre

as famílias e as crianças, que a pedagoga nomeia como falta de limites e assuntos relacionados às relações entre as crianças.

**“Falta de limite das crianças.** O que eles mais reclamam é isso, dos próprios filhos.” (Coordenadora SI)

“Sempre é da criança, sempre é do filho. É que a gente não tem muito tempo também né. Então eles chegam, **só avisam, ou está doente ou não está, vem pegar tal hora, “oh, tem remédio, tal horário, ta na bolsa”.** (Professora MA)

“Bom, porque eles quase sempre vêm falar: “tia, fulano disse que fulano bateu nele”. Mas assim, mas conversam, **não vêm reclamar, brigar nem nada. “Ah tia você dá uma olhada porque tem criança que ‘tá’ batendo e tal”. Sobre o que a criança faz a gente percebe que não há muito interesse, sabe.** Então, agora vai ter a mostra de trabalhos, então às vezes eles vêm ‘pra’ sala, como muitas vezes tem no começo do ano, na metade do ano, então eles ficam assim maravilhados: “meu Deus, mas eu pensei que o meu filho só brincava”. Então assim, a gente vê que não é aquele interesse em saber o que o filho ‘tá’ fazendo, o que ele ‘tá’ aprendendo, o que ele já sabe.” (Educadora JU)

No que se refere à percepção que as profissionais têm da relação das famílias com as crianças, elas afirmam que essa relação, em sua maioria, é boa, contudo algumas famílias ainda têm dificuldades em valorizar as crianças e suas produções. Essas dificuldades se ampliam, de modo que alguns não reconhecem o espaço do CMEI como um espaço educativo, mas um lugar em que deixam os filhos para simplesmente serem cuidadas.

**“Aí tem os dois lados. Tem aquela mãe que chega e diz: “ai filhinho, que saudade” e tem outra que diz: “vamos encrensa, vamos embora”, encrensa ‘pra’ não dizer outra coisa.** Aí tem os dois lados. Tem aquelas famílias que são bem carinhosas, e tem aquelas que vêm só... Infelizmente predomina a família mais agressiva.” (Coordenadora SI)

“Ah, **eles parecem ser bem preocupados. Eles escutam a gente. Tem um caso que é mais preocupante mesmo, que a gente vê que a mãe não liga.** Às vezes a criança vem com marca sabe, já aconteceu, mas as outras, a maioria, parece que escuta o que a gente fala, conversa. Mas algumas eu vejo que escuta, conversa, dá atenção, mas quer se ver livre da criança, quer deixar ali né.” (Educadora TH)

**“Ali acho que a gente não tem nenhuma assim... A única que sempre a gente comenta era só a mãe da “E” que é meio...** que a gente vê assim que, representa que não tem aquele carinho que as outras mãe têm. Chega “Tá!”, entrega... eu morro de dó dela.” (Professora MA)

**“É, tem famílias que participam da formação da criança, que estão interessadas em saber o que a criança ‘tá’ fazendo. E tem aquelas que são totalmente alheias.** Então, quando a gente vai falar, poxa, às vezes ‘tá’ um trabalhinho exposto ali, quando a mãe chega você chama a mãe ‘pra’ ver o trabalho ela: “vambora, vambora, vambora” sabe. Não quer nem saber, não quer nem olhar, a criança fica tão decepcionada sabe. E o tratamento a gente vê assim, quando chega ‘pra’ buscar, tem mães que

vêm, abraçam o filho, dá um beijo, tem umas que “vambora, vambora” sabe,não tem aquele diálogo.” (Educadora JU)

Mesmo que seja um aspecto fundamental no processo de educação infantil, as ações complementares entre instituição e famílias ainda não são uma realidade efetiva. Há muito que se considerar e melhorar de ambos os lados: da instituição para com a família, no sentido de reconhecê-los como interlocutores capazes de contribuir para a melhoria dos processos de educação, criando canais de participação alternativos, que possam ir além das reuniões programadas; também, por parte das famílias, ao se reconhecerem como sujeitos importantes no processo educativo de crianças.

As relações estabelecidas entre instituição e famílias não são harmônicas. Embora, nas entrevistas, os conflitos pareçam atenuados, isso pode ser verificado quando uma das profissionais diz que “às vezes a criança chega marcada”. Não fica claro que medida a instituição tomou, mas chama a atenção que em diversos momentos, a instituição se omite para não criar conflitos. É possível pensar que há um pacto entre as duas instâncias, famílias e CMEI, que permite a convivência segura para ambas. Pode ser uma tática que proteja a escola e a comunidade, mas que pode ser prejudicial ao atendimento às crianças.

## 6.8 DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE

Ao empreender essa pesquisa, eu supunha que o atendimento noturno a crianças em condições de vulnerabilidade traziam, para a prática pedagógica, alguns desafios. Assim, busquei perceber esses desafios nas ações e nos discursos das educadoras, professora e pedagoga, impulsionada por afirmações como a de Haddad (2002, p. 91).

por muito tempo as creches foram concebidas como um mal necessário, um recurso a recorrer em casos de extrema necessidade, ocupando, assim, o lugar da “falta da família”. Essa visão pressupõe um posicionamento do Estado que relega à família responsabilidade exclusiva perante o cuidado e a socialização da criança. Consequentemente, assistimos a uma cisão de atribuições: à família cabe o cuidado e a socialização dos pequenos; ao Estado, a educação escolar dos maiores. Como reflexo dessa cisão, encontramos disparidades nos programas de creche e pré-escola, quanto aos objetivos, critérios de seleção da clientela, tamanho do grupo, divisão etária, razão adulto-criança, horário de funcionamento, jornada de trabalho, perfil e formação do profissional.

No âmbito da coordenação pedagógica, os desafios apresentados estão em manter o funcionamento das turmas, uma vez que as faltas dos profissionais são constantes. A pedagoga relata que algumas coisas fogem ao controle, pois depende de outras instâncias e parcerias que efetivamente não funcionam como o esperado.

**“Primeiro é fazer tudo funcionar certinho.** E até eu estava preparando os avanços e as metas que eu tenho que apresentar, **tem coisas que fogem de mim.** Por exemplo, uma criança que precisa de uma escola especial, que nós não temos. Já faz um ano e meio, essa mãe já foi em 5 escolas e não consegue vaga e a gente vê a necessidade. São coisas que você fica procurando. Você vai à escola, você conversa, você prepara a documentação toda, consegue que a mãe chegue lá e não consegue a vaga. É a mesma coisa com encaminhamento médico. Se precisar de um especialista, tipo neurologia, que a gente sabe, aí quando consegue, sai a consulta, a mãe não leva, sabe. São mais nesse sentido mesmo.” (Coordenadora SI)

Com relação às crianças, mais especificamente, a pedagoga diz que um desafio inicial foi o de encontrar maneiras de se trabalhar com uma turma composta por várias faixas etárias. Lembremos que as crianças de idades diferenciadas apresentam especificidades com relação ao trabalho pedagógico. Ela apresenta esse desafio como responsabilidade apenas das professoras e não à equipe, na qual ela se inclui. O fato de tratar da questão na terceira pessoa traz esse elemento de maneira incisiva.

“No começo tinha, mas agora acho que **elas já conseguiram melhorar** bastante nesse sentido, **que é trabalhar com diferentes idades**, que elas têm aí necessidades diferentes. Na verdade não é um Pré, é maternal I, maternal II e maternal III e pré, na mesma sala e **elas têm que ‘tá’ trabalhando com as diferentes necessidades das crianças.** No começo elas trabalhavam com o grupo todo, mas aí agora, não sei se você já percebeu, elas já conseguem separar. **Elas já fazem uma atividade com um grupo**, uma educadora, o outro grupo já está no cantinho da sala desenvolvendo outra atividade. Às vezes pode até ser a mesma atividade, mas com proporção maior ou menor de acordo com a criança. Eu acho que nesse sentido a gente já conseguiu melhorar bastante, que era uma coisa que elas reclamavam muito. É difícil, mas se você souber trabalhar, aquele que sabe vai ajudando o que não sabe e o mais novo vai estar além, porque o mais novo vai vendo. Porque tem criança realmente que às vezes: “não tia, aqui eu não quero, eu quero lá”. Ela quer ir com o grupo do pré, ela vai no grupo do pré, tem criança que consegue.” (Coordenadora SI)

Sob a ótica do trabalho com a educação infantil, as educadoras e a professora apresentam como desafios, em primeiro lugar a relação com a gestão. A educadora que ressalta este ponto traz à tona uma questão que permeou todo o processo de pesquisa como um pano de fundo para os conflitos contidos.

**“Pra mim até no momento, está sendo complicado a gestão. Eu acho que eu estou muito desestimulada.** Eu quero sair daqui, quero mudar,

não está dando mais pra mim. Porque antigamente eu trabalhava, eu tinha vontade de fazer as coisas, eu era super incentivada. Atualmente eu não estou me sentindo assim, não tenho vontade mais de fazer as coisas. Não tenho, se eu não tenho um incentivo ali. **Tratamento diferente, não são todos que são tratados iguais.** Então, daí eu me lembro das crianças: “não, vamos fazer”, ainda mais agora que está acabando o ano e ano que vem vai mudar, né. **Mas o que mais me deixa com dificuldade ali é esse incentivo, que às vezes você está tão bem, às vezes você precisa de ajuda e o outro que nem precisa tem,** acho que mais é isso.” (Educadora TH)

“A gente sempre tem que ‘tá’ achando né. Se você acha que ‘tá’ perfeito é... Olhe, ‘pra’ mim, eu tenho, eu não vou dizer ‘pra’ você que eu não tenho dificuldade. **Eu tenho dificuldade com as crianças, no sentido assim, acostuada com o quarto ano, você chega tudo sentadinho, um atrás do outro, depende da atividade você põe no chão, tira, faz uma roda... É diferente, você passa na lousa, ‘tá’ ali explicando. E com eles aqui não, pra mim isso daqui está sendo uma dificuldade, eu ainda tenho que me adaptar.** Muda totalmente a lógica. Eu falo sempre ‘pra’ JU: “ai JU, cada dia eu aprendo mais uma coisa”. Porque a JU já é mais experiente assim, quanto tempo de CMEI que ela já tem. Que ‘nem’ eu falo ‘pra’ ela: “eu aprendo todo dia com você”. Pois não é fácil, pra mim é um desafio sim, meu Deus!” (Educadora MA)

“Bom, eu acho assim que a gente nunca ‘tá’ satisfeito, assim, a gente pensa que pode mais né, então sempre é um desafio a mais... Não sei, **eu acho assim que essa coisa de família sabe. [...] Assim, se a gente pudesse fazer umas visitas às famílias, ‘pra’ poder entender as crianças dentro do CMEI. Que às vezes a criança ‘tá’ ali, hoje ela ‘tá’ tão apática, ‘tá’ tão triste... Mas você não sabe o que ela passou em casa.** Então, eu gostaria que tivesse um trabalho mais integrado entre família e CMEI, ‘pra’ você poder entender a criança, e às vezes você pode até brigar com aquela criança, porque ela fez alguma coisa, mas você não sabe o que ela passou em casa, se ela está com fome, se ela não almoçou, se ela não dormiu. Então eu acho que ‘tá’ faltando ainda isso, sabe. Você ia poder trabalhar bem mais, desenvolver muito mais coisas com aquela criança. Eu acho que o resultado seria muito melhor se tivesse essa integração, mas não sei como também seria isso.” (Educadora JU)

Já, com relação aos desafios encontrados no trabalho com as crianças, retomam-se as questões relacionadas ao controle, disciplina e a dimensão moralizante de seu processo educativo. Mas também à prática pedagógica no que se refere às diferentes faixas etárias atendidas na mesma turma:

“Olhe, **é a falta de limites deles.** Tem hora que você conversa, conversa, fala bastante que não pode brigar, não pode. De repente você olha ali tem um brigando com o outro, isso daí é a hora que você... ‘pra’ mim é.” (Educadora MA)

“**Eu acho que essa diversidade de idades que a gente tem que trabalhar. Tem que pensar muito, que não é um planejamento.** Você vê, envolve crianças de Pré, então na verdade **nós teríamos que ter três planejamentos.** Dependendo da atividade nós temos que dividir em três grupos, professora com um, uma educadora e a outra. Então esse desafio ainda é, sabe, é bem gostoso, mas dá trabalho.” (Educadora JU)

As educadoras, no que diz respeito à relação com as famílias, apresentam como desafios: a mobilização para a participação e a mudança de representação que os pais têm em relação ao CMEI como um local para cuidar das crianças, desvalorizando professora e educadoras como profissionais.

“Ah, **é fazer eles participarem mesmo**, que é muito pouco que participa mesmo, são poucos aqueles que a gente consegue ter um contato maior. Acho que a participação mesmo.” (Educadora TH)

“Acho assim que **alguns pais são muito prepotentes** sabe, que acham assim que a gente é empregado dos filhos deles. Porque uma coisa é você chegar e falar com jeitinho, **mas tem mães que chegam assim e acham que a gente é obrigado, que a gente é empregado deles**. Então isso acho assim que é um... Aquela coisa assim, que te segura sabe, mas você não pode perder a paciência, se é uma coisa mais assim você encaminha ‘pra’ pedagoga resolver, mas há muitos pais assim.” (Educadora JU)

De modo geral, na percepção das profissionais, os desafios estão associados à própria prática de trabalho e às questões imediatas pelas quais são cobradas. As dificuldades encontradas no controle das crianças se sobrepõem às dificuldades na realização do planejamento ou da formação continuada.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo constituiu-se a partir de dois grandes movimentos: um pessoal, de experiência prática, vivida durante uma década como professora de educação infantil da Rede Pública de Ensino, atuando em áreas de vulnerabilidade social na Região Metropolitana de Belo Horizonte/MG; e outro, relacionado à prática da pesquisa, na relação com os sujeitos – profissionais da educação infantil, famílias e crianças inseridos em uma realidade vulnerável.

Olhar a história para conhecer o presente e pautar o futuro. A pesquisa não transcorreu necessariamente nessa ordem. Na relação com o objeto de estudo, com a comunidade educativa e as famílias a pesquisa foi se delineando. Os elementos que emergiam dessas relações trouxeram a necessidade de serem tratados histórica e teoricamente, para serem compreendidos e analisados.

Nessa caminhada, tomei como ponto de partida a realidade de um CMEI de Curitiba, localizado na periferia da cidade e que, além do atendimento diurno, disponibiliza turmas no período noturno, das 14h às 23h. Nele, são atendidas crianças cujas famílias trabalham nesse horário, sendo que um terço delas desenvolve atividades de coleta de materiais recicláveis e vivem em condições precárias. A realidade de vulnerabilidade social que esses sujeitos vivenciam e o horário em que as crianças estão no CMEI trazem alguns desafios para a prática pedagógica.

Vale ressaltar que, como núcleo central do estudo, a caracterização da prática pedagógica foi desenvolvida ao longo dos capítulos e pode ser identificada nos relatos de observação, nos discursos das profissionais, nos documentos oficiais e na Proposta Pedagógica do CMEI, bem como nas análises que decorrem dos elementos encontrados.

O acesso à educação infantil é um direito adquirido constitucionalmente por meio de lutas empreendidas pelos movimentos sociais no final do século XX. A ele estão associados outros direitos da criança, tais como: a proteção frente a qualquer negligência ou violência, o atendimento a todas as suas necessidades físicas e emocionais, englobando saúde, higiene, alimentação, afeto etc. e o direito à participação (CORSINO, 2009, p. 4). Às necessidades das crianças, muitas vezes, se conjugam às das famílias que deixam essas crianças em instituições públicas ou privadas para trabalharem. Nesse sentido, a proposta de atendimento à infância

precisa integrar as ações de cuidado e educação, sendo a atuação compartilhada entre famílias e instituição.

Em sua trajetória histórica, o atendimento à infância configurou-se, por longos anos, como ações caritativas e assistenciais às crianças pobres e às famílias trabalhadoras. Ainda que, com o passar do tempo, a classe média passasse a reivindicar o atendimento com qualidade, o estigma da precariedade se faz presente, sobretudo, quando analisamos o atendimento a uma camada social empobrecida.

Entendo que a análise da prática pedagógica, realizada com crianças em situação de vulnerabilidade social, precisa levar em consideração os vários aspectos que a determinam. Isso implica considerar a classe social atendida, as concepções de infância e de educação infantil veiculadas nos documentos oficiais, na Proposta Pedagógica, nos discursos das profissionais que são reveladas e reafirmadas na prática cotidiana com as crianças.

Nesses termos, foi possível perceber que nos documentos oficiais do município, a concepção de infância está associada à fase de desenvolvimento da pessoa, não considerando, na construção desta compreensão, os determinantes culturais, econômicos e sociais advindos das condições de vida das crianças dentro das camadas sociais. A concepção apresenta-se difusa e ambígua, ao tomar como referencial a criança cidadã, sujeito de direitos, mas, ao mesmo tempo, revelar um modo único e linear de conceber a criança em seu desenvolvimento e pensar a infância fora das categorias sociais e culturais.

Essa divergência aparece também na Proposta Pedagógica do CMEI. No que se refere à concepção de educação infantil, ambos os documentos a consideram como um direito, sendo sua finalidade constituir-se como um espaço propício para o desenvolvimento integral da criança em todas as suas dimensões em uma ação complementar à família. Vale destacar que a Proposta Pedagógica foi construída a partir das orientações da SME, no momento em que as Diretrizes Curriculares Municipais estavam sendo discutidas na RME.

A concepção de infância divulgada nos documentos oficiais difere-se, substancialmente, daquela que aparece no discurso das profissionais. Contudo, ambas estão distantes das crianças concretas, que têm um modo de vida peculiar, dentro de uma classe social específica. Nas falas de educadoras, professora e pedagoga aparecem tanto a visão ingênua da criança, como aquela criatura linda, adorável, quanto aquele ser sem limites, que precisa ser subordinado às regras, para tornar-se gente, ou ainda como seres de carências, que precisam da instituição

para sanar suas deficiências. Em nenhum momento, a criança é vista como capaz de participar ou como cidadã de direitos.

No que se refere à concepção de educação infantil, essa divergência não é tão profunda entre o discurso das profissionais e o oficial, sendo concebida como espaço de formação integral das crianças, firmado nas ações integradas de cuidar e educar. O único descompasso é que, tanto no discurso das profissionais quanto em suas práticas, o acesso ainda não é compreendido como direito das crianças e de suas famílias, mas como merecimento para aqueles que realmente trabalham na coleta de materiais recicláveis.

Diversos fatores podem influenciar e levar às concepções reveladas nos discursos, muitas vezes, construídos a partir das próprias das profissionais. Primeiro, podem estar relacionados ao processo formativo pelos quais passaram, em que formação se deu antes das legislações em vigor serem divulgadas, ou pelo pouco conteúdo nos cursos de formação inicial, vinculados à educação infantil e aos processos educativos da criança na primeira infância.

Outro elemento perceptível pode residir no fato de essa compreensão em relação à infância não ser trabalhada nos cursos de formação continuada, por não ser uma prioridade da SME e por não ser identificado como importante pelas profissionais que lidam diretamente com as crianças. A problemática se associa à questão de não terem consciência do caráter político do processo educativo que desenvolvem e da importância do atendimento às crianças em situação de vulnerabilidade.

Compreendendo os limitadores presentes nas concepções, tanto as veiculadas nos documentos oficiais quanto nos discursos das profissionais, passo a caracterizar os elementos que compõem a prática pedagógica desenvolvida no âmbito do CMEI. Vale ressaltar que, por se tratar de uma realidade complexa, foi difícil perceber os múltiplos determinantes capazes de influenciar as práticas em seu cotidiano e, certamente, não tenho a pretensão de esgotá-los. Procuo apenas retratar aqueles que estavam diretamente relacionados aos objetivos deste estudo.

As educadoras, a professora e a pedagoga, enquanto profissionais da educação, não têm controle total sobre sua atividade produtiva. As ações de planejar e avaliar a prática conferem-lhes a falsa impressão de serem autônomas. Porém, as decisões sobre o que e como deve ser executado estão concentradas nas mãos da SME, no caso imediato. Essa compartimentalização do trabalho tira-lhes a

possibilidade de se perceberem no processo educativo e de desenvolverem a consciência de seu caráter político.

As mudanças na prática pedagógica para atender às demandas. O estudo indica a necessidade de uma tomada de consciência das profissionais, a respeito da importância que o espaço educativo tem para as famílias e para as crianças. As práticas cotidianas dos sujeitos revelam o que, de fato, é preciso para que eles possam alcançar a autonomia, conquistar os instrumentos necessários para superar suas dificuldades. Mais do que adequação do processo de ensino à realidade, é necessário buscar nela os instrumentos que possam favorecer a mudança do processo.

Por se tratar de uma instituição que constitui um atendimento diferenciado a uma parcela marginalizada da população, busquei perceber que diferenciais as práticas pedagógicas revelavam. Na Proposta Pedagógica, pude observar que a rotina desenvolvida no período noturno reproduz, de maneira ineficiente, a prática vivenciada pelas crianças que frequentam o período diurno. Isso leva a compreender que as práticas não são inovadoras por não constituírem, de fato, um atendimento diferenciado. Essa questão aponta, novamente, para uma falta de clareza por parte das profissionais, sobre as necessidades do grupo atendido, sobre as possibilidades de trabalho que poderiam construir e sobre seu papel nessa realidade. Destaco que a tentativa de dar, às turmas do diurno e do noturno, um tratamento parecido, acaba por penalizar as crianças do noturno.

Há uma ampla discussão, no cenário acadêmico, sobre as contraditórias relações entre os conteúdos que compõem a formação inicial dos profissionais da educação e as demandas realidade da prática em sala de aula. Contudo, nos relatos das profissionais, deparei-me com uma nova questão: no caso delas, o confronto não se dá entre formação inicial e o choque com a realidade prática. O embate está posto entre a experiência educativa desenvolvida, ao longo de muitos anos na área da educação, principalmente com o ensino fundamental, e os novos conceitos, concepções e propostas que chegaram com a reformulação das propostas pedagógicas para a educação da infância.

Assim, as dificuldades encontradas para a realização da prática pedagógica podem estar relacionadas, principalmente, a uma formação continuada frágil, com temas de pouco interesse e sem relação com a prática. Nesse aspecto, o tempo dedicado ao planejamento assume um caráter preponderante. Este deveria ocorrer em um espaço propício para o estudo conjunto e a reflexão sobre a prática que

desenvolvem. Porém, o que o estudo demonstrou foi que o tempo de permanência não acontece no CMEI com a devida frequência, em virtude das faltas constantes das profissionais. Quando acontecem, esses momentos se resumem a um repasse de formação pela pedagoga ou a registro formal das atividades que serão realizadas para as crianças. O aspecto reflexivo do planejamento e da formação continuada não é considerado nesse momento.

Enfatizo outro aspecto fundamental na prática pedagógica: as relações entre as profissionais e delas com a equipe diretiva acabam por ocasionar alguns conflitos, incidindo diretamente nas maneiras de pensar e executar a prática no cotidiano. Entre educadoras e professora, o conflito velado está circunscrito às diferenças salariais e de jornadas de trabalho frente às mesmas exigências na atuação com as crianças. As divergências não ficam explícitas nas relações entre elas, porém aparecem no desejo de realizarem o concurso para professora ou nas reivindicações para que o poder público tome providências. Entre as relações educadoras/professora e a equipe diretiva, o conflito também é dissimulado e, vez ou outra, vem à tona quando solicitam algum afazer, quando propõem alguma mudança. Esses conflitos interferem, sobremaneira, na atuação das profissionais que, muitas vezes, não se sentem valorizadas e, por isso, desmotivadas para realizar o trabalho.

O estudo revela, por meio da fala das famílias e das profissionais, que há uma relação profícua entre a instituição e famílias, cujos conflitos se apresentam, na maioria das vezes, em função das relações entre as crianças. Contudo, na fala das profissionais transparece certa indignação por serem consideradas, pelos pais, como babás, não sendo reconhecidas e valorizadas como educadoras. Em contrapartida, não se incomodam por serem chamadas de “tia” pelas crianças, e as famílias entrevistadas se dizem agradecidas pelo carinho e cuidado com que são suas crianças tratadas. Porém, nas entrelinhas, o que se revela é um pacto estabelecido entre ambos, de modo a tornar segura e possível a convivência entre famílias e instituição. Essa perspectiva, no entanto, pode deixar transparecer o caráter omissivo da instituição que, em nome desse “contrato social”, pode deixar de defender as crianças em seus direitos.

No que diz respeito à relação estabelecida entre as educadoras, professora e as crianças, destaco seu caráter contraditório. Embora as crianças sejam tratadas com afeto, sendo-lhes dispensados os cuidados necessários para que se desenvolvam, ao mesmo tempo, sobre elas é exercida uma autoridade, por vezes

chegando ao autoritarismo. Com isso, deixa-se de considerar a criança como partícipe do processo educativo. Dar limites às crianças é um dos principais sentidos atribuídos da prática pedagógica, mas também a maior dificuldade que ressaltam em sua atuação.

De forma geral, o estudo aponta a necessidade de uma formação continuada que aprofunde questões relacionadas às concepções de infância e da trajetória de constituição de seu atendimento educativo como fundamento de sua prática pedagógica. Dessa forma, as profissionais poderão identificar suas próprias concepções e saber a quem e para quem educam, quem são enquanto profissionais, que relações estão promovendo, que posturas devem ser desenvolvidas para contribuir com uma educação transformadora.

Enfim, é possível perceber que a prática pedagógica desenvolvida pelas profissionais tem atendido de maneira significativa às expectativas das famílias no sentido de segurança e cuidado das crianças. No âmbito das orientações veiculadas nas diretrizes e reafirmadas no acompanhamento da SME, o atendimento tem avançado rumo ao que se espera na articulação entre cuidado e educação. Entretanto, um olhar mais cauteloso a respeito do atendimento revela a necessidade de se considerar, na Proposta Pedagógica do CMEI, no planejamento e na prática cotidiana, as especificidades das condições de vida das crianças e de suas famílias, tomando-as como ponto de partida da organização e da prática pedagógica. Esta pode ser uma proposta para a superação da visão assistencialista que, por vezes, esse atendimento transpareça para a comunidade local e para a sociedade em geral.

Para tanto, é necessário pensar a educação da infância empobrecida a partir de sua realidade, reconhecendo o espaço do CMEI como lócus de um diálogo no qual as famílias e as crianças são compreendidas em seu direito e que os profissionais percebam o seu compromisso com a emancipação e com a transformação social. É inegável que, em virtude de questões econômicas e sociais das famílias, o atendimento é estabelecido como meio de garantir o direito das crianças a frequentar o espaço educativo, contudo em um horário que atende à necessidade das famílias de ter um local seguro para deixarem suas crianças. Mas a rotina na turma ainda não é pensada a partir das necessidades das crianças.

Nos meandros das observações, nas entrelinhas dos discursos e na realidade das práticas, pude perceber que a organização do trabalho imprime particularidades na forma de se apropriar e executar as propostas da SME. A maneira pela qual as

profissionais interpretam as propostas gera uma organização que, por vezes, funciona como um limitador de práticas inovadoras. As atitudes das profissionais ainda se restringem culpar outros ou algo externo, como responsáveis pelas dificuldades que têm, em lugar de se comprometerem com a educação infantil.

Enfim, um tema instigante, que não se esgota com os elementos apresentados. O compromisso que tenho com a educação infantil, pública e de qualidade, me estimula a propor novas questões. Assim, considero importante o aprofundamento de diferentes aspectos, tais como a análise das concepções veiculadas pelos documentos oficiais e seus impactos na prática docente. Para além desta pesquisa, circunscrita ao âmbito de um CMEI, a proposta pode ser ampliada em um estudo comparativo entre CMEIs que oferecem atendimento noturno para identificar práticas inovadoras; ou ainda, estudos comparativos entre a prática pedagógica desenvolvida no período diurno e noturno. Mas uma proposta ousada estaria na própria prática da pesquisa com as crianças atendidas, na percepção de suas expressões e compreensões a partir da prática pedagógica. São convites àqueles que se dispõem a dedicar a vida em favor de uma educação libertadora.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima B. Supervisão e avaliação institucional: construindo um caminho que reafirme o caráter público da educação. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Dora Flaksman (trad.). 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BARBOSA, Zely Batista. **Os visíveis invisíveis catadores de papel**. 2004. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knop. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos)
- BRASIL. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Porto Alegre: L&M, 2007.
- CARVALHO, Mara I. Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.
- COSTA, Marisa C. Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- CRAIDY, Carmem Maria. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, Maria Lúcia A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba: princípios e fundamentos**. Curitiba : Secretaria Municipal de Educação, 2006. v. 1 e v.2.
- DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- FERNANDES, José. Vida e morte do Capanema. **Gazeta do Povo** . Vida e Cidadania. Curitiba, 06 fev. 2011. Disponível em <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=1093896&tit=Vida-e-morte-do-Capanema>> Acesso em: 23 fev. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo, Cortez, 1994.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. Tendências epistemológicas: do tecnicismo e outros "ismos" aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos, GAMBOA, Sílvio Sanches (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: Métodos e epistemologias**. Chapecó, SC: Argos, 2008.

\_\_\_\_\_. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sanches (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A Escrita da História da Infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel. GOUVEA, Maria C. S. de (orgs). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria Lúcia A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

HOGAN, Daniel Joseph; MARANDOLA JR, Eduardo. **Para uma conceituação interdisciplinar da vulnerabilidade**. Disponível em <[http://www.nepo.unicamp.br/textos/publicacoes/livros/vulnerabilidade/arquivos/arquivos/vulnerab\\_cap\\_1\\_pgs\\_21-50.pdf](http://www.nepo.unicamp.br/textos/publicacoes/livros/vulnerabilidade/arquivos/arquivos/vulnerab_cap_1_pgs_21-50.pdf)>. Acesso em 14 de nov. de 2011.

KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; Pinazza, M. A. (Orgs). **Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância: Fios e desafios da Pesquisa**. 9. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

KRAMER, Sonia. **Por entre pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 2007

\_\_\_\_\_. **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. **A política do pré-escolar no Brasil:** A arte do disfarce. 9ª ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 2011.

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais da educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14. 2000.

\_\_\_\_\_. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ilze Maria Coelho. **Organização do trabalho pedagógico de professoras da Educação Infantil:** evidências nos registros escritos. 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

MACHADO, Maria Lúcia A. **Pré-escola é não é escola:** a busca de um caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A relação conteúdo forma: expressão das contradições da Prática Pedagógica na Escola Capitalista. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org). **Didática:** o ensino e suas relações. Campinas, SP : Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Didática teórica e didática prática:** para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1989.

\_\_\_\_\_. **A didática e as contradições da prática.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação Infantil:** cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (Org.). **Educação Infantil:** muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2000.

OSTETTO, Luciana E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil:** Partilhando Experiências de Estágios. São Paulo: Papyrus, 2000.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola:** o transitório e o permanente na educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional.** v. 6, n. 19, set/dez 2006, p. 37-50.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação infantil e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SANTOS, Oder José. **Fundamentos sociológicos da educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria C. S. de (Orgs). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas de infância**. 2002. Disponível em <<http://cedic.iec.uminho.pt/Textos de Trabalho/textos/lmaCultinfancia.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Infância: sol do mundo: a primeira Conferência Nacional de Educação e a construção da infância brasileira**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1997.

SUCHOLDOSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência**. São Paulo: Centauro, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

## REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. **Rev. Bras. de Educação**, n. 24, Set./Out./Nov./Dez. 2003, p. 183-191. Disponível em: <[http://www.renda.nepp.unicamp.br/sistema/files/Brasil/avaliacao/educacao\\_politicas\\_pobreza.pdf](http://www.renda.nepp.unicamp.br/sistema/files/Brasil/avaliacao/educacao_politicas_pobreza.pdf)>. Acesso em: 18 dez. 2011.

FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

GARANHANI, Marynelma Camargo. Procedimentos para a pesquisa de práticas pedagógicas do cotidiano da educação infantil: relato de investigação. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 65-80, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189116275006.pdf>>. Acesso em: 23 de out. de 2011.

MARANDOLA JR, Eduardo. HOGAN, Daniel Joseph. As dimensões da vulnerabilidade. **Rev. São Paulo em Perspectiva**, v. 20, p. 33-43, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v26n2/02.pdf>>. Acesso em 14 nov. de 2011.

KUHLMANN JR, Moysés. **Resenha: uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente – Colin Heywood**. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.autoresassociados.com.br/livro/235/cadernos-de-pesquisa-v.-35,-n.-125,-de-maioago.-de-2005.>> Acesso em: 10 dez. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n.34, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2011.

SPOSATI, Aldaíza. **Pobreza e desigualdade no século do desperdício**. Conferência Internacional de Bem Estar Social sob o tema. 32;. Inclusão Social, Enfrentamento da Pobreza e Desigualdades Sociais. Brasília, 16 a 20 de julho de 2006. Disponível em: <[http://www.icsw.org/global-conferences/Brazil2006/papers/aldaiza\\_sposati.pdf](http://www.icsw.org/global-conferences/Brazil2006/papers/aldaiza_sposati.pdf)> Acesso em: 14 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **Assistência social: de ação individual a direito social**. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**. n. 10, jul./dez. 2007. Disponível em: <[http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-10/RBDC-10-435-Aldaiza\\_Sposati.pdf](http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-10/RBDC-10-435-Aldaiza_Sposati.pdf)> Acesso em: 14 de nov. 2011.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PROJETO Minha Vila filmo eu – **Vila das Torres 2014**. Direção de Willian Coutinho Duarte et al. Disponível em <[http://www.youtube.com/watch?v=\\_45\\_dMQ0bCE](http://www.youtube.com/watch?v=_45_dMQ0bCE)>. Acesso em: 17 jan. 2012.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

### **1. A estrutura do CMEI:**

Como está organizado em sua estrutura física?

Quantas crianças são atendidas?

Quantos professores, educadores e pedagogos atuam no CMEI?

Que recursos são colocados à disposição dos professores?

Que recursos são colocados à disposição das crianças?

Como organiza seus tempos e espaços?

Como os espaços são utilizados pelas crianças e pelos professores?

Como as crianças são agrupadas?

### **2. As educadoras e professoras no espaço do CMEI:**

Como se dão as relações dos professores entre si?

Como os professores se relacionam com as crianças nos espaços formais (sala de aula) e informais (parque, refeitório)?

Como se dá a relação dos professores com as famílias das crianças e com as demandas que estas trazem para a escola?

Como os professores lidam com o tempo ?

Como os professores lidam com os espaços que possui à sua disposição?

Como interagem com os recursos que tem disponíveis?

Os comportamentos que os professores apresentam com frequência (sono, cansaço, disposição, alegria, etc.) evidenciados nessas relações.

### **3. A prática pedagógica das educadoras e da professora:**

De que maneira planejam suas atividades?

De que forma propõem as atividades às crianças?

Como organizam sua rotina diária e a apresenta às crianças?

Como lidam com a necessidade de flexibilização do tempo e das atividades propostas em virtude das demandas apresentadas pelo grupo de crianças atendidas. Como redimensionam as atividades?

De que maneira expressam, na prática, a proposta pedagógica do CMEI ?

De que forma lidam com os conflitos e questionamentos levantados pelas crianças?

### **4. A rotina do CMEI:**

Como se dão os ritos de entrada, saída, recreio, datas especiais etc. e como os professores e crianças se comportam diante destes?

Quais os papéis desenvolvidos pelos sujeitos que participam nesta comunidade educativa?

Como se dá a relação do CMEI com as famílias e com a comunidade do entorno?

Como lidam com os ritmos e tempos das crianças, uma vez que as atividades acontecem no período noturno?

**Instrumentos a serem utilizados:**

Roteiro de observação, notebook para anotações e gravador de voz.

## APENDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA: FAMÍLIAS

### 1. Com relação aos dados pessoais:

Onde nasceu?

Qual a sua idade?

Onde reside?

Até que ano estudou?

Qual a sua formação?

Com o que você trabalha?

Qual a média de renda mensal da família?

### 2. Educação das crianças:

Quantos filhos você tem?

Quantos estudam nesta escola?

Saberia me dizer em que ano escolar seus filhos estão?

Levar a criança para a escola no período noturno é importante? Por quê?

Quantas horas por dia, em média, você fica com a criança?

No período em que seu/sua filho/a não está no CMEI, onde e com quem ele/ela fica?

O que você faz neste tempo?

### 3. Com relação ao atendimento no CMEI:

Você já foi chamado a vir à escola?

Por que foi chamado a vir à escola?

Que assunto você vem conversar na escola?

Existem reuniões com as famílias?

O que é tratado nas reuniões?

Você se lembra de quando aconteceu uma reunião?

Quantas vezes você já veio participar de reunião na escola?

O que você mais gosta nessa escola?

Já aconteceu alguma coisa que não te agradou? Gostaria de contar?

O que você acha da equipe de direção do CMEI?

O que você acha das educadoras/professora de seu/sua filho/a?

O que você acha que poderia melhorar nessa escola?

### 4. Atividades pedagógicas

O que seu (sua) filho (a) tem aprendido na escola?

Seu (sua) filho (a) gosta da escola?

Do que seu (sua) filho (a) mais gosta na escola?

**Instrumentos a serem utilizados:**

Roteiro de entrevista, notebook e gravador de voz.

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA: COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

### 1. Com relação aos dados pessoais:

Onde nasceu?

Quando nasceu?

Onde reside?

### 2. Com relação aos dados profissionais:

Como se deu sua formação como Pedagoga?

Graduação – onde e quando:

Especialização– onde e quando:

Há quantos anos trabalha como coordenadora na Educação Infantil?

Por que escolheu essa etapa de ensino para atuar?

Trabalha em outro local além do CMEI?

Se sim, onde? Quantas horas semanais?

Com quantos profissionais você atua?

### 3. Com relação ao planejamento de atividades com os professores:

Como é feito o planejamento das atividades com as professoras?

Que instrumentos/documentos/materiais são utilizados para esse planejamento?

Como é feito o registro do planejamento?

Como é feito o registro do atendimento aos professores?

A professora/educadoras demonstram interesse em manusear e consultar a Proposta Pedagógica do CMEI? Em que momentos esse interesse apareceu?

### 4. Com relação à Formação Continuada dos professores:

Como é realizada a formação continuada dos professores do CMEI?

Como são organizados os encontros pedagógicos? Com que frequência os realiza?

Os professores costumam lhe procurar em outros momentos?

Quais são as demandas mais frequentes que trazem para você ajudar a resolver?

Como se dá o seu processo de formação continuada?

Quem lhe acompanha nesse processo?

Quais as maiores dificuldades que as educadoras e a professora do Pré-Único apresentam com relação à prática pedagógica?

**5. Com relação à prática pedagógica:**

Como é realizada a orientação pedagógica com os professores?

Cite uma (ou mais) situação (ões) em que acredita que seu encontro com o professor (ou professores) contribuiu no planejamento da prática pedagógica dele (s) com as crianças.

Cite uma (ou mais) situação (ões) em que você teve dificuldades em contribuir no planejamento da prática pedagógica do (s) professor (es).

Qual é a sua participação na avaliação do processo educativo das crianças?

Utilizam algum instrumento de avaliação?

Se sim, qual (quais)?

**6. Com relação à concepção de criança e de Educação Infantil:**

Como você define a criança?

Como são as crianças que frequentam o CMEI?

Para você, qual a importância da Educação Infantil para as crianças que frequentam o CMEI?

O que você considera importante na educação das crianças?

**7. Com relação à acolhida das famílias:**

Como você vê a participação das famílias no processo educativo das crianças?

Quando a família lhe procura, quais são os assuntos mais frequentes?

Existem reuniões com as famílias? Quando? Com que periodicidade? Que assuntos são tratados?

Como você percebe a relação das famílias com as crianças?

Como você percebe a relação da família com o seu trabalho?

Quais os desafios que você encontra na relação com as famílias dessas crianças?

**8. Com relação aos desafios encontrados no trabalho:**

O que mais lhe desafia na coordenação pedagógica de Educação Infantil?

O que mais lhe desafia no trabalho desenvolvido no CMEI, no período noturno?

**Instrumentos a serem utilizados:**

Roteiro de entrevista, notebook e gravador de voz.

## **APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORA E EDUCADORAS**

### **1. Com relação aos dados pessoais:**

Onde nasceu?

Quando nasceu?

Onde reside?

### **2. Com relação aos dados profissionais:**

Como se deu sua formação como professora?

Graduação – onde e quando:

Especialização– onde e quando:

Há quantos anos trabalha com a Educação Infantil?

Por que escolheu essa etapa de ensino para atuar?

Trabalha em outro local além do CMEI?

Se sim, onde? Quantas horas semanais?

Qual a faixa etária que atende?

### **3. Com relação ao planejamento de atividades:**

Como você faz o planejamento das atividades?

A que instrumentos/documentos recorre?

Como registra seu planejamento?

### **4. Com relação à prática pedagógica:**

Descreva uma rotina em sua prática pedagógica. No que você se baseia quando propõe esta prática?

Que recursos você costuma utilizar com frequência?

Cite uma (ou mais) situação (ões) em que acredita que sua prática foi inovadora.

Cite uma (ou mais) situação (ões) em que você teve que abrir mão de seu planejamento e modificar sua prática para atender às demandas das crianças.

Como você realiza a avaliação das crianças?

Utiliza algum instrumento de avaliação?

O que você valoriza na avaliação das crianças?

Se sim, qual (quais)?

### **5. Com relação à concepção de criança e de Educação Infantil:**

Como você define a criança?

Como são as crianças que frequentam o CMEI?

Para você, qual a importância da Educação Infantil para estas crianças?

O que você considera importante na educação das crianças?

#### **6. Com relação à acolhida das famílias:**

Como você vê a participação das famílias no processo educativo das crianças?

Quando a família lhe procura, quais são os assuntos mais frequentes?

Existem reuniões com as famílias? Quando? Com que periodicidade? O que é tratado nestas reuniões?

Como você percebe a relação das famílias com as crianças?

Como você percebe a relação da família com o seu trabalho?

Quais os desafios que você encontra na relação com as famílias dessas crianças?

#### **7. Com relação aos desafios encontrados no trabalho:**

O que mais lhe desafia na profissão de professora da Educação Infantil?

O que mais lhe desafia no trabalho desenvolvido no CMEI, no período noturno?

#### **Instrumentos a serem utilizados:**

Roteiro de entrevista, notebook e gravador de voz.

## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
 (nacionalidade), \_\_\_\_\_ anos, \_\_\_\_\_ (estado civil),  
 \_\_\_\_\_ (profissão), residindo à  
 \_\_\_\_\_, portador de  
 identidade \_\_\_\_\_, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado “Prática Pedagógica de Professores da Educação Infantil Desenvolvida em Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba no Atendimento a Crianças no Período Noturno”, cujos objetivos e justificativas são:

A minha participação no referido estudo será no sentido de responder a entrevista que o pesquisador apresentar.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: fornecer elementos para transformação na prática pedagógica de professores da Educação Infantil e sugerir pistas à Secretaria Municipal de Educação sobre as possibilidades de formação para professores da Educação Infantil.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Marilúcia Antônia de Resende e com ela poderei manter contato pelos telefones (41) 9845 3823 ou (41) 3271 6415.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: *em dinheiro ou mediante depósito em conta-*

*corrente*. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um *email* para nep@pucpr.br.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

\_\_\_\_\_  
*Nome*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do sujeito da pesquisa*

\_\_\_\_\_  
*Nome*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura da pesquisadora responsável*