VIVIANE DRUMOND

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA: ESTÁGIO E PESQUISA

CAMPINAS
2014

UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VIVIANE DRUMOND

"Formação de Professores e Professoras de Educação Infantil no Curso de Pedagogia: estágio e pesquisa"

Orientador(a): Profª Drª Ana Lúcia Goulart de Fária

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Ciências Sociais na Educação.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA VIVIANE DRUMOND
E ORIENTADA PELA PROFª.DRª. ANA LÚCIA GOULART DE FARIA

Assinatura do Orientador

Ana Lúcia G. de Faria

CAMPINAS
2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gildenir Carolino Santos - CRB 8/5447

Drumond, Viviane, 1970-
D845f Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia : estágio e pesquisa / Viviane Drumond. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Ana Lúcia Goulart de Faria.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Creches. 2. Educação pré-escolar. 3. Estágios. 4. Pedagogia da infância. 5. Cultura infantil. 6. Caderno de campo. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de, 1951-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Teacher training and teachers of child education the course of pedagogy : internship and research
Palavras-chave em inglês:
Children's day care center
Preschool education
Internship
Children's pedagogy
Child culture
Work field notebook
Área de concentração: Ciências Sociais na Educação
Titulação: Doutora em Educação
Banca examinadora:
Ana Lúcia Goulart de Faria [Orientador]
Márcia Aparecida Gobbi
Elisandra Girardelli Godoi
Eliana Ayoub
Adriana Missae Momma Bardela
Data de defesa: 14-02-2014
Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

"Formação de Professores e Professoras de Educação Infantil no Curso de Pedagogia: estágio e pesquisa"

Autora: Viviane Drumond
Orientadora: Profª Drª Ana Lúcia Goulart de Fária

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Viviane Drumond e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 14/02/14

Assinatura: Ana Lúcia G. de Faria

Orientador(a)

COMISSÃO JULGADORA:

2014

AGRADECIMENTOS

Ao povo brasileiro que luta, sonha e paga seus impostos, o que permite que pessoas como eu possam fazer pesquisa e estudar em um país com tantas desigualdades sociais.

À professora Ana Lúcia Goulart de Faria, pela orientação na construção desta tese e, especialmente, pela amizade e pelos aprendizados que foram muitos, durante nossa convivência neste período.

Ao grupo de pesquisa GEPEDISC – Culturas Infantis, amigas e amigos com quem tive o privilégio de conviver durante o doutorado, pelas leituras, críticas, sugestões, apoio, amizade, presença, o que contribuiu imensamente para a realização deste estudo; especialmente aos colegas que, gentilmente, foram leitores e leitoras de meus escritos: Daniela, Elisandra, Maria Teresa e Peterson e Ana Cláudia.

Às professoras Helena de Freitas e Elisandra Girardelli Godoi, pelas contribuições que deram a esta pesquisa no exame de qualificação e por continuarem contribuindo, ao aceitar participar da banca de defesa. Às professoras Márcia Gobbi e Adriana Momma, que aceitaram compor a banca de defesa, meus agradecimentos.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, pelo aprendizado e pelos conhecimentos durante os estudos no doutoramento.

Aos colegas de trabalho da Universidade Federal do Tocantins, que garantiram as condições para o meu afastamento por um determinado período de tempo durante o doutorado.

Às alunas do Curso de Pedagogia, estagiárias de Educação Infantil, que contribuíram com a realização desta pesquisa, ao disponibilizar os seus cadernos de campo (estágio).

A minha mãe, Maria de Lourdes, e ao meu irmão, João Eduardo, que estiveram com meus filhos nas minhas ausências.

Ao Noel, pelo apoio, carinho e incentivo para a conclusão deste trabalho.

Aos companheiros de viagem na aventura da vida:

Bruna, Guilherme e Cora,

dedico essa tese.

Bola de Meia, Bola de Gude

(*Milton Nascimento e Fernando Brant)*

Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão

Há um passado no meu presente
Um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão

E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito
Que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito
Caráter, bondade alegria e amor
Pois não posso
Não devo
Não quero
Viver como toda essa gente
Insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal

Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão
Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja
Ele vem pra me dar a mão

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado investiga a formação de professores(as) de Educação Infantil no Curso de Pedagogia e tem como objetivo central analisar uma experiência de estágio na Educação Infantil, com uma turma de estudantes-estagiárias da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Miracema. Busca também problematizar as políticas públicas de formação de professores(as) para a primeira etapa da Educação Básica, na articulação com os movimentos sociais e feministas. Os cadernos de campo foram utilizados como principal ferramenta para o registro das observações do estágio, foram analisados com base nas categorias: professor(a)-família; professor(a)-professor(a); professor(a)-criança (políticas); professor(a)-crianças (pedagogia); criança-criança, com o olhar voltado para o espaço físico, as relações de gênero e étnico-raciais e as brincadeiras infantis. Além disso, foi aplicado um questionário e realizado entrevistas com as estagiárias. O estudo aborda os saberes e os fazeres nas creches e nas pré-escolas e aprofunda e destaca a especificidade da docência com crianças pequenas, à medida que guarda distanciamentos com relação ao ensino escolar. A partir do olhar das ciências sociais, as crianças são vistas como protagonistas do próprio processo de formação, com direito de coletivamente produzir as culturas infantis. As análises evidenciam as lacunas presentes no projeto pedagógico-curricular do curso de Pedagogia e permitem propor a arte ao lado das outras ciências da educação, para a formação de professores(as) de crianças pequenas. O estudo, que permitiu às estagiárias conhecer mais sobre as crianças e descrever e analisar o cotidiano das creches e das pré-escolas, destaca a importância dos estágios na formação de docentes e pretende contribuir com a formação de professores(as) de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na construção da Pedagogia da Infância de 0 a 10 anos.

Palavras-chave: Creches. Educação pré-escolar. Estágio. Pedagogia da infância. Culturas infantis. Caderno de campo.

ABSTRACT

This doctoral research investigates the training of Early Childhood Education teachers in the Course of Pedagogy and has the main purpose of analyzing an experience of internship in Early Childhood Education, among a class of female students/interns from the Federal University of Tocantins, campus of Miracema. It also seeks to problematize the public policies of teacher education for the first stage of Basic Education, in articulation with the social and feminist movements. The fieldwork notebooks, main tool used to write down the observations, were analyzed on the basis of the following categories: teacher-family; teacher-teacher; teacher-child (policies); teacher-children (pedagogy); child-child, taking a look at the physical ambience, gender and ethnic/racial relations and children at play. In addition, a questionnaire was applied and interviews were conducted with the female interns. The study deals with the teacher´s knowledge and doing in the day-care centers and pre-schools, and also highlights and goes deep into the specific aspects of teaching aimed at young children, as it keeps a distance in relation to regular schooled teaching. From the perspective of the social science, children are seen as protagonists of their own formation process, with the right to collectively produce the so called children´s cultures. The analyses make it clear that there are gaps in the pedagogical-curricular project of the Course of Pedagogy and they also allow the use of art, together with other sciences of education, in the training of teachers who will work with young children. The study, which allowed the female interns to get to know more about children and describe and analyze the everyday routine of day-care centers and preschools, is intended to contribute with the formation of Early Childhood Education teachers and the first years of regular schooling, in the construction of the Pedagogy of Childhood from zero to 10 years.

Key words: day-care center and preschool, internship, children´s pedagogy, child culture, work field notebook.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1. Planta baixa da creche (1) (C. 9)..... 120
Figura 2. Planta baixa da creche (2) (C. 11)..... 121
Figura 3. Planta baixa da pré-escola (C.19).....121
Figura 4. Sala da pré-escola (C.16)..... 124
Figura 5. Refeitório da creche (C. 14).....124
Figura 6. O momento do sono na creche (C. 15).....125
Figura 7. O parque da creche (C. 14).....125
Figura 8. O banheiro da creche (C. 14).....125
Figura 9. Espaço externo da creche (C. 2).....126
Figura 10. Pátio interno da pré-escola (C. 20).....127
Figura 11. EMEI de Tocantínia – Proinfância (C. 2013).....129
Figura 12. Banheiro de EMEI de Tocantínia – Proinfância (C. 2013).....130

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 1

1 A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 8
1.1 As Pesquisas Sobre Formação de Professores e Professoras de Educação Infantil..... .9
1.2 A Especificidade da Docência na Educação Infantil 18
1.3 O Estágio de Educação Infantil 23
1.4 A Construção da Pesquisa..... 29
1.4.1 O campo da pesquisa: a coleta e análise dos dados..... 32

2 A CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DE PROFESSOR E PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES DE GÊNERO E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO.....37
2.1 Mulheres e Docência na Educação Infantil: a construção de uma profissão..... 39
2.2 As Profissionais Docentes de Creche e Pré-escolas: formação e profissionalização 52
2.3 A Formação de Docentes de Educação Infantil em Nível Superior 65

3 O ESTÁGIO DOCENTE EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS: AS CATEGORIAS DE ANÁLISE 77
3.1 Políticas Púbicas de Educação Infantil Que Respeitemos Direitos Fundamentais das Crianças 80
3.2 Os(as) Professores(as) de Educação Infantil: formação e relações de poder ..... .89
3.3 Relações Entre os(as) Professores(as) e as Crianças: o cotidiano das creches e pré-escolas100
3.4 A Relação Entre as Crianças: o protagonismo e as culturas infantis.....111
3.5 O Espaço Físico e a Pedagogia da Educação Infantil..... 119
3.6 As Relações de Gênero e Étnico-Raciais nas Instituições de Educação Infantil..... 131
3.7 As Relações Entre os(as) Professores(as) da Educação Infantil e as Famílias..... 138

4 O ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA: O OLHAR DAS ESTAGIÁRIAS..... 151
4.1 O Estágio em Creches e Pré-Escolas: observar, escrever e ler..... 168

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 182

REFERÊNCIAS 190

ANEXO 1 Questionário de Avaliação do Estágio de Educação Infantil. 206
ANEXO 2 Documentos para a Educação Infantil Elaborados pelo MEC 207
ANEXO 3 “Ao Contrário, As Cem Existem” 211
ANEXO 4 Ementa de Disciplinas de Educação Infantil 213
ANEXO 5 Ementa das Disciplinas de Estágio..... 214
ANEXO 6 Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia 215

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de doutorado, intitulada "Formação de Professores e professoras de Educação Infantil no Curso de Pedagogia: estágio e pesquisa", investiga a formação de professores(as) de Educação Infantil no Curso de Pedagogia e tem como objetivo central analisar o estágio de Educação Infantil, por ser um momento privilegiado da formação de professores(as) para atuar na primeira etapa da Educação Básica, em creches e pré-escolas.

Com este intuito, acompanhei, como professora da disciplina "Estágio de Educação Infantil (creche e pré-escola)" e como pesquisadora, durante o segundo semestre de 2011, uma turma de estudantes-estagiárias do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* de Miracema. Assim, o estudo descreve e analisa o material produzido pelas estagiárias, nos estágios de Educação Infantil, o que forneceu indícios para problematizar a docência na Educação Infantil e a formação de docentes para atuar nas creches e nas pré-escolas; e possibilitou fazer algumas inferências, do ponto de vista teórico-metodológico, sobre o estágio de Educação Infantil.

No percurso de construção da pesquisa, o envolvimento inicial com a questão da formação de professores(as) de Educação Infantil é marcado por minha trajetória como professora de disciplinas de Educação Infantil no curso de Pedagogia da UFT/Miracema; pela participação em encontros; e por discussões no âmbito do colegiado do Curso de Pedagogia, para reelaborar o Projeto Pedagógico Curricular do Curso, em atendimento às exigências das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNP), aprovadas em 2006.

De acordo com as DCNP, o curso de Pedagogia destina-se à formação de docentes para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As antigas habilitações (administração escolar, supervisão educacional e orientação educacional) foram transferidas para a formação em nível de pós-graduação. Assim, o foco de formação do curso de Pedagogia passou a ser a docência, num sentido ampliado, o que envolve os aspectos da gestão educacional e da pesquisa e traz a novidade da Educação Infantil, exigindo conteúdos teóricos a ela relativos e estágio em creches e pré-escolas. Mas, historicamente, o curso tem se ocupado em formar professores(as) para trabalhar com as crianças a partir dos 6 anos de idade, com exceção

de alguns poucos cursos de Pedagogia que contavam com a habilitação em Educação Infantil (Kishimoto, 1999), mesmo em períodos anteriores às novas DCNP.

Portanto, com a inserção da Educação Infantil no curso de Pedagogia da UFT/Miracema, que tradicionalmente não formava docentes para trabalhar com as crianças das creches e pré-escolas, esperava-se que os conhecimentos específicos para a área da Educação Infantil – conhecer mais sobre as crianças e sobre o educar e o cuidar nas instituições de Educação Infantil – fossem intensamente debatidos por todos os envolvidos no processo de reelaboração do projeto do curso, com o objetivo de repensá-lo e ponderar sobre a formação de professores(as) de crianças de 0 a 6 e de 6 a 10 anos. Mas não foi isso o que ocorreu e, como resultado desse processo, foram incluídas apenas duas disciplinas de Educação Infantil no projeto do curso, sendo a maioria dos componentes curriculares referentes à escola de Ensino Fundamental.

Do ponto de vista das políticas e das pesquisas educacionais, a formação de professores(as) tem se constituído em foco de atenção; entretanto, os estudos que a discutem não têm privilegiado o trabalho docente na Educação Infantil. Por outro lado, as pesquisas que analisam o curso de Pedagogia, com ênfase na Educação Infantil (Kishimoto, 2005; Silva, 2003) indicam que os saberes sobre a educação da criança pequena ocupam, no curso de Pedagogia, um espaço restrito e limitado e, além disso, os conhecimentos difundidos sobre a educação das crianças pequenas não contemplam os saberes e fazeres que caracterizam a docência com crianças dessa faixa etária. De acordo com Tizuko Kishimoto (2005, p. 185),

> faltam Pedagogias que dão voz às crianças, que utilizam as observações do cotidiano, as histórias de vidas nas quais crianças, pais, professores(as) e a comunidade, como protagonistas, assumem o brincar como eixo entre o passado e o presente, entre a casa e a unidade infantil, entre o imaginário e a realidade, constituindo-se em uma rede que estimula a comunicação, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Com as DCNP, os cursos de Pedagogia incluíram a Educação Infantil em seus projetos curriculares. Mas formar professores(as) para atuar com as crianças pequenas da primeira etapa da Educação Básica significa repensar o curso, ou seja, propor para ele outra concepção, um curso que forme docentes de crianças de 0 a 10 anos.

A pesquisa de Silva (2005) sobre os cursos de Pedagogia e sobre a formação de professores(as) para a Educação Infantil sinaliza para a importância dos estágios como um espaço

a mais na construção da Pedagogia da Educação Infantil. A inclusão dos estágios na Educação Infantil possibilita a discussão e a elaboração de um conjunto de conhecimentos, a respeito das crianças pequenas e da docência nessa etapa educacional, a partir do contato com o cotidiano das creches e das pré-escolas e com práticas educativas de professores(as) que atuam nessas instituições.

Assim, o estágio nos cursos de formação de professores(as) representa um dos momentos mais importantes no processo de formação e pode ser visto como uma espécie de "termômetro" dos conhecimentos e das experiências que vêm sendo construídas pelos(as) estudantes. É a oportunidade de ter contato com as instituições educativas, com as crianças e com o trabalho docente.

Por essa razão, a partir das primeiras experiências com o estágio nas instituições de Educação Infantil, vários aspectos foram problematizados, como, por exemplo: o educar e o cuidar; o corpo; o movimento; a organização do espaço e do tempo no cotidiano das creches e das pré-escolas; as rotinas; a importância do parque; os brinquedos e as brincadeiras; a alimentação e a higiene das crianças; as linguagens infantis; a formação inicial e continuada das professoras e suas condições de trabalho; o professor do sexo masculino na Educação Infantil; as políticas educacionais para a Educação Infantil; a relação entre a professora e as crianças, entre as crianças, entre as profissionais docentes e não docentes que atuam nas instituições e as famílias; etc.

Discutir a formação de professor(a) de crianças pequenas envolve uma complexidade de conhecimentos. A docência na Educação Infantil constitui-se em um campo em construção, com características peculiares, que extrapola o modelo de professor(a) da escola, pois tem, no binômio educação e cuidado, as marcas da sua especificidade. Na educação das crianças pequenas são as relações entre os sujeitos: adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança que conferem sentido à existência das instituições educativas. Ser professor(a) de creche ou de pré-escola não é o mesmo que ser professor(a) de disciplina escolar que ensina conteúdos – é outra profissão, uma profissão que está sendo inventada (Mantovani; Perani, 1999), juntamente com as concepções contemporâneas do que são a criança, a infância e a Educação Infantil.

Incluir a Educação Infantil nos cursos de Pedagogia e formar professores(as) para atuar em creches e pré-escolas significa que vamos lidar com conhecimentos de várias áreas do saber sobre as crianças e as infâncias. Além disso, vamos discutir conhecimentos sobre a creche e

a docência com crianças de 0 a 3 anos, o que, para muitos docentes do próprio curso de Pedagogia, representa saberes desconhecidos ou pouco explorados. Embora as crianças e as infâncias sejam pesquisadas por campos específicos do saber, como sociologia, história, filosofia, antropologia, psicologia, arte, arquitetura, medicina, pedagogia, etc., as crianças pequenas, nos coletivos infantis, creches e pré-escolas, não têm se constituído regularmente em objeto de estudo das pesquisas Portanto, cabe à pedagogia investigar este campo de conhecimento, considerando que muito ainda há por ser feito, no que diz respeito à educação das crianças pequenas.

Este estudo discute a educação das crianças pequenas a partir do olhar das ciências sociais, com as abordagens das políticas, da sociologia e da antropologia. Analisa as creches e as pré-escolas como espaços coletivos de educação e cuidado de crianças pequenas, onde as crianças estão permanentemente em relação entre elas e com os adultos.

Com relação à psicologia, está mais fortemente presente no curso de Pedagogia, com uma abordagem que geralmente focaliza a criança individualmente, com pouco ou nenhum espaço para a criança em seu aspecto relacional e coletivo. Já a sociologia da infância, cuja matriz teórica justamente reside em estudar e compreender as crianças em seus aspectos relacionais e coletivos, não costuma ser ensinada nos cursos de Pedagogia, o que dificulta a compreensão das crianças no grupo, no coletivo no qual produzem as culturas infantis. A psicologia olha a criança individualmente, e a sociologia da infância observa a criança no coletivo, no grupo. A criança é tomada por objeto de investigação, nas ciências sociais e na psicologia, por "lados opostos do binóculos" (Mauss, 2010, p. 239). A sociologia da infância amplia o campo de visão, ao analisar a criança no coletivo, em relação, em um contexto sociocultural.

A obrigatoriedade do estágio na Educação Infantil evidenciou a necessidade da construção de referências para fundamentar a docência com crianças pequenas. Os conhecimentos advindos da didática e das metodologias de ensino, que geralmente subsidiam a disciplina de estágio no Ensino Fundamental, não se mostram totalmente adequados para a Educação Infantil, uma vez que o(a) professor(a) de crianças pequenas não ministra aulas. "A professora de creche é uma professora de criança e não professora de disciplina escolar. Portanto, sem salas de aula, sem classes, sem alunos(as)" (Faria; Richter, 2009, p. 15).

O trabalho com os estágios na Educação Infantil tem mostrado a importância da construção de uma pedagogia centrada na criança, o que nos instiga à busca por uma educação das crianças pequenas na "forma-*educação* infantil" (Freitas, 2007); e nos convida a uma revisão

da formação de professores(as) de crianças de 0 a 6 anos. Na Educação Infantil, o que deve estar em evidência é o protagonismo das crianças. O fato de preceder a escola de Ensino Fundamental não deve retirar da Educação Infantil aquilo que a singulariza.

A evidência de que a docência na Educação Infantil tem sido exercida por mulheres, constituindo-se como uma profissão feminina, mesmo quando realizada por homens, mostrou a necessidade de estabelecer interlocução com os estudos de gênero. Nesse sentido, destaca-se a importância de as pesquisas educacionais incluírem em suas análises a produção de conhecimentos relativos aos estudos sobre as mulheres e as relações de gênero, pois a docência na Educação Infantil é uma profissão de gênero feminino (Ávila, 2002; Cerisara, 1996; Mir, 2005; Ongari; Molina, 2003).

Os estudos sobre o estágio (Infantino, 2013; Freitas, 1996) apontam para a fragmentação dos conhecimentos teóricos e práticos nos cursos de formação de professores(as), onde geralmente são ministradas teorias prescritivas, deixando para o final do curso, no estágio, o momento de colocar em prática os conhecimentos. Este estudo sobre o estágio busca enfrentar as questões dos saberes da prática na formação dos(as) estudantes, ao reconhecer o estágio como campo de produção de saber, na medida em que articula os conhecimentos teóricos e práticos.

Nessa perspectiva, esta investigação sobre estágio destaca a observação como principal ferramenta metodológica (Infantino, 2013; Mantovani; Perani, 1999), pois permitiu às estagiárias conhecer mais sobre as crianças, descrever e analisar as práticas educativas observadas no cotidiano das creches e das pré-escolas envolvidas nos estágios. Considerando a importância da observação na formação inicial e, também, na prática do(a) professor(a) da Educação Infantil, a proposta de estágio discutida nesta pesquisa definiu como abordagem metodológica nos estágios a observação por um período de tempo prolongado e contínuo. Assim, para o registro das observações, foi utilizado o caderno de campo.

Temos uma herança pedagógica que não considera o protagonismo das crianças e uma pedagogia que orienta professores(as) a estabelecer uma relação mais de vigia do que de diálogo e observação com as crianças. Para escapar a essas premissas, tão fortemente estabelecidas nos processos de formação de professores(as), os estágios nas creches e nas pré-escolas tomam os três protagonistas da Educação Infantil: a criança, o(a) professor(a) e a família, tendo a criança como protagonista privilegiada (Bonomi, 1998), como referência de suas análises. Assim, o estágio considera as diversas relações presentes no cotidiano das instituições e não

unicamente a relação entre o(a) professor(a) e as crianças e, portanto, analisa: a relação entre o(a) professor(a) e a família; entre os(as) professores(as); entre o(a) professor(a) e as crianças; entre as crianças (Drumond, 2013).

A análise dos estágios permitiu discutir os saberes e os fazeres que caracterizam a docência com as crianças pequenas nas creches e nas pré-escolas, conhecimentos que foram aprofundados no desenvolvimento desta pesquisa. A especificidade da docência na Educação Infantil é abordada de modo a favorecer uma educação da criança pequena que não antagonize as culturas lúdicas e as culturas da escrita. As crianças são compreendidas a partir do olhar das ciências sociais, vistas como atores sociais, como protagonistas do próprio processo de formação, com direito de ficar juntas e coletivamente produzir as culturas infantis.

Este estudo sobre o estágio de Educação Infantil foi construído na articulação entre pesquisa, política e prática pedagógica (Faria, 2005), na perspectiva de garantir avanços e inovações para a área. Desse modo, a presente tese foi organizada em quatro capítulos. O capítulo um discute os procedimentos metodológicos da pesquisa, contextualiza o objeto de estudo e apresenta o referencial teórico que orientou a construção da pesquisa, bem como os instrumentos usados na coleta dos dados: o caderno de campo (estágio), os seminários de estágio, o questionário de avaliação do estágio, as entrevistas com as estagiárias. Desse modo, a análise dos dados possibilitou a discussão de uma experiência de estágio de Educação Infantil no curso de Pedagogia.

O capítulo dois discute a docência na Educação Infantil como uma profissão feminina – exercida, desde suas origens, por mulheres – e, ao mesmo tempo, como uma função docente. Atualmente é exigida formação na área, preferencialmente, em nível superior, como determina a LDB/1996 (Brasil, 1996). Assim, o capítulo busca estabelecer um diálogo com os estudos de gênero e com as políticas de formação de professores(as) para a Educação Infantil, articulados com a luta dos movimentos sociais e feministas pelo direito das crianças pequenas à educação e com a construção de políticas públicas para a primeira etapa da Educação Básica.

O terceiro capítulo apresenta e discute o cotidiano das creches e das pré-escolas, campo de estágio, a partir dos registros que constam nos cadernos de campo das estagiárias. O capítulo está organizado em sete subitens, e cada um deles contempla a discussão de uma das categorias de análise do estágio. Portanto, trata das políticas de Educação Infantil implementadas nos municípios envolvidos nos estágios, problematiza as relações de hierarquia e poder entre as

profissionais docentes, discute a relação entre as professoras e as crianças a partir das pedagogias; a relação entre as crianças, com ênfase no protagonismo infantil e na produção das culturas infantis; o espaço físico das creches e das pré-escolas na relação com a Pedagogia da Educação Infantil; as relações de gênero e étnico-raciais. E, por fim, destaca as relações entre os(as) professores(as) da Educação Infantil e as famílias, ressaltando a importância dessas relações para a pedagogia da Educação Infantil.

O quarto e último capítulo traz para a discussão o olhar das estagiárias sobre os estágios, a partir da análise de dois instrumentos da pesquisa: o questionário de avaliação do estágio e a entrevista coletiva com as estagiárias. Assim, a metodologia de trabalho com o estágio de Educação Infantil enfatiza a relação entre teoria e prática nos estágios e destaca a observação como metodologia de trabalho com o estágio na Educação Infantil; o caderno de campo como ferramenta para o registro das observações; as contribuições da escrita reflexiva na formação de professores(as); a importância da arte como um dos fundamentos da educação na construção das pedagogias da infância.

O estudo buscou, a partir do estágio de Educação Infantil, trazer contribuições para discutir a questão da formação de professores(as) de crianças desse segmento de ensino e também das crianças maiores nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e refletir sobre a necessidade de formação integrada de professores(as) de crianças de 0 a 10 anos, que contemple a docência na creche, na pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, uma Pedagogia da Infância.

Levar a cabo essas intenções significa repensar radicalmente o curso de Pedagogia. Por isso, algumas reflexões são apresentadas nas considerações finais, mas sem a intenção de esgotar a discussão ou prescrever modelos pedagógicos para a educação das crianças nas creches e pré-escolas. O que intenciono com esta pesquisa é fazer uma reflexão sobre o estágio na Educação Infantil e a práxis pedagógica, sua articulação entre teoria e prática na formação dos(as) futuros(as) pedagogos(as).

1 A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão
Tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito as coisas desimportantes
E aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
Das tartarugas mais que as do mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
Para gostar de passarinhos.
Tenho abundancia de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
Como as boas moscas.
Queria que minha voz tivesse um formato de canto.
Por que eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

(*O apanhador de desperdícios, Manoel de Barros*)

1.1 As Pesquisas Sobre Formação de Professores e Professoras de Educação Infantil

Nos últimos anos, a formação de professores(as) vem se constituindo como uma área de grande interesse na pesquisa educacional. É também foco de atenção na constituição de políticas de educação. Entretanto, os estudos que discutem formação de professores(as) não têm privilegiado a docência na Educação Infantil, de modo que os(as) professores(as) de crianças pequenas representam uma parcela do magistério negligenciada nas pesquisas acadêmicas que investigam o trabalho docente. Por outro lado, o estudo sobre formação e docência na Educação Infantil tem ocupado um espaço restrito à área, envolvendo discussões em âmbito próprio.

Marli André (2011) realizou um mapeamento de estudos, entre teses e dissertações, sobre formação docente e indica vários temas silenciados nas pesquisas dos pós-graduandos, tais como as condições de trabalho; os planos de carreira e a organização sindical dos docentes; a dimensão política na formação do professor, assim como a formação docente para atuar em movimentos sociais, em ONGs, com população indígena e com a diversidade cultural. A autora verificou que, dos 298 estudos analisados em 2007, entre teses e dissertações, apenas 10 (3%) focalizaram as condições de trabalho dos docentes e somente 13 (4%) investigaram as políticas de formação.

Em estudo anterior, André (1999) indica que, dos trabalhos que se referem à formação inicial, a maior parte trata da Escola Normal, 38%, seguida dos estudos sobre as licenciaturas, 23%; identidade e profissionalização docente, 17%; e Pedagogia aparece com apenas 9%. Assim, o número de pesquisas sobre o curso de Pedagogia é muito pequeno: são 26 trabalhos e, dentre eles, apenas um se refere à habilitação para a Educação Infantil.

Uma pesquisa desenvolvida por Anamaria Santana da Silva (2003), que analisou a Educação Infantil no curso de Pedagogia, realizou um levantamento em cinco cursos de Pedagogia de universidades públicas federais, com habilitação em Educação Infantil, analisando os históricos dos cursos, os quadros curriculares e as ementas das disciplinas. A pesquisa aponta que o curso de Pedagogia tem sido um espaço para a formação de professoras para a Educação Infantil, ainda que com prioridade para a pré-escola; a criança e a infância são temas que começam a ocupar um espaço restrito nos cursos de Pedagogia; e pode-se identificar a presença incipiente de uma pedagogia da Educação Infantil, apesar do predomínio do modelo escolar do

Ensino Fundamental. Esse estudo considera que, além da brincadeira, outros temas são considerados importantes na formação de professoras para a Educação Infantil, como os que dizem respeito aos estudos sobre as relações de gênero e à arte.

A pesquisa apontou também a necessidade de trabalhos que analisem, além das ementas, as bibliografias referentes à Educação Infantil, apresentadas nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, com o objetivo não apenas de conhecer os(as) autores(as) e as referências teóricas que orientam as discussões sobre a Educação Infantil, mas também de compreender até que ponto a bibliografia produzida nesta área vem sendo incorporada, no curso de Pedagogia, aos debates sobre a educação das crianças pequenas.

Além do estudo de Silva (2003), também Tizuko Morchida Kishimoto (2005) realizou uma análise de 12 relatórios de avaliação encaminhados ao MEC, no período de 1998 a 2001, que tratam de *Cursos de Pedagogia com Magistério em Educação Infantil*. A pesquisa constatou que em algumas instituições a estrutura curricular, inchada pelo conjunto de disciplinas de formação do(a) pedagogo(a), prima pela ausência de especificidade, com disciplinas de formação geral, e apresentam uma sucessão de fatos lineares, sem foco na Pedagogia da Infância. Os conhecimentos não contemplam o contexto da criança até os 6 anos, não focam seus saberes, as questões de subjetividade, pluralidade e diversidade culturais, gênero, classe social e etnia. As pedagogias da Educação Infantil deveriam tratar de concepções sobre criança e Educação Infantil, práticas e formas de gestão e supervisão, que atendam às crianças de 0 a 6 anos, de creches e pré-escolas.

Ainda de acordo com a pesquisa citada (Kishimoto, 2005), a habilitação integrada por magistério de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental cria o viés da multiplicação de fundamentos e metodologias de ensino, em campos disciplinares de Matemática, Ciências, Português, História, Geografia, Educação Física e Artes, o que gera um modelo de curso que reproduz práticas do Ensino Fundamental. E a ausência de conteúdos sobre o trabalho na creche evidencia a não valorização da especificidade da Educação Infantil e reitera a antecipação da escolaridade. Além disso, faltam conteúdos sobre as linguagens expressivas (música, dança, teatro, artes visuais e plásticas).

Também as pesquisas desenvolvidas por Gatti e Nunes (2009) e Gatti e Barreto (2009) analisaram cursos de Pedagogia que formam docentes para atuar na primeira etapa da Educação Básica e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conjuntamente, como recomendado

pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNP (BRASIL, 2006a). O estudo de Gatti e Barreto (2009) envolveu cursos de Pedagogia de 71 instituições, entre faculdades particulares, Universidades Estaduais e Federais de diversas regiões do País. Na análise dos projetos pedagógicos dos cursos foram listadas 3.513 disciplinas obrigatórias e 406 optativas; foram analisadas 1.498 ementas. O agrupamento das disciplinas foi norteado de forma simplificada pelas orientações contidas nas DCNP (Brasil, 2006a) da seguinte maneira: fundamentos teóricos da educação; conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; conhecimentos pertinentes à formação profissional específica; conhecimentos referentes às modalidades e aos níveis de ensino específicos.

Na pesquisa citada, as análises referentes à Educação Infantil estão compreendidas no grupo denominado "Conhecimentos relativos às modalidades de níveis de ensino", que envolve as disciplinas dedicadas à Educação Infantil e as modalidades específicas de ensino, como: educação de jovens e adultos, educação especial, educação em contextos não escolares. Dentre essas, nota-se o baixo percentual de atenção curricular à Educação Infantil (5,3%), correspondendo a 165 disciplinas do total das obrigatórias (3.107). Entre as disciplinas optativas (406), 14 abordam a Educação Infantil, o que representa apenas 3,4% do total de disciplinas do curso.

As pesquisadoras Gatti e Barreto (2009) apontam para a ausência de discussão sobre a metodologia de trabalho com os estágios nos projetos e nas ementas dos Cursos de Pedagogia. Consideram que esse fato pode sinalizar que os estágios são considerados totalmente à parte do currículo ou sua realização é tomada como aspecto meramente formal.

Nas pesquisas de Gatti e Nunes (2009) e Gatti e Barreto (2009), seja pela interpretação dada às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, seja por opção metodológica, a Educação Infantil parece ser tratada como uma modalidade de ensino. Essa forma de entendimento descaracteriza a importância da Educação Infantil no curso de Pedagogia e, consequentemente, a formação de professores(as) para atuar nas creches e nas pré-escolas.

A análise dos dados das pesquisas citadas mostra que as discussões voltadas para a Educação Infantil são ainda periféricas na maioria dos Cursos de Pedagogia e na formação de professores(as) para a Educação Básica. Na elaboração dos projetos curriculares dos Cursos de Pedagogia das Faculdades de Educação, no período definido como pós-Diretrizes, de um modo

geral, foram inseridas duas ou três disciplinas dedicadas à educação da primeira infância. Porém o restante dos conhecimentos discutidos no curso manteve como foco a escola de Ensino Fundamental e o ensino para as crianças a partir dos 6 anos de idade.

De acordo com as DCNP, o curso de Pedagogia deve formar docentes para atuar na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, e na primeira fase do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. Assim, as universidades teriam que assumir o desafio de repensar os seus projetos curriculares, propor cursos que formem professores(as) de crianças de 0 a 6 anos e de 6 a 10 anos, com a especificidade da creche, da pré-escola, e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta pesquisa, ao discutir a formação de professores(as) de Educação Infantil, busco problematizar o que se costuma entender como formação de professores(as), ou seja, questiono: como alguém se torna professor(a)? Como são formados os(as) professores(as)?

Nessa perspectiva, recorro às ideias de Sonia Clareto (2011, p. 52), que lança mão, como recurso de escrita, das três metamorfoses anunciadas pelo Zaratustra de Nietzsche, que identifica três modos pelos quais podemos olhar a formação do(a) professor(a): "o *modo-camelo*, o *modo-leão* e o *modo-criança*". O primeiro aponta uma formação conteudista: os conteúdos, as metas, os objetivos e as avaliações são colocados como verdades que precisam ser carregadas e transmitidas. O segundo movimento é marcado pela crítica: os conteúdos, as metas, os objetivos e as avaliações são tratados como verdades que precisam ser colocadas sob os olhos da crítica. Por fim, o terceiro movimento é assinalado pela força da criança. A política cognitiva inventiva é indicada como abertura para as virtualidades.

Assim, a criança lança-se na aventura da criação, da invenção. Não a criança empírica, mas a criança das formas, ou seja, a criação, a inventividade, o movimento involutivo que, ao dissolver as formas criadas, abre espaço para a criação de formas outras. A criança é associada à inocência do devir, que não necessita de motores externos – deuses ou leis –; que não se move por falta, insuficiência ou penúria, mas por efeito da plena positividade de um desejo criador, que se manifesta em um eterno e incessante jogo de construção e destruição (Ferraz, 2002 apud Clareto, 2011).

A criança é invenção; nesse sentido, a aprendizagem é compreendida como cultivo, como inventividade. Aprender como cultivo e não como aquisição de conhecimento. Aprender não como resolução de problemas, mas, antes, como problematização, como invenção de

problemas. “A invenção não é um acontecimento espontâneo ou instantâneo, ela precisa ser cultivada: a invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas” (Kastrup, 1999 apud Clareto, 2011, p. 58).

Desse modo, para Clareto (2011), aprender não significa sair de um estado no qual não se sabe algo, para um estado no qual se passa a saber esse algo. Não é o “estado de se saber algo”, mas o processo, a passagem, o momento. Assim, “aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita [...]” (Deleuze, 2006 apud Clareto, 2011, p. 53).

Também Marilena Chaui (1980), no texto *Ideologia e Educação*, problematiza a formação de professores(as) quando pergunta: o que é formar? O que é ser o(a) professor(a)? Para a autora, o(a) professor(a) trabalha para suprimir a figura do(a) aluno(a) enquanto aluno(a), isto é, o trabalho pedagógico se efetua para fazer com que a figura do(a) estudante desapareça. Para isso, o(a) professor(a) precisa fazer um esforço cotidiano para que seu lugar permaneça vazio, pois seu trabalho é tornar possível o preenchimento desse lugar por todos aqueles que estão excluídos dele e que aspiram por ele e pelo qual não poderiam aspirar, se já estive preenchido por um senhor e mestre (Chaui, 1980).

Para aprofundar essa discussão, a pesquisadora citada estabelece uma oposição entre educação como formação e como conscientização. Na visão humanística que enxerga o(a) aluno(a) como fim, a educação passa a ser um instrumento de conhecimento e de transformação do real, mas, segundo a autora, essa não seria uma alternativa viável, pois, ao optar pelo humanismo, não criticaríamos a ideologia. Por outro lado, aprofundar a ideia da educação como conscientização é reavaliar a questão da conscientização. Uma pedagogia crítica deveria interrogar esse risco cotidiano: de onde vem e por que vem a sedução de tornar-se guru? De onde vem e por que vem em nós e nos(as) alunos(as) o desejo de que haja um mestre, o apelo à figura da autoridade?

Buscando responder a esses questionamentos, tomo as ideias de Florestan Fernandes (1987), que nos diz que a universidade deveria tender para a pesquisa, e não para o ensino, para não ser uma mera reprodutora de saber, sem criatividade e originalidade, para ser capaz de promover a mudança social. Para esse pensador, o(a) professor(a) não pode estar alheio(a) às mudanças. A mudança, em qualquer sociedade, é um processo político. E o(a) professor(a)

deveria realizá-la nos dois níveis – dentro da escola e fora dela, ou seja, tem que fundir seu papel de professor(a) ao seu papel de cidadão(ã).

> Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia (Fernandes, 1987, p. 24).

O(A) professor(a)está em tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade, se for capaz de perceber isso politicamente. A pedagogia ou a filosofia e as ciências ou a arte não devem estar separadas das questões políticas. Então, é preciso colocar-se na situação de um cidadão, de uma cidadã que atua em uma sociedade capitalista, com suas contradições. Assim, é preciso agir politicamente, conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade.

Fernandes (1987) retoma uma antiga reflexão de Marx: quem educa o(a) educador(a)? O(A) professor(a) educa os outros, mas ele(a) também é educado(a), ou seja, no processo de educar, se educa, se reeduca. O(A) educador(a) está se reeducando, em grande parte, por sua ação militante. Nessa situação, o(a) professor(a) se vê obrigado(a) a redefinir sua relação com a escola, com o conteúdo da educação, sua relação com o(a) estudante, com os pais e as mães dos(as) estudantes e com a comunidade.

É claro que o(a) professor(a), tendo liberdade de escolha, pode ou não ter uma ampla margem de atuação política na sociedade, pois ele pode agir de forma reacionária e competitiva até com seus colegas de trabalho. Mas, de qualquer maneira, é possível conjugar a consciência pedagógica dos problemas da sociedade a uma nova forma de ação prática. É isso que garante a transformação. Esta não é produto do avanço na esfera da consciência e também não é produto de uma elaboração espontânea da realidade. É preciso que a ação prática transformadora se encadeie a uma consciência teórica e prática (Fernandes, 1987).

Ao buscar referências para discutir a formação de professores(as), destaco o trabalho de Dulce Pompêo de Camargo (1997), que apresenta uma experiência singular de formação com professores leigos do Médio Araguaia, nordeste de Mato Grosso, após terem cursado o Projeto Inajá (1987-1990), com habilitação em nível médio.

> Esses professores leigos vieram da roça, da cidade, dos patrimônios (distritos de municípios) e da aldeia Tapirapé e agora, após o Inajá. [...] possuem habilitação em nível de 2º grau. A grande maioria é constituída de posseiros que complementam o orçamento doméstico como professores. [...] vivem isolados, precariamente servidos pelos meios de comunicação e de transporte e que, ao longo do curso, ao buscarem a recuperação de sua identidade, começaram a perceber o valor de sua história, [...] Enfim, essa experiência singular, ainda hoje ausente da História da Educação Brasileira, precisava, urgentemente, ser relatada, sistematizada e refletida [...]. Essa é, portanto, a principal preocupação e objeto deste trabalho, cuja importância está diretamente relacionada ao despontar de novos projetos no Brasil em tempos e espaços diferentes (Camargo, 1997, p. 13-14).

No curso de formação dos(as) professores(as), as ideias apresentadas cruzam os diferentes olhares e saberes refletidos na vivência dos professores(as) e dos(as) alunos(as), migrados(as) de diversos estados brasileiros, com outros olhares e saberes, frutos de outras vivências. Aqui se inclui também o mundo dos(as) professores(as), dos(as) orientadores(as) e dos(as) coordenadores(as) na área de Ciências Sociais.

O senso de compromisso na condução desse projeto educacional emerge constantemente. A importância da história regional por intermédio de temas como terra e trabalho, ou a descoberta dos conflitos e da diversidade cultural dos grupos sociais existentes; por meio dos conteúdos e dos sentidos que os alunos do Projeto Inajá vão dando a conceitos como espaço, tempo e relações sociais. Sistematizando o conhecimento empírico, a partir de uma abordagem política e social, chegam a uma visão mais crítica e complexa do mundo, reelaborando suas respectivas histórias de vida, ao passarem à condição de professores(as), agora não mais leigos.

As múltiplas possibilidades de análise do Projeto Inajá devem-se a vários fatores conjugados ou oportunamente reunidos. O projeto traduz o trabalho conjunto com outros(as) professores(as) do curso, das áreas de História, Geografia e Sociologia. Pelo seu posicionamento, a autora não se coloca nem entre os empiristas radicais nem entre os racionalistas. Sua posição é a de que é possível ter outra forma de conceber a relação entre teoria e pesquisa.

> Assim, a descrição do particular é a consequência da elaboração teórica e não somente da observação empírica. Portanto, a experiência de campo não deve ocorrer em um vazio teórico. [...] Quanto ao Projeto, este visa sobretudo atingir a realidade escolar no contexto rural e indígena, a partir da observação e da experimentação. Nesta perspectiva, [...] rompe com o ensino convencional [...]. Esta prática teve como estratégia principal o Laboratório Vivencial – ou seja, a vizinhança do observador que percebe essa realidade a partir de seus referenciais [...]. Apesar de ser o mais "interdisciplinar" dos laboratórios, necessita de uma metodologia que permita a sistematização do conhecimento. Assim, tal metodologia teve como fundamentação básica a abordagem etnográfica para o tratamento do conteúdo observado (Camargo, 1997, p. 32-34).

Camargo (1997) considera que os inúmeros e inusitados desafios teórico-metodológicos enfrentados, na prática, são fruto de um mergulho em trocas contínuas de ideias com muitos dos(as) educadores(as) igualmente responsáveis pelo Projeto Inajá e na sua atuação como colaboradora da construção de um processo educacional único, seja como aprendiz dos(as) professores(as) leigos(as), plenos(as) de conhecimentos da vida local.

A pesquisa de Zeila Demartini (2005) também traz contribuições para discutir a questão da formação de professores(as), especialmente daqueles(as) que atuam na Educação Infantil. A autora explora os relatos orais de professores(as) alfabetizadores(as) sobre a infância e o processo de alfabetização no final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Através da memória dos(as) professores(as), é possível entrever algumas questões que permeavam as vivências infantis e os processos de alfabetização em períodos de poucas escolas de Ensino Fundamental e quase inexistência do jardim de infância. O estudo com os(as) professores(as) mostrou que vários deles foram alfabetizados antes de entrar na escola, poucos frequentaram o jardim de infância, apenas os(as) que pertenciam às famílias com mais recursos e viviam na cidade. O interesse pela alfabetização partia da própria criança, e apenas quando a mãe exerceu essa tarefa, de alfabetizadora, é que a iniciativa parece ter surgido da família.

Os relatos dos(as) professores(as) das primeiras décadas do século XX sobre o processo de alfabetização das crianças mostram que o fato de trabalharem em pequenas escolas rurais, de propriedades ou de vilas, deixava os(as) professores(as) geralmente isolados(as), sem um acompanhamento do sistema educacional mais amplo; sem assistência material ao seu trabalho. Isso não impedia que pudessem usar essa "autonomia forçada" para desenvolver suas próprias metodologias de trabalho. Naquele período, o magistério já se constituía como profissão feminina: dos 25 entrevistados por Demartini (2005), apenas 8 eram homens. Estes se identificaram como alfabetizadores, mesmo tendo assumido carreiras reconhecidas em cargos elevados do campo educacional. A pesquisadora chama atenção para esse dado, pois hoje não se veem professores se identificando como alfabetizadores. Essa parece ser uma função eminentemente feminina.

A partir da análise dos relatos dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) do início do século XX, Demartini (2005, p. 125-127) levanta uma série de questões atuais e relevantes para a Educação Infantil, que tomo a liberdade de transcrever:

> Será que todas as formas de alfabetização dos professores mais antigos podem ser chamadas de impositivas, repetitivas, mecânicas, sem sentido para as crianças? O que podemos aprender das experiências de antigos educadores e de crianças de outras épocas?
> Se partirmos do pressuposto de que as crianças podem ser diferentes, por que instituir idades? Verificamos que algumas já se alfabetizavam, até por conta própria, aos 5 anos – hoje muitas não se alfabetizam nem aos 10. A questão, parece-nos, é menos a de idade e da série, e sim a atenção do educador as condições, interesses e possibilidades das crianças – o educador pode ser o estimulador, o orientador, não o impositor. Aprender brincando vale para todo tipo de aprendizagem: a leitura das letras, da natureza, dos outros homens etc.
> Os educadores de educação infantil têm formação para a prática da alfabetização? E os educadores dos anos iniciais, sabem ensinar brincando? Em que medida não seria mais interessante unir as propostas: em vez de só pensar em alfabetização na pré-escola, não seria melhor também brincar ensinando na 1ª série, como nos sugeriram algumas professoras já há muitos anos? A prática pedagógica inerente a educação infantil (o ensinar-brincando) é que precisa permitir que as crianças, as mais desfavorecidas, realmente aprendessem a ler, escrever e contar de forma prazerosa e com sentido independentemente da idade; será que a alfabetização enquanto obrigatoriedade, enquanto técnica vista como forma de preparar as crianças de menores recursos para maior competitividade social, também terá esses resultados?
> A quem interessa a alfabetização cada vez mais precoce das crianças hoje? Às crianças? Aos pais? Aos professores? Ao Estado? Ao mercado? É interessante verificar que, do ponto de vista histórico, para diminuir a desigualdade de acesso à escolarização, se jogou a obrigatoriedade da alfabetização para 9 anos: agora pensa-se em 6 anos. Como essas mudanças foram visualizadas por esses diferentes sujeitos?
> Por que só às mulheres tem sido atribuída e até reconhecida a tarefa de educar crianças pequenas e alfabetizá-las?
> Em que medida, quando se fala em alfabetização, leitura e escrita, não há uma referência apenas à linguagem escrita? Como estamos trabalhando com as tão comuns formas visuais que se apresentam às crianças? Que conhecimentos o educador tem para lidar com a linguagem visual?
> O que as crianças querem? Já foram ouvidas? O que os professores/educadores de crianças pequenas pensam, hoje?

As questões destacadas por Demartini (2005) mostram-se atuais e relevantes, tendo em vista que instigam a problematizar as políticas e as pedagogias destinadas à educação da primeira infância nos dias atuais e também ajudam a problematizar a formação de professores(as) para a primeira etapa da Educação Básica.

A formação de professores(as) de Educação Infantil em nível superior representa um avanço na profissionalização e na valorização dos(as) professores(as) que trabalham com as crianças pequenas. Assim, a formação universitária de docentes da primeira etapa da Educação Básica passa a ser discutida no meio acadêmico e exigida por lei.

Esta pesquisa discute a formação de professores(as) de Educação Infantil e busca contemplar a especificidade da docência em creches e pré-escolas, respeitando a unidade na educação das crianças de 0 a 6 anos ou até que elas sejam matriculadas no Ensino Fundamental.

1.2 A Especificidade da Docência na Educação Infantil

A legislação brasileira atual (Constituição Federal de 1988, LDB, 1996) reconhece a criança pequena como sujeito de direitos. Seu direito à educação está constituído na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, em instituições coletivas de educação: creches e pré-escolas.

A inclusão das creches na Constituição Federal (Brasil, 1988a), no capítulo da educação, operou mudanças que qualificou o direito das crianças à educação, e a LDB (Brasil, 1996) diferenciou a creche e a pré-escola apenas no quesito idade, ao entender que as especificidades de cada etapa — de 0 a 3 e de 4 a 6 — são fruto da compreensão do passado histórico, e ambas representam a primeira fase da Educação Básica, distinguindo-se unicamente pela especificidade que o critério de idade coloca (Brasil, 1994a).

Com relação à inclusão da Educação Infantil nos sistemas de ensino como primeira etapa da Educação Básica, Lisete Arelaro (2005), ao reportar-se à construção histórica desse processo, destaca uma peculiaridade de sua organização que chama atenção: é o único nível ou etapa de ensino que nasce adotando o atendimento de "cima para baixo"; ou seja, o atendimento às crianças começou com a organização das chamadas classes de pré-escola, que atendiam as crianças de 6 anos de idade, classes essas consideradas "preparatórias para a alfabetização". Depois organizaram-se classes para as crianças de 5 anos e, mais tarde ainda, para as de 4 anos. Até hoje há uma disputa sutil em relação à educação das crianças de 0 a 3 anos em espaços coletivos, que, por não estarem elas na faixa etária de educação obrigatória, é pouco incentivada: "[...] existe número significativo de municípios no Brasil que ainda não oferece - diretamente ou por meio de convênios – nenhuma vaga para essa faixa etária" (Arelaro, 2005, p. 24).

Entretanto, mesmo estando em um período de construção da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, que contempla o cuidar e educar de 0 a 6 anos, em creches e

pré-escolas, com professores(as) formados, com estrutura física adequada, entre outras coisas, fomos surpreendidos com mudanças na legislação, o que alterou significativamente a proposta inicial do MEC, formulada em 1993.

Na atual conjuntura político-educacional brasileira, no que diz respeito à Educação Infantil anunciam-se medidas que representam retrocessos, e muitos direitos das crianças, das famílias e dos(as) professores(as), conquistados pela luta dos movimentos sociais, feministas e sindicais, vão se perdendo. Com a aprovação do Ensino Fundamental de nove anos, pela Lei Nº 11.114, de 2005 (Brasil, 2005), as crianças de 6 anos foram transferidas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sem que nem mesmo as condições para isso tivessem sido construídas, no que diz respeito à formação de professores(as), ao espaço físico adequado, às propostas pedagógicas, entre outros. Em seguida, implantou-se a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, com a extensão da escolarização obrigatória dos 4 aos 17 anos (Brasil, 2009a). O Projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação promoveu uma cisão na unidade da Educação Infantil, ao fragmentar e hierarquizar a educação das crianças de 0 a 6 anos, embora a Conferência Nacional de Educação - CONAE (2010) tenha enfatizado a importância de manter a unidade na educação da criança de 0 a 6 anos, de modo a comprometer o direito das crianças a uma educação de qualidade e emancipatória, o direito dos bebês a creche, dos(as) profissionais à formação e à profissionalização (Drumond; Silva, 2012).

O Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (São Paulo [Estado], 2012), com as Diretrizes Curriculares Complementares para Formação de Docentes para a Educação Básica, ao excluir a formação de docentes de 0 a 3 anos das discussões sobre a formação separou a formação do(a) professor(a) de creche da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que fragmenta a educação da criança de 0 a 6 anos:

> Art. 3º – a formação de professores poderá ser feita num mesmo curso para:
> I – anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo do 1º ao 5º ano e pré-escola;
> II – anos finais do ensino fundamental, compreendendo do 6º ao 9º ano e ensino médio.
> Parágrafo único – a formação de professores para creches e para a educação especial e a de profissionais não docentes para as creches serão objeto de regulamentações próprias (São Paulo [Estado], 2012).

A cisão na unidade da educação da criança de 0 a 6 anos, anunciada pelo novo PNE, também pode ser evidenciada nas Diretrizes Curriculares Complementares para Formação de Docentes para a Educação Básica, instituídas pelo CEE. Mais uma vez, a educação da criança de

0 a 3 anos deixa de ser vista como prioridade, e é possível presumir que a educação das crianças de 4 a 6 anos será tratada nos moldes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por outro lado, no âmbito acadêmico, a inclusão da Educação Infantil no sistema educacional como primeira etapa da Educação Básica impulsionou o interesse de pesquisas educacionais sobre a criança pequena e sua educação em espaços coletivos, como as creches e as pré-escolas. A educação da criança em espaços distintos do privado/familiar passou a ser tomada, com maior intensidade, como objeto da pesquisa na área das ciências humanas e sociais.

Eloisa Rocha (1999a, 2001) analisou a produção de pesquisas em Educação Infantil no Brasil, a partir dos trabalhos apresentados em congressos científicos da área. Mostra que, ao final dos anos de 1990, identifica-se a acumulação de conhecimentos sobre a educação da criança pequena, com origem em diferentes campos científicos, que têm resultado em contribuições para a constituição de um campo particular no âmbito da Pedagogia, denominado pela autora de Pedagogia da Educação Infantil. Começou a difundir-se no discurso pedagógico a necessidade de construir uma Pedagogia para a Educação Infantil. Essa Pedagogia vem sendo considerada como um campo de conhecimento em construção.

> Este conjunto de relações que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma "didática" da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo, mais amplamente falando, uma pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança (Rocha, 2001, p. 31, grifo da autora).

Desse modo, Rocha (1999a) considera a importância da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que considere as especificidades das crianças pequenas; e propõe, em termos mais amplos, a necessidade de uma Pedagogia da Infância que contemple a docência com crianças de 0 a 10 anos, ou seja, da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa na área da Educação Infantil vem aumentando e se sofisticando nas últimas décadas, trazendo outras abordagens para discutir a pequena infância. A pesquisadora Ana Lúcia Goulart de Faria (2005a) destaca em seus estudos outras categorias de análise a serem observadas na pesquisa com crianças pequenas:

> [...] tempo, espaço, relações, gênero, classes sociais, arranjos familiares, transgressão, culturas infantis, brincar, documentação, identidades, planejamento por projeto, performance, diferente, outro, linguagens, movimento, gesto, criança, alteridade, turma, instalação, não-avaliação, observação, cuidado. Isso, em vez dos convencionais: deficiência, indisciplina, hiperativo, carente, família desestruturada, anamnese, rotina,

> assistência, aula, didática, classe, aluno, ensino, currículo, vir-a-ser, sala de aula, desenvolvimento (Faria, 2005b, p. 1.018).

De acordo com Kishimoto (2002), a pouca clareza do que seja o trabalho do(a) docente de Educação Infantil tem conduzido os(as) professores(as) à reprodução de práticas educativas dos anos iniciais do Ensino Fundamental na educação das crianças pequenas. Isso tem contribuído para a reprodução de práticas conhecidas como "escolarizantes" na Educação Infantil, em que as crianças são precocemente submetidas a processos de alfabetização e numeração, mesmo na primeira etapa da Educação Básica, que tem outros objetivos. A questão da formação inicial de professores(as) de crianças pequenas ganha importância, na medida em que a instituição de Educação Infantil possui características diferentes da escola do Ensino Fundamental e tem uma proposta de educação diferenciada. Portanto, requer, do(a) profissional docente, saberes que contemplem as especificidades das crianças pequenas. Nesse sentido, Rocha (1999b, p. 62) destaca que,

> enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo, que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola).

Marcos Cesar Freitas (2007), no prefácio do livro *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes* (Faria, 2007c), destaca as particularidades da Educação Infantil, que representa um universo com forma própria, dentro do qual está a "forma-creche", com uma formatação diferente daquela comumente difundida do espaço escolar, justamente porque tem uma maneira peculiar de constituir-se. Portanto,

> é na singularidade da construção quotidiana do espaço, do tempo, da organização e das práticas, que o trabalho com a criança pequena ganha uma tonalidade própria. [...] é fundamental ter em conta que o específico da educação infantil não deve ser reconhecido no "reino da prática". Ou seja, o peculiar da educação de crianças pequenas não é o mister das mãos, tão pouco é o triunfo da prática sobre a teoria. [...] Mas se não é o imperativo da prática aquilo que singulariza o trabalho com crianças pequenas, o que do seu conteúdo é "estritamente seu" a ponto de fazer com que espaço, tempo, organização e práticas escapem da poderosa forma escolar? O que lhe é essencialmente particular é a própria "cultura da infância" (Freitas, 2007, p. 10-11, grifos do autor).

Para este autor, o coletivo infantil é a expressão de uma universalidade que só se torna efetivamente compreensível de perto, representa "um microcosmo a ser desvelado" (Freitas, 2007, p. 12). Por isso mesmo, os(as) pesquisadores(as) de crianças pequenas vêm recorrendo às etnografias, aos estudos descritivos das relações entre as crianças nos coletivos infantis, com o objetivo de analisar a produção das culturas infantis. As pesquisas com crianças pequenas têm desvelado um mundo infantil que, por muito tempo, passou despercebido ou foi negligenciado nos estudos educacionais.

O direito à Educação Infantil exige profissionais formados(as), comprometidos(as) com o conhecimento, com um projeto de educação com conteúdo, porém, não escolar, centrada na criança. Para tal empreitada, o(a) professor(a) da primeira etapa da Educação Básica não dá aula, não é professor(a) de disciplinas escolares de uma grade curricular, mas com intencionalidade pedagógica[1], é um(a) professor(a) de criança.

> Tal qual uma cenógrafa, a professora (des)organiza o espaço e o tempo do capital frequentemente reproduzidos nas instituições educativas desde a primeiríssima infância. Sem a aula e sem o conteúdo escolar, à docência nas creches e pré-escolas organiza outra forma, outra pedagogia (diferente do ensino fundamental) adequada aos conteúdos das práticas culturais e dos saberes oriundos dos movimentos sociais engajados na transformação social, atenta às experiências infantis, às especificidades etárias encontradas no coletivo. Trata-se de uma profissão que está sendo inventada: a docente de crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos de educação e cuidado. Com origem feminina tanto na creche como na pré-escola diferencia-se da professora primária que é uma profissão que nasce masculina e se feminiliza, a docência na educação infantil mostra mais uma vez que as relações de gênero, as relações de poder entre os sexos são categoria fundante e não apenas uma variável no campo da educação (Faria, 2011b, p. 14).

O curso de Pedagogia, agora com as novas Diretrizes, forma os(as) estudantes para três tipos de docência: a docência para a creche, para a pré-escola e para as séries iniciais. Cabe, então, visando a uma Pedagogia da Infância, uma formação docente que não antagonize a cultura lúdica e as culturas da escrita, que forneça os instrumentos para as docentes reverem suas práticas e as relações de dominação com as crianças (Faria, 2011b).

As pesquisas na área da Educação Infantil consideram a singularidade da docência com crianças pequenas e apontam a necessidade de uma pedagogia que forme professores(as)

[1] O trabalho docente na Educação Infantil guarda especificidades com relação à docência em outros níveis de ensino. A profissão de professor(a) de Educação Infantil precisou ser inventada (Mantovani; Perani, 1999) junto com o projeto contemporâneo de educação da pequena infância. Esse(a) professor(a) não ministra aulas, nem ensina conteúdos escolares, mas, com intencionalidade e planejamento, desenvolve um trabalho pedagógico e educativo com as crianças, quando organiza o espaço e o tempo para que elas produzam as culturas infantis.

para atuar com crianças pequenas, que considere os saberes próprios dessa etapa educacional. Portanto, discutir a formação docente para a Educação Infantil implica problematizar os cursos de formação inicial de professores(as) de crianças pequenas e analisar os saberes que têm sido produzidos nesses cursos, nas disciplinas curriculares e nos estágios.

Assim, o estágio na Educação Infantil, realizado pelos(as) estudantes de Pedagogia, foi tomado para análise neste estudo, com o objetivo de compreender até que ponto os conhecimentos a respeito da Pedagogia da Educação Infantil, resultados de pesquisas realizadas pela área, são discutidos na formação de docentes de modo que ofereçam subsídios para os(as) professores(as) atuarem em creches e pré-escolas.

O estágio representa um momento privilegiado na formação inicial de docentes, pois favorece o contato direto com o futuro campo de trabalho. É o espaço da experiência e da vivência, é quando o estudante busca, a partir do contato com as instituições de Educação Infantil, entender aquele contexto. Além disso, o estágio favorece a pesquisa, pois promove a reflexão e a formação. Portanto, discutir e problematizar os estágios nas creches e nas pré-escolas pode trazer contribuições para a formação de professores(as) de Educação Infantil.

1.3 Os Estágios de Educação Infantil

Para discutir a formação docente, as disciplinas curriculares e os estágios são entendidos como complexos mecanismos de formação inicial. O estágio, além de designar uma fase de formação profissional, no caso da formação de professores, representa um importante momento de estudo e reflexão.

O estágio curricular destaca-se como um elemento integrante do projeto curricular de formação de professores(as) que, geralmente, é definido como espaço da prática dentro de um conjunto de disciplinas que devem ser estudadas pelo docente em formação. Uma das principais críticas relacionadas aos estágios nos cursos de formação de docentes é a dicotomia estabelecida entre a teoria e a prática (Freitas, 1996).

Nessa perspectiva, o estágio é compreendido como um campo educativo e formativo, integrante e obrigatório nos cursos de professores(as), com a finalidade de produzir

conhecimentos e reflexões, privilegiando os momentos e as dinâmicas ligadas principalmente ao contexto das instituições educativas. Porém, a experiência construída pelos estudantes nas creches e nas pré-escolas, resultado de vários momentos do estágio – o que envolve uma participação mais ou menos ativa –, constitui uma riqueza de material que é tomada como objeto de análise e de reflexão pelos(as) estudantes e pelos(as) professores(as) orientadores(as) de estágio.

Assim, coloca-se em discussão a ideia de um percurso de estágio fundado sobre dois momentos distintos: um sobre o campo, na experiência direta em uma creche ou pré-escola, e o outro em um espaço dedicado à reflexão e ao discurso pedagógico (Infantino, 2013). Nessa perspectiva, é pesquisada a estreita conexão entre o saber acadêmico e o saber das instituições de Educação Infantil, sem estabelecer uma ordem hierárquica ou uma regra do momento teórico, em detrimento daquele prático. Desse, modo,

> [...] o estágio é compreendido como um contexto formador teórico-prático, quebrando a implícita suposição de que o momento teórico deve prevalecer sobre o prático. Principalmente na educação da primeira infância, a "prática" educativa é saber, a experiência é pensamento; não se pode imaginar a educação de uma criança pequena separando ação e intencionalidade refletida, distinguindo claramente entre teoria (que tem lugar na sala de aula) e prática (que se faz nas creches) (Infantino, 2013, p. 10, grifos da autora).

Dessa forma, o estágio mantém como sua principal finalidade a formação dos(as) estudantes e, ao mesmo tempo, torna-se ocasião para promover o saber pedagógico sobre a infância e a criança nas instituições de Educação Infantil, pois estimula a reflexão por parte dos envolvidos: estudantes e professores(as).

Nesse sentido, os(as) estudantes são encorajados(as) a envolver-se num constante trabalho de observação, que durante o estágio é entendida como método de trabalho (Infantino, 2013). Assim, a observação não é exatamente uma técnica de coleta de dados ou informações, mas um método. Nessa perspectiva, ela é proposta aos estudantes não apenas como um recurso para os primeiros contatos com a instituição educativa, mas como uma metodologia que deve prolongar-se durante todo o período do estágio.

Os registros das observações tornam-se material de trabalho compartilhado pelo(a) estagiário(a) e pelo(a) professor(a) de estágio, que, a partir deles, realizam trocas e debates sobre o cotidiano da Educação Infantil, sobre a docência com as crianças pequenas, envolvendo o grupo de estudantes, o que não seria possível no espaço da creche e da pré-escola. Infantino (2013) vê o

estágio como um momento de preparar os(as) professores(as) que se situam no mundo da educação como "pesquisadores(as)", de colocá-los na condição de adquirir a arte da reflexão.

Tenho observado, durante os estágios nas instituições de Educação Infantil, que os(as) professores(as) com formação voltada para a escola de Ensino Fundamental acabam usando esses mesmos conhecimentos na educação das crianças pequenas, por receio de não saber fazer diferente do que aprenderam. Para construir com os(as) estudantes-estagiários(as) referências teóricas e metodológicas para a docência na Educação Infantil, os estágios em creches e pré-escolas tomam os três protagonistas da Educação Infantil: as crianças, os(as) professores(as) e as famílias (Spaggiari, 1998), tendo a criança como protagonista privilegiada, como referência na construção de saberes na formação de docentes. O estágio na Educação Infantil deve considerar as diversas relações presentes no cotidiano das instituições e não unicamente a relação entre o(a) professor(a) e as crianças. Desse modo, as estagiárias analisam a relação entre os(as) profissionais docentes que trabalham nas instituições e as famílias; a relação entre os(as) profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas, problematizando a formação docente; a relação entre adultos e crianças a partir das políticas públicas; a relação entre professores(as) e as crianças; as relações entre as crianças e a produção das culturas infantis (Drumond, 2013).

Nesse sentido, a ida dos(as) estagiários(as) a campo representa a oportunidade de refletir sobre o próprio processo de formação e também a possibilidade de problematizar o cotidiano das instituições de Educação Infantil. O estágio significa um momento ímpar na formação de futuros(as) pedagogos(as). Ao longo dessas experiências, os(as) estagiários(as) são estimulados a um constante trabalho de observação**:** a observação como metodologia de trabalho e não apenas como uma primeira etapa do estágio, sem muita relevância. É importante orientar o olhar do(a) estagiário(a) desde o primeiro contato com a creche ou a pré-escola: observar o espaço físico e o que ele revela sobre a intencionalidade pedagógica do(a) professor(a); observar as relações entre os adultos, entre os adultos e as crianças e entre as crianças.

Os(As) estagiários(as) são incentivados(as) a adotar um posicionamento que pode ser definido como antropológico, ao observar como "estrangeiros" a realidade e a cultura nas quais foram inseridos, para, ao modo do antropólogo, familiarizar-se com o estranho e estranhar-se com o familiar (Geertz, 1989).

De acordo com Fiad e Silva (2009), a universidade geralmente valoriza a escrita crítica, objetiva, impessoal e rigorosa, uma escrita vinculada à pesquisa, mas, nas últimas

décadas, começa a tomar corpo um conjunto de iniciativas que procura estimular uma produção de caráter mais narrativo e subjetivo, na qual a maior referência são as formas de significação atribuídas pelos estudantes. Surge, no interior de algumas disciplinas, maior demanda por trabalho que sejam escritos em outros registros, como os relatos, o memorial e a carta.

Os estudos de Fiad e Silva (2000, 2009) apontam os benefícios trazidos pelo uso do diário no interior da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa ao longo de uma década de trabalho na Faculdade de Educação da Unicamp. Nos cursos de formação de professores, especialmente, essa forma de expressão passou a ser bastante usada, como caminho de valorização do saber docente, construção das identidades profissionais, das relações entre ensinar e aprender, entre docente formador e docente em formação, entre teoria e prática, entre ação e reflexão (Fiad; Silva, 2009, p. 124). O estudante passa a ser o grande elemento de reflexão para o seu dizer. É obrigado a voltar-se para si mesmo, sem fazer apenas do outro – uma voz já conhecida e autorizada, academicamente falando – sua maior referência.

Acostumados a uma determinada produção escrita de texto — fichamentos, resumos, resenhas e monografias —, os alunos são estimulados para a produção de uma escrita mais narrativa, subjetiva e parcial, como os diários (Fiad; Silva, 2000). O diário de campo é um espaço para o registro sistemático das vivências no campo de estágio. São diferentes dos diários íntimos, porque produzidos no interior de um programa de formação inicial, numa instituição de ensino superior. O diário significa um instrumento didático que fornecerá subsídio ao trabalho de todo o grupo envolvido com o estágio.

A pesquisa de mestrado de Roseli Garcia (2007) discute o uso da linguagem escrita como forma de mediação na formação continuada em serviço dos(as) professore(as) de Educação Infantil. O estudo retrata a experiência da própria autora como diretora de uma unidade de Educação Infantil e busca investigar o sentido das produções escritas sobre o trabalho pedagógico no contexto das funções dos(as) professores(as) de Educação Infantil; e avaliar a função reflexiva ou protocolar da escrita e sua possibilidade de intermediar o processo de formação continuada em serviço.

Mas essa perspectiva requer a superação da prática da escrita como atitude de natureza simplesmente protocolar, de registro do dia a dia, como algo meramente formal. Por outro lado, exige uma escrita construtora e produtora de reflexão, uma escrita claramente metarreflexiva. Nesse sentido, a escrita é vista como possibilidade de melhoria do trabalho na

Educação Infantil. A estratégia buscada com os(as) professores(as) foi a produção de relatórios ou registros escritos, como forma de reflexão sobre o próprio trabalho. Garcia (2007) destaca ainda a importância de construir um ambiente que favoreça a intermediação da linguagem escrita na formação continuada em serviço num sentido emancipador, ou seja, a conquista de espaço físico e do tempo para escrever, ou melhor, para a ação de refletir escrevendo.

Como exemplo de escrita reflexiva, podemos citar os textos do professor italiano Danilo Russo, de uma pré-escola pública estadual de Roma: "De como ser professor sem dar aula na escola da infância" (2007a), "De como ser professor sem dar aula na escola da infância (II)" (2007b) e "De como ser professor sem dar aula na escola da infância (III)" (2008). Russo costuma elaborar, a cada ano, uma carta-proposta para os(as) responsáveis pelas crianças, para seus(suas) colegas da escola e para todos(as) os(as) interessados(as), relatando sua prática pedagógica com os meninos e as meninas, de uma maneira explicativa e reflexiva ao mesmo tempo. A proposta desse professor não consiste em um enunciado de objetivos a serem atingidos durante o ano letivo, sim, em um texto reflexivo e bastante sério, mas nada convencional em sua escrita, nem mesmo nas ideias apresentadas: usa palavras não escolares, mas próprias da Educação Infantil, ao falar do seu trabalho docente, tornando clara sua proposta inovadora, em que as crianças são protagonistas.

Nessa perspectiva, a experiência de estágio contribui significativamente com a formação dos(as) estagiários(as), futuros(as) professores(as), que desenvolvem um papel ativo e criativo, com abertura para aprender a partir do contato com as instituições de Educação Infantil. Os(As) estagiários(as) são convidados a construir, a partir do desconhecido, um conhecimento que não está definido anteriormente, mas vai sendo construído pouco a pouco, no contato com a realidade observada e na relação com os outros sujeitos envolvidos no contexto dos estágios.

Assim, o estágio representa um movimento que busca interlocução e colaboração com as creches e as pré-escolas e com os(as) professores(as) dessas instituições. É compreendido como um contexto formador dialético entre teoria e prática, principalmente na Educação Infantil, na qual não se pode imaginar a educação de uma criança pequena sem integrar ação e intencionalidade pedagógica.

Com isso, o estágio torna-se condição para promover o saber e o fazer sobre a educação das crianças pequenas nas creches e nas pré-escolas. Um desafio que se coloca para a formação de professores(as) de crianças pequenas, nos estágios em creches e pré-escolas, é a

construção de saberes específicos sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos; sobre a docência com as crianças pequenas em espaços coletivos de educação e cuidado. Assim, espera-se que o(a) professor(a) "tenha uma formação específica que valorize as crianças e suas culturas, que saiba brincar, e que esteja preparado para lidar com o inesperado, com o conhecimento espontâneo próprio da criança" (Faria, 1999, p. 20).

Pela especificidade que a docência com crianças pequenas apresenta, considerando que a Pedagogia da Educação Infantil e a Pedagogia da Infância vêm se constituindo nos últimos anos, esta pesquisa elegeu como objeto de investigação o estágio docente na Educação Infantil, entendendo que os estágios são conduzidos a partir de um determinado referencial teórico sobre a docência na Educação Infantil, com o objetivo de problematizar a formação de professores(as) de Educação Infantil no curso de Pedagogia. O objetivo central desta pesquisa é compreender como são formados os(as) docentes de Educação Infantil no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins/Miracema e a importância e a contribuição dos estágios nesse processo de formação inicial de professores(as). Para atender a esse objetivo, a pesquisa buscou:

- Compreender como são organizados e realizados os estágios de Educação Infantil no curso de Pedagogia, considerando a especificidade da docência com as crianças de 0 a 6 anos nas creches e nas pré-escolas.

- Discutir a especificidade da docência na Educação Infantil, de modo a garantir o trabalho de professores(as) com as crianças de 0 a 3 anos nas creches e de 4 a 6 na pré-escola, sem antecipar os modelos escolares do Ensino Fundamental e sem antagonizar as culturas lúdicas e as culturas da escrita.

- Identificar os saberes que são vinculados aos cursos de formação dos(as) professores(as) de Educação Infantil, especialmente nos estágios em creches e pré-escolas, considerando o planejamento e a organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil.

- Refletir sobre as contribuições das pedagogias da Educação Infantil, apontando para as possíveis ressignificações dos saberes na formação de docentes de crianças de 0 a 10 anos.

- Analisar a relação entre a formação de docentes para a primeira etapa da Educação Básica e para os anos iniciais do Ensino Fundamental no curso de Pedagogia, de modo a garantir a continuidade na educação das crianças de 0 a 10 anos.

1.4 A Construção da Pesquisa

Definir a abordagem metodológica de uma pesquisa está intrinsecamente ligado ao objeto de estudo que se pretende investigar e, também, às aproximações teóricas que vão sendo realizadas durante sua realização. A metodologia de uma pesquisa evidencia a necessidade de pensar a articulação entre o problema a ser pesquisado, os conceitos e as categorias utilizadas, as informações disponíveis e os instrumentos de coleta de dados. Enfim, os limites e as possibilidades de trabalhar uma determinada questão vão sendo colocados no decorrer do estudo.

A construção do objeto de estudo realizou um percurso próprio, procurando responder às questões que foram sendo apresentadas, e para sua realização não houve uma metodologia previamente definida. Várias foram as perguntas, as indefinições e as dúvidas que me inquietaram durante a coleta e a análise do material da pesquisa; teria sido mais fácil optar por escrever este trabalho a partir de um referencial teórico organizado como referência para fazer a leitura da realidade investigada. Mas a opção foi outra: busquei olhar a complexidade da realidade, na tentativa de explicá-la a partir das questões que a própria pesquisa evidenciou.

Para Becker (1994, p. 12) o importante é o(a) pesquisador(a) recompor, recriar ou até inventar métodos capazes de resolver um problema de pesquisa. O autor fala sobre um "modelo artesanal de ciência, no qual cada trabalhador produz teorias e os métodos necessários para o trabalho que está sendo feito". Neste caminho, muitas foram as leituras e releituras feitas para situar o objeto de pesquisa. Procurei construir referências com base na bibliografia levantada, que tratava dos seguintes temas:

- A formação de professores(as) para a Educação Básica, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental: aspectos históricos, legislação atual e pesquisas recentes no Brasil e no mundo.

- O Curso de Pedagogia: história, legislação, tendências atuais, pesquisas e estágio.

- A Educação Infantil: história, legislação, especificidades da creche e da pré-escola, as profissionais docentes, a pedagogia da Educação Infantil, políticas públicas.

- A especificidade da docência na Educação Infantil: uma profissão feminina, a formação docente.

- Os estudos sobre relações de gênero, feminismo, mulheres, infância.

- Os estudos e as pesquisas na área das ciências sociais: política, sociologia e antropologia, sobre a infância e as crianças.

O primeiro passo foi realizar um estudo sobre as pesquisas que investigaram a formação de professores(as) para a Educação Básica no Brasil, na tentativa de entender a formação de professores(as) da Educação Infantil no contexto das políticas de formação de docentes. No entanto, percebi que os(as) autores(as) que discutem formação de professores(as) dificilmente se referem à educação da criança com menos de 6 anos, e tampouco as pesquisas nesta área se ocupam da formação de docentes para a Educação Infantil. Os estudos na área da Didática raramente contemplam a educação da criança pequena e a especificidade da docência na primeira etapa da Educação Básica; paralelamente, as pesquisas sobre os cursos de Pedagogia pouco incluem a Educação Infantil em suas análises.

Assim, encontrei, na bibliografia italiana que se encontra traduzida, referências para discutir a docência na Educação Infantil. Essa bibliografia, resultado de pesquisas realizadas em instituições coletivas de Educação Infantil, orienta grande parte das discussões levantadas neste estudo e apresentadas ao longo do texto. As aproximações com a bibliografia italiana e também com as produções do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC) – Culturas infantis (FE/UNICAMP), que estabelecem interlocuções com essa bibliografia, forneceram aportes teóricos para compreender e discutir a singularidade da docência na Educação Infantil, diferenciando-a da docência no Ensino Fundamental.

Desse modo, foi possível construir referências para discutir o trabalho docente na Educação Infantil, que apresenta algumas especificidades, tais como: trata-se de uma profissão de gênero feminino, conforme discutido nas pesquisas de Ávila (2002), Cerisara (1996), Mir (2005), Ongari e Molina (2003), Rosemberg (1994, 2001) e Saparolli (1997); é uma pedagogia que envolve três atores: criança, família e docente, como apontam Bondioli e Mantovani (1998), Bonomi (1998) e Spaggiari (1998); é uma pedagogia que tem características diversas do modelo convencional, em sala de aula; é um exercício que se estabelece com intencionalidades educativas e, fundamentalmente, nas relações entre as próprias crianças e entre as crianças e os adultos (Russo, 2007a, 2007b). A intencionalidade do(a) docente se manifesta, principalmente, na organização dos espaços e dos tempos na Educação Infantil, para que as crianças produzam suas culturas (Bufalo, 1997, 1999; Godoi, 2006); tem como eixo do trabalho educativo um atributo

muito especial: o brincar, como evidenciaram as pesquisas de Finco (2003, 2007, 2010) e Prado (1998, 1999, 2005).

A docência na Educação Infantil é uma profissão que está sendo inventada (Mantovani; Perani, 1999), constitui-se em um campo em construção, com características peculiares. O trabalho docente na Educação Infantil extrapola o modelo de professor(a) da instituição escolar. Na educação das crianças pequenas, são as relações entre os sujeitos: adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança, que conferem sentido à existência das instituições educativas.

A evidência de que a profissão de professor(a) de Educação Infantil é um trabalho com características femininas, mesmo quando realizado por homens, levantou a necessidade de estabelecer interlocução com os estudos de gênero. O trabalho de Rosemberg e Amado (1992) destaca a importância de as pesquisas educacionais incluírem a produção de conhecimentos relativos à educação, à mulher e ao gênero em suas análises.

Buscando aprofundar os estudos e os conhecimentos sobre a formação de docentes para a Educação Infantil, acompanhei por dois semestres o estágio na Educação Infantil no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/Unicamp, com a supervisão da Professora Ana Lúcia Goulart de Faria. Essa foi uma experiência profundamente rica para minha formação como professora e pesquisadora e, ao mesmo tempo, possibilitou refletir sobre a formação de docentes de Educação Infantil no curso de Pedagogia, especialmente na disciplina de estágio docente em creches e pré-escolas. Por meio dessa experiência e do contato com a bibliografia da área foi possível construir referências para discutir o estágio na Educação Infantil, de modo a considerar a singularidade da docência com as crianças pequenas, sem reproduzir o modelo da docência do Ensino Fundamental.

O estágio em creches e pré-escolas passou a ser objeto de discussão, com mais intensidade, nos cursos de Pedagogia, a partir das exigências das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (Brasil, 2006a). Até então, esse curso priorizava a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, a educação das crianças a partir dos 6 anos de idade. Discutir a docência com as crianças pequenas, de 0 a 6 anos, e a formação de docentes para atuar nessa etapa da Educação Básica se apresenta como um desafio.

1.4.1 O campo da pesquisa: a coleta e análise dos dados

A pesquisa foi realizada no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins – UFT/*campus* de Miracema, com o objetivo de analisar o trabalho pedagógico desenvolvido com a disciplina: "Estágio da Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)". Para esse propósito, foi documentado todo o estágio em creches e pré-escolas com uma turma de estagiários(as) durante o segundo semestre de 2011. O material produzido compreende: Caderno de Campo da Pesquisadora/Professora, Cadernos de Campo das Estagiárias, Seminários de Estágios, Questionário de Avaliação do Estágio de Educação Infantil, Entrevista Coletiva com as Estagiárias. Além disso, foi analisado o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia (Universidade Federal do Tocantins, 2007), com ênfase nas disciplinas de Educação Infantil e Estágio.

Esses procedimentos foram fundamentais para a reflexão sobre o objeto de estudo, o que permitiu construir, a partir do cruzamento dessas diferentes fontes, no diálogo com as bibliografias de referência, interpretações acerca das relações observadas no campo. Para Bogdan e Biklen (1997), na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. A pesquisa qualitativa requer um contato direto do pesquisador no campo de pesquisa e com seu objeto de estudo.

Os estágios foram realizados em creches e pré-escolas públicas municipais de Miracema do Tocantins e de mais dois municípios vizinhos: Tocantínia e Miranorte. Participaram da pesquisa 21 estudantes-/estagiárias, que responderam ao instrumento "Questionário de Avaliação do Estágio de Educação Infantil – Parte I: Identificação das Estagiárias" (Anexo 1), fornecendo informações que permitiram identificar que a maioria das estagiárias reside no município sede da universidade, Miracema do Tocantins, mas 3 delas residem em Miranorte e 2 em Tocantínia, onde realizaram o estágio. Elas têm entre 22 e 42 anos, a maioria tem filhos e apenas 9 delas cursaram o magistério no Ensino Médio. Entretanto, 11 delas são professoras: 8 atuam na Educação Infantil, e 3 lecionam no Ensino Fundamental. A partir das informações das estagiárias, foi construída a Tabela 1:

Tabela 1 — Estudantes-Estagiárias de Educação Infantil

ESTAGIÁRIA	IDADE	FILHOS	MUNICÍPIO DE RESIDÊNCIA	Curso Médio Magistério	LOCAL DE TRABALHO
1	25	NÃO	TOCANTÍNIA	NÃO	CRECHE
2	26	1	MIRACEMA	NÃO	ESTUDANTE
3	24	NÃO	TOCANTÍNIA	NÃO	Func. CRAS
4	29	4	MIRACEMA	NÃO	ESTUDANTE
5	26	NÃO	MIRACEMA	NÃO	Func. Saúde
6	34	1	MIRACEMA	MAGISTÉRIO	CRECHE
7	42	3	MIRACEMA	MAGISTÉRIO	ESTUDANTE
8	23	NÃO	MIRACEMA	NÃO	ESTUDANTE
9	32	3	MIRACEMA	MAGISTÉRIO	CRECHE
10	40	1	MIRACEMA	NÃO	CRECHE
11	28	3	MIRACEMA	NÃO	ESTUDANTE
12	37	2	MIRACEMA	MAGISTÉRIO	ESTUDANTE
13	31	NÃO	MIRACEMA	MAGISTÉRIO	CRECHE
14	32	2	MIRANORTE	MAGISTÉRIO	PRÉ-ESCOLA
15	22	NÃO	MIRACEMA	NÃO	FUNDAMENTAL
16	22	1	MIRACEMA	NÃO	ESTUDANTE
17	30	2	MIRANORTE	MAGISTÉRIO	PRÉ-ESCOLA
18	37	3	MIRACEMA	NÃO	FUNDAMENTAL
19		2	MIRACEMA	MAGISTÉRIO	. FUNDAMENTAL
20	38	2	MIRACEMA	NÃO	ESTUDANTE
21	27	1	MIRANORTE	MAGISTÉRIO	PRÉ-ESCOLA

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora.

Assim, de acordo com o número de estudantes-estagiárias envolvidas na pesquisa, contamos com 21 cadernos de campo (estágio), que foram identificados conforme se observa na Tabela 2:

Tabela 2 — Cadernos de campo (estágio)

Nº CADERNO	CRECHE OU PRÉ-ESCOLA	IDADE DA CRIANÇA	MUNICÍPIO
1	CRECHE	1,5 a 4 anos	MIRACEMA
2	CRECHE	1,5 a 4 anos	MIRACEMA
3	CRECHE	1,5 a 4 anos	MIRANORTE
4	PRÉ-ESCOLA	4 a 6 anos	MIRACEMA
5	CRECHE	1,5 a 4 anos	MIRANORTE
6	CRECHE	2 a 5 anos	MIRANORTE
7	CRECHE	2 a 5 anos	TOCANTÍNIA
8	CRECHE	1,5 a 4 anos	MIRACEMA
9	CRECHE	1,5 a 4 anos	MIRACEMA
10	CRECHE	1,5 a 4 anos	MIRACEMA
11	CRECHE	1,5 a 4 anos	MIRACEMA
12	CRECHE	1,5 a 4 anos	MIRACEMA

13	CRECHE	1,5 a 4 anos	MIRACEMA
14	CRECHE	1,5 a 4 anos	MIRACEMA
15	CRECHE	1,5 a 4 anos	MIRACEMA
16	PRÉ-ESCOLA	4 a 6 anos	MIRACEMA
17	PRÉ-ESCOLA	4 a 6 anos	MIRACEMA
18	PRÉ-ESCOLA	4 a 6 anos	MIRACEMA
19	PRÉ-ESCOLA	4 a 6 anos	MIRACEMA
20	PRÉ-ESCOLA	4 a 6 anos	MIRACEMA
21	PRÉ-ESCOLA	5 a 6 anos	TOCANTÍNIA

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora.

O conteúdo registrado nos cadernos de campo das estagiárias foi analisado com base nas seguintes categorias[2] de observação do estágio: relação adulto-adulto (de dentro e de fora da instituição): relações entre os(as) professores(as) e as famílias, comunidade; relação adulto-adulto (de dentro da instituição): relações entre profissionais docentes que atuam nas creches e pré-escolas, considerando a formação; relação adulto-criança (políticas): relação entre os adultos e as crianças, nas políticas públicas, na legislação, nos documentos oficiais; relação adulto-criança (pedagogias): relação entre os(as) professores(as) e as crianças, a partir das pedagogias e das pesquisas; relação criança-criança: relações entre as crianças. Além destas cinco categorias principais, outras três, que perpassam as demais, foram consideradas na análise dos dados: o espaço físico, as brincadeiras infantis e as relações de gênero e étnico-raciais.

Além dos registros descritivos sobre a unidade de Educação Infantil onde o estágio foi realizado, constam nos cadernos das estagiárias: uma legenda com as categorias de análise do estágio; a planta baixa da unidade de Educação Infantil; fotografias do espaço físico, impressas ou gravadas em um CD.

Os Seminários de Estágio, cujo objetivo foi socializar as experiências do estágio no grupo e refletir sobre a docência na Educação Infantil, foram organizados, tendo como referência as cinco categorias de observação do estágio, portanto são cinco seminários. Os seminários foram gravados e depois transcritos. A transcrição de cada um deles tem duração de duas horas a duas horas e meia.

O gravador contribuiu para o registro do conteúdo abordado nos seminários e também para registrar a entrevista coletiva com as estagiárias, realizada em grupo, com o objetivo de

[2]Estas categorias foram trabalhadas, inicialmente, pela Professora Drª Ana Lúcia Goulart de Faria, nos estágios de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp. E, também, são discutidas no livro *Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*, com a organização do Gepedisc – Culturas Infantis (2011).

aprofundar algumas questões destacadas por elas, ao responder o "Questionário de Avaliação do Estágio de Educação Infantil". Este instrumento buscou analisar a opinião das estagiárias sobre a metodologia de trabalho da disciplina "Estágio de Educação Infantil (creche e pré-escola)".

O caderno de campo da pesquisadora-professora foi usado para o registro das questões observadas e problematizadas durante o trabalho com os estágios, tanto na universidade, quanto nas unidades de Educação Infantil, e mostrou-se uma fonte importante de informação para a pesquisa, uma vez que as questões que emergiram no transcorrer da pesquisa, nos estágios, foram registradas, evitando que se perdessem, e foram retomadas posteriormente para análise.

Os dados discutidos nesta pesquisa dizem respeito, principalmente, ao Estágio de Educação Infantil (creche e pré-escola) realizado com uma turma do curso de Pedagogia da UFT/*Campus* de Miracema, no segundo semestre de 2011. Entretanto, foram incluídos nas análises dados do estágio de Educação Infantil com a turma do primeiro semestre de 2013, por apresentar algumas novidades nas unidades de Educação Infantil da região, principalmente com relação ao espaço físico. E também algumas questões do Estágio de Educação Infantil da Faculdade de Educação da Unicamp[3], que acompanhei como monitora durante o doutoramento.

Cabe considerar que as interpretações decorrentes deste processo de pesquisa são específicas e pertencentes ao universo investigado, resultado do esforço empregado, que tem uma contribuição a dar com relação às questões levantadas no percurso de um determinado estudo. Desse modo, o trecho final do capítulo "A onda", do livro de Ítalo Calvino, é representativo do percurso realizado nesta investigação, que sem pretensões de encontrar "verdades", apresenta uma leitura possível de fragmentos da realidade.

> É pena que a imagem que o senhor Palomar havia conseguido organizar com tanta minúcia agora se desfigure, se fragmente e se perca. Só conseguindo manter presentes todos os aspectos juntos, ele poderia iniciar a segunda fase da operação: estender esse conhecimento a todo o universo (Calvino, 1994, p. 11).

Nesse sentido, a pesquisa descreve e analisa o material produzido, no estágio de Educação Infantil em creches e pré-escolas, pelas estagiárias e pela professora-pesquisadora, orientadora dos estágios. Os resultados encontrados representam uma leitura possível do contexto da investigação, sem pretensões de prescrever modelos para o estágio, mas com o firme propósito

[3]No segundo semestre de 2010 e no primeiro semestre de 2011, participei do Programa de Estágio Docente (PED) da Unicamp e fui monitora da disciplina de "Estágio Supervisionado – Educação Infantil", com a orientação da professora Ana Lúcia Goulart de Faria.

de refletir sobre uma experiência com a formação de docentes de crianças pequenas, que poderá inspirar outras leituras e análises, envolvendo as questões da formação de professores(a) de Educação Infantil e o estágio em creches e pré-escolas.

2 A CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DE PROFESSOR E PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES DE GÊNERO E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

Vive dentro de mim
uma cabocla velha
de mau-olhado,
acocorada ao pé do borralho,
olhando pra o fogo.
Benze quebranto.
Bota feitiço...
Ogum. Orixá.
Macumba, terreiro.
Ogã, pai-de-santo...

Vive dentro de mim
a mulher do povo.
Bem proletária.
Bem linguaruda,
desabusada, sem preconceitos,
de casca-grossa,
de chinelinha,
e filharada...

Vive dentro de mim
a mulher roceira.
- Enxerto da terra,
meio casmurra.
Trabalhadeira.
Madrugadeira.
Analfabeta.
De pé no chão.
Bem parideira.
Bem chiadeira.
Seus doze filhos,
Seus vinte netos.

Todas as vidas dentro de mim:
Na minha vida -
a vida mera das obscuras.

(*Todas as Vidas, Cora Coralina*)

A história das creches e das pré-escolas no Brasil e das profissionais docentes que atuam nessas instituições educativas ajuda a compreender, em grande parte, muitos dos questionamentos mais recentes sobre a formação de professores(as) de Educação Infantil. Várias denominações foram usadas, em diferentes tempos e espaços, para definir as profissionais que exercem função docente com as crianças pequenas: pajens, monitoras, auxiliares de desenvolvimento infantil, recreacionistas, educadoras. O que demonstra ausência de clareza quanto às questões pertinentes à profissão de professor(a) de crianças pequenas, no que diz respeito ao trabalho docente e à formação.

Para entender a atuação docente na Educação Infantil e a construção histórica dessa profissão, é importante compreender as relações entre as mulheres e o magistério. Por esse motivo, a pesquisa estabelece interlocução com os estudos de gênero. Analiso as origens da presença feminina nas antigas escolas primárias e também a atuação das mulheres nas creches e nas pré-escolas. A profissão de professora de escola primária nasceu como uma profissão masculina, que aos poucos foi se tornando um trabalho feminino (Demartini; Antunes, 1993). Por outro lado, a docência na Educação Infantil, desde sua origem, constitui-se em uma profissão de gênero feminino (Ávila, 2002, 2003; Mir, 2005; Ongari; Molina, 2003).

Assim, esta pesquisa discute a construção da profissão de professor(as) de Educação Infantil como uma profissão feminina e, nesse sentido, estabelece diálogo com os estudos de gênero e com as políticas públicas voltadas para a primeira etapa da Educação Básica, especialmente no que diz respeito à formação de docentes para atuar neste nível de ensino. Reconhece o trabalho do(a) professor(a) de Educação Infantil como função docente, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), o qual deve ter formação específica na área, preferencialmente em nível superior, sendo admitida a formação de nível médio, na modalidade magistério.

Desse modo, este capítulo discute inicialmente a relação entre mulheres e educação e mulheres e docência, analisa a relação entre as mulheres e o magistério e descreve a construção da profissão de professor(a) de creche e pré-escola como uma profissão feminina. Entendendo a Educação Infantil como uma conquista da luta dos movimentos sociais e feministas, discute os aspectos legais e políticos que apontaram a integração da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; e, consequentemente, ressalta a necessidade de investimentos na formação

de docentes de Educação Infantil, agora em nível superior, sendo o curso de Pedagogia responsável por essa tarefa, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (Brasil, 2006a).

2.1 Mulheres e Docência na Educação Infantil: a construção de uma profissão

No Brasil o magistério é uma atividade predominantemente feminina. De acordo com o estudo de Bruschini e Amado (1988), com base nos dados da década de 1980, as mulheres brasileiras representavam a quase totalidade (99%) dos docentes do ensino pré-primário e a maioria absoluta (92%) do ensino de 1º grau (1ª a 4ª série), embora a presença feminina declinasse gradativamente nos níveis de ensino mais altos.

De acordo com dados de estudos mais recentes, a predominância das mulheres no magistério, principalmente nos primeiros níveis, responsáveis pela educação das crianças, se mantém. O documento: *Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro com base nos dados do Censo Escolar de 2007* (Brasil, 2009b) mostra que, do total de 1.882.961 professores em regência de classe, 81,6% são mulheres e somam mais de um milhão e meio de docentes (1.542.925). O perfil dos(as) docentes é predominantemente feminino e vai se modificando nos níveis mais elevados de ensino, com maior presença masculina.

Nas creches, nas pré-escolas e nos anos iniciais do Ensino Fundamental o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente). No entanto, a cada etapa do ensino regular amplia-se a participação dos homens, que representam 2,1% na creche, 3,9% na pré-escola, 8,8% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 25% nos anos finais e 35,6% no Ensino Médio. Somente na educação profissionalizante encontra-se situação distinta, pois há predominância de professores do sexo masculino (53,3%) em relação às professoras do sexo feminino (46,7%) (Brasil, 2009b).

No entanto, o espaço da escola brasileira, assim como em outros países, foi em princípio marcadamente masculino. A escola foi inicialmente conduzida pelos padres jesuítas e dirigida à formação dos meninos brancos da elite. Aos poucos, passou a receber outros grupos sociais, como os meninos de outras origens e etnias e, finalmente, as meninas (Louro, 2000a).

A entrada das mulheres no exercício do magistério, no início do século XIX, ocorreu a princípio lentamente e tornou-se intensa décadas mais tarde. Inicialmente, para atender às salas de aulas de meninas; com o tempo, as professoras passaram a ser maioria no magistério e a lecionar também para os meninos. Mas esse não foi, de forma alguma, um processo tranquilo. A possibilidade de as mulheres exercerem o magistério foi contestada em muitas polêmicas e diferentes discursos. Louro (2001) mostra que a presença das mulheres no magistério, inicialmente, dividia as opiniões: para alguns, parecia uma completa insensatez entregar a educação das crianças às mulheres, consideradas inaptas para o trabalho fora do âmbito doméstico; para outros, as mulheres teriam, por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças e seriam as primeiras e naturais educadoras. O magistério passaria a representar, de certa forma, a "extensão da maternidade, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou filha espiritual" (Louro, 2001, p. 450).

Dessa forma, a docência não subverteria a função feminina fundamental: o casamento, o lar, a maternidade; ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la, no caso das professoras que não se casavam, consideradas "solteironas". O magistério precisava ser compreendido, então, como uma atividade de amor, de entrega e doação, e para tal era preciso ter "vocação" (Ávila, 2003; Louro, 2000a).

Com as aproximações entre a maternidade e o magistério, as mulheres recorreram a esta prerrogativa para ocupar decisivamente um espaço na estrutura ocupacional, fora do âmbito doméstico, num contexto marcado pela divisão sexual do trabalho. De modo que desenvolver um trabalho na escola liberava as mulheres de exercerem exclusivamente as funções domésticas e de criação dos filhos, possibilitando a socialização e a presença no domínio público (Louro, 2000a).

O *Dicionário crítico do feminismo* (Hirata et al., 2009), no verbete "Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo", elaborado por Danièle Kergoat (2009, p. 67) diz:

> As condições em que vivem homens e mulheres não são produtos de um destino biológico, mas, sobretudo, construções sociais. Homens e mulheres não são uma coleção – ou duas coleções – de indivíduos biologicamente diferentes. Eles formam dois grupos sociais envolvidos numa relação social específica: as relações sociais de sexo. Estas, como todas as relações sociais, possuem uma base material, no caso o trabalho, e se exprimem por meio da "divisão sexual do trabalho entre os sexos, chamada concisamente, divisão sexual do trabalho". [...] A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; essa forma é historicamente adaptada a cada sociedade. Tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc.). Essa forma de divisão social do trabalho tem dois

> princípios organizadores: o da separação (existem trabalhos de homens e outros de mulheres) e o da hierarquização (um trabalho de homem "vale" mais do que um de mulher).

Foi a partir da tomada de consciência de uma opressão específica que teve início o movimento das mulheres na França, no início dos anos 1970, estendendo-se por diversos países (Hirata; Kergoat, 2008). A partir de então, tornou-se evidente que uma enorme massa de trabalho é efetuada gratuitamente pelas mulheres e que esse trabalho é invisível, sendo realizado em nome da natureza feminina, do amor e do dever materno. Pouco a pouco, as análises passaram a abordar o trabalho doméstico como atividade de trabalho tanto quanto o profissional. Isso permitiu considerar as atividades desenvolvidas na esfera doméstica e profissional, o que abriu caminho para pensar em termos de divisão sexual do trabalho (Hirata; Kergoat, 2008).

Assim, num contexto social permeado pela divisão sexual do trabalho, as mulheres se apropriaram do magistério de modo a transformá-lo em um trabalho de gênero feminino. Ao serem criadas as Escolas Normais, previa-se a formação de professores e professoras para atender a um esperado aumento na demanda escolar (Louro, 2001), fruto da urbanização, da industrialização e da consequente imigração. Mas, pouco a pouco, essas escolas estavam recebendo e formando mais mulheres que homens. O estudo realizado por Gouveia (1970) sobre o curso Normal, no período de 1951 a 1960, revela que ocorreu uma expansão do Ensino Normal, em proporções muito maior que o ensino de outras áreas (comercial, secundário, agrícola e industrial); por outro lado, o curso Normal apresentava em 1960 uma predominância de matrículas femininas, em torno de 96% (Paoli, 1995).

Então, os homens abandonaram as salas de aula e dedicaram-se a outras ocupações, muitas vezes mais rendosas. Esse movimento daria origem a um fenômeno que ficou conhecido como "feminização do magistério", também observado em outros países (Demartini; Antunes, 1993). Mas, inicialmente, as escolas primárias eram campo profissional dos homens que exerciam o magistério. Mais tarde, os homens que permaneceram no magistério ascenderam à carreira burocrática de postos de controle, a cargos político-administrativos, a funções burocráticas, técnicas e de fiscalização. Os primeiros cursos superiores foram pensados para formar o aparelho estatal para gerenciamento da atuação docente (majoritariamente feminina), criando-se uma estrutura hierárquica, burocratizada, racionalizada, restando às mulheres a atuação com as crianças (Bruschini; Amado, 1988; Demartini; Antunes, 1993).

Os estudos que analisam as funções da Escola Normal na sociedade brasileira e a

formação secundária das mulheres trazem contribuições para entender esse percurso da "feminização do magistério" (Gouveia, 1970; Nadai, 1991; Pereira, 1969).

Um estudo realizado por Elza Nadai (1991), que analisa a questão da profissionalização da mulher brasileira na Primeira República, de 1889 a 1930, no estado de São Paulo, toma como parâmetro a participação feminina no ensino secundário, não explicitamente profissionalizante, na opinião da autora: a Escola Normal. Investiga o funcionamento e a organização das escolas particulares, laicas ou religiosas, como o "lócus", por excelência da educação secundária feminina; clarifica os diversos projetos que, de um modo geral, primavam por uma educação baseada na disciplina e na obediência, com uma rotina rígida de práticas que nem sempre priorizavam os estudos; e enfatiza a questão da educação da mulher como condição da educação da própria família e não, exatamente, como um projeto de profissionalização.

Este estudo, superimportante no contexto de sua elaboração, busca situar a relação entre profissionalização e educação, que não é linear na sociedade capitalista, dividida em classes sociais e, especialmente com relação à educação das mulheres, também atravessada pelas relações de gênero presentes na sociedade. Naquele período, os argumentos ideológicos reforçavam "as diferenças naturais entre os sexos", ressaltando a "vocação natural da mulher como mãe", elaborada pelo discurso médico; e, portanto, enunciavam "o papel civilizatório da mulher como esposa e mãe" (Nadai, 1991, p. 28). Assim, as mulheres eram excluídas da cena política, cabendo ao homem o trabalho profissionalizante e remunerado, mas, por outro lado, os trabalhos voluntários realizados pelas mulheres eram valorizados.

O percurso de ocupação e domínio do magistério pelas mulheres foi investigado no estudo de Luiz Pereira em 1969, *O magistério primário numa sociedade de classes: estudo de uma ocupação em São Paulo*. A pesquisa, referente ao tema "Mulher e Trabalho", foi apresentada à Cadeira de Sociologia I, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, como tese de doutoramento, sob a orientação do Professor Florestan Fernandes. Esse estudo observa que

> não é somente pelo aspecto numérico que o magistério primário se apresenta como ocupação feminina. A divisão sexual do trabalho, de que o magistério primário constitui caso particular, sempre corresponde um conjunto de representações coletivas acerca da adequação dos sexos aos diversos setores da estrutura ocupacional (Pereira, 1969, p. 47).

A pesquisa constatou que houve uma acomodação entre papéis domésticos e

profissionais: o magistério primário, como espécie de extensão profissionalizada dos papéis maternos e a concepção da escola primária como prolongamento do lar. As mulheres, acostumadas a não contarem com a participação masculina no campo da divisão das responsabilidades na educação dos filhos, passaram a adotar o princípio da "sabedoria da conciliação" (Pereira, 1969), como uma tábua de salvação; assim, poderiam exercer uma profissão sem receber críticas da sociedade, muitas vezes levando seus filhos consigo para as escolas.

Outro estudo pioneiro para a época, realizado por Aparecida Joly Gouveia (1970), *Professoras de amanhã: um estudo da escolha vocacional*, sobre as decisões vocacionais da mulher em uma sociedade em processo de rápida industrialização, entrevistou 1.448 moças que frequentaram, no ano de 1960, Escolas Normais nos estados de Minas Gerais e São Paulo. Esta pesquisa com as normalistas sobre escolha vocacional mostra que, até os anos de 1930, o magistério era a única profissão feminina respeitável e a única forma institucional de emprego para a mulher de classe média. Quando, em 1930, a Escola Normal passou a ser profissionalizante, exigindo-se, para cursá-la, o ginásio completo, o benefício para as mulheres foi imediato, ampliando seu nível de escolaridade. Contudo, o acesso das mulheres aos cursos de nível superior era tímido e concentrado em poucos ramos de ensino.

A pesquisa de Niuvenius Junqueira Paoli (1995) analisou as relações entre Ciências Sociais e Educação nos anos 1950/60, a partir da história de vida e da produção intelectual de quatro personagens da área das Ciências Sociais, sendo um deles Aparecida Joly Gouveia. Assim, a partir da análise dos estudos desta autora, Paoli (1995) descreve que, naquela década, observou-se um aumento da presença feminina em cursos de Ensino Médio, como consequência da urbanização, o que poderia estar indicando uma diminuição da distância educacional entre homens e mulheres. Esse aumento da escolaridade feminina aconteceu de forma concentrada no Ensino Normal, nos estados mais desenvolvidos, enquanto em outras regiões do País ainda eram recrutados(as) professores(as) sem formação. Aponta Paoli que a maioria das normalistas não procurava o curso com a intenção de preparar-se para o magistério primário, e as estudantes que declaravam a intenção de preparar-se para essa profissão, na maioria eram oriundas da classe trabalhadora, porém as alunas de classe média revelavam outras intenções, como: boa cultura geral e preparo para o casamento.

De acordo com Paoli (1995), as pesquisas desenvolvidas por Gouveia em 1961 e

1970, respectivamente publicadas em dois trabalhos: *Milhares de Normalistas e milhões de analfabetos* e *Professoras de amanhã: um estudo da escolha vocacional*, foram conduzidas a partir da imagem de senso comum que caracterizava o curso Normal como "espera-marido". A análise sociológica mostrou um aspecto contraditório na análise das políticas educacionais daquele período: por um lado, revela modernidade, por indicar uma crescente participação da mulher no mercado de trabalho e, por outro, indica aspectos de tradicionalismo, em termos de contribuir para a reprodução de papéis esperados da mulher. O duplo papel do curso Normal atendia aos interesses da classe média, que aspirava a ter filhas mais educadas, mas não muito autônomas em relação à figura masculina e aos padrões familiares conservadores.

Entretanto, a história de vida de Aparecida Joly Gouveia, analisada por Paoli (1995), guarda proximidades e distanciamentos com relação ao tema de seus estudos, pois ela frequentou a Escola Normal, com a intenção de profissionalizar-se e conseguir um trabalho para contribuir para o sustento de seus familiares. Concluiu o curso em 1937. Dez anos depois entrou na universidade para estudar Ciências Sociais, o que precisou conciliar com seu trabalho como funcionária pública. Mais tarde, trabalhou no INEP como pesquisadora, na equipe do professor Anísio Teixeira, fez seu doutorado na Universidade de Chicago e, por meio da temática de seus estudos, acabou dedicando-se à área da Sociologia da Educação, com estudos sociológicos sobre a escola, os professores e a família. A trajetória desta autora mostra seu envolvimento com a sociologia, que começou no curso Normal e foi constante durante toda sua formação até o doutorado. Desse modo, o curso Normal abriu portas para formar essa professora e pesquisadora, confirmando as contradições que estavam presentes nas funções que cabia a este curso secundário pois, entre seus resultados, está sua contribuição para o processo de "feminização" do magistério, ao formar as normalistas em grandes proporções.

Mas o percurso conhecido como "feminizacão" do magistério, não fez parte da história das creches e das pré-escolas. Ambas surgiram depois das escolas, principalmente com a entrada das mulheres no mercado de trabalho; desde o início, as profissionais que trabalham com as crianças pequenas, menores de sete anos, têm sido mulheres.

As instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) conheceram orientações educativas distintas das escolas primárias (Kishimoto, 1988; Kuhlmann Jr., 1991; Vieira, 1999); as profissionais que atuam nessas instituições desde sua origem são majoritariamente mulheres.

De modo que a docência na Educação Infantil se caracteriza como uma profissão de gênero feminino (Ávila, 2002; Cerisara, 1996; Mir, 2005; Ongari e Molina, 2003; Saparolli, 1997).

Ser mulher, mãe e professora é um fenômeno da vida de muitas mulheres, iniciado com as primeiras professoras das escolas primárias e existente ainda na atualidade, na Educação Infantil. No conjunto das representações do passado profissional, as mulheres desejavam-se no magistério por serem as herdeiras de uma vocação "natural", dada a capacidade reprodutiva socialmente valorizada.

A docência na Educação Infantil esteve, por muito tempo, diretamente relacionada à ideia das mulheres como reprodutoras e à sua naturalização como cuidadoras de crianças, em que profissionalismo e maternidade se confundem.

> A educação infantil tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola é uma atividade vinculada à "produção humana", isto é, (à esfera da reprodução) e considerada de gênero feminino, tendo além disso sido exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à vida reprodutiva ou produtiva (Rosemberg, 1996, p. 5, grifos da autora).

As marcas da maternidade são fortes na constituição da profissional da Educação Infantil (Ávila, 2003). Quando a função docente e a função materna são vistas ambiguamente, revela-se um conteúdo ideológico, o mito da professora-mãe (mãe em todos os momentos), que é capaz de amar incondicionalmente seus alunos e alunas, como se fossem seus próprios filhos e filhas; e desdobrar-se, abnegadamente, em mil atividades ao mesmo tempo. Aqui, a díade mãe-filho se coloca na relação pedagógica e traz a consideração de que a conciliação entre a função de mãe e a de professora é um fato desejável e "natural". Rosemberg (1994) nos diz que, quando existe esta díade, transfere-se para a relação pedagógica a visão da professora como substituta materna, o que acaba por desvalorizar seu papel profissional. As marcas da maternidade são fortes na constituição da profissional da Educação Infantil (Ávila, 2003).

A pesquisa de Cerisara (1996) com as professoras e as auxiliares de sala, nas creches em Florianópolis, também evidenciou a presença quase exclusiva de mulheres nessas instituições e destacou traços da ambiguidade entre a função materna e a função docente.

> [...] pode-se afirmar que elas têm sido mulheres, de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente a sua vida pessoal e profissional; e que trabalham em uma instituição que guarda o traço de ambiguidade entre a função materna e a função docente (Cerisara, 1996, p. 2).

A importância de discutir a docência na Educação Infantil como uma profissão de gênero feminino não se deve somente ao número expressivo de mulheres na Educação Infantil (Ávila, 2003; Ongari; Molina, 2003; Rosemberg, 1999; Amado, 1992) e na educação de um modo geral, mas é reflexo, também, de sua forte ligação com a esfera da vida reprodutiva (Rosemberg, 1999) e do fato de que, até há pouco tempo, não era exigida formação técnica e profissional para essa ocupação, o que a distingue das ocupações masculinas baseadas no domínio de conhecimentos e habilidades técnicas.

A forte presença das mulheres na Educação Infantil gerou a compreensão de que a docência para crianças pequenas é uma função exclusiva das mulheres. Dada à condição biológica das mulheres, por muito tempo foi reforçada a ideia de que elas nasciam com um instinto materno (Badinter, 1985), que as habilitava aos cuidados com as crianças. Mas, ao pensar no homem como docente na Educação Infantil, revela-se a existência de diversas formas de cuidar-educar, o que não é somente uma prerrogativa das mulheres, mas também dos homens. O cuidar de crianças se aprende no fazer diário, o que leva a crer que os homens também são capazes de cuidar de crianças, assim como as mulheres, e isso só depende de experiências provenientes de seu contexto sociocultural (Sayão, 2005, p. 165). Ou seja, os homens e as mulheres aprendem a cuidar de crianças, pois isso não é algo definido biologicamente, mas construído nas relações sociais (Sayão, 2005). Homens diferentes cuidam de formas diferentes e mulheres diferentes cuidam de formas diversas, o que leva a crer que não há jeito universal, masculino ou feminino, de cuidar.

Apesar de ser numericamente insignificante o número de professores do sexo masculino atuando nas instituições de Educação Infantil, eles existem, em várias creches e pré-escolas brasileiras. Os estudos realizados por Silva (2006), Sayão (2005) e Cruz (1998) analisaram a atuação do professor na educação de meninos e meninas e os desdobramentos da presença masculina no espaço das creches e das pré-escolas. Geralmente, os homens que se dedicam ao trabalho educativo com crianças pequenas passam a ter sob suspeita tanto sua identidade masculina, quanto sua moralidade. Quando o homem é mais sensível, surgem diversos questionamentos sobre a sua sexualidade ou a desconfiança de que venha a cometer algum abuso sexual. Segundo Cruz (1998, p. 245, grifos da autora):

> Na creche existem dois masculinos que ameaçam: o agressor e o homossexual. O

> primeiro, apesar de indesejado, num certo sentido é legitimado (por exemplo, quando em relação complementar a ele aparece a mulher doce e cuidadora), ou seja, não se espera que o homem cometa um abuso sexual, mas deseja-se que ele seja forte e agressivo. O segundo, o homossexual, é negado, representa a inadequação, porque tem comportamentos ou características consideradas femininas, fugindo do que é considerado masculino "normal" [...], se é um homem fazendo "coisas de mulher" só pode ser um homem "não muito homem".

A característica feminina atribuída à função de professor(a) da Educação Infantil e a aceitação de homens atuando nessa etapa da educação, segundo Saparolli (1997), estariam associadas à concepção de educação e à estruturação das propostas pedagógicas de cada tipo de instituição, pois um espaço em que há homens e mulheres como docentes de crianças pequenas torna-se um ambiente rico, pois as diferenças estarão também nesse contexto, os pequenos vão aprender a respeitar diferentes identidades, porque a sociedade é formada por ambos os sexos.

Saparolli (1997), ao pesquisar homens, educadores de creche, percebe que a variável sexo não tem relevância, e a presença de homens não promoveria o *status* perdido da profissão. Estudando esses educadores, observou que não há diferenças – em relação às suas colegas mulheres – quanto ao significado que estes atribuem às suas práticas educativas. O professor de Educação Infantil é um profissional que exerce uma ocupação com características femininas; isso significa que há similaridades entre mulheres e homens nas representações sobre a profissão, o que faz com que essa profissão seja entendida como de "gênero feminino" (Saparolli, 2007). A categoria de gênero feminino desmonta qualquer tentativa de associação entre mulheres e habilidades naturais para o cuidado e a educação das crianças. Os homens que educam as crianças na creche e na pré-escola atribuem os mesmos significados que as professoras e reproduzem os discursos femininos.

A definição do papel feminino "generificado", que leva em conta a experiência feminina adequadamente refletida (Ongari; Molina, 2003) torna a mulher mais consciente de sua condição feminina e das implicações da maternidade, da idade, da classe social, etc., na valorização do cuidado e da educação, na construção de conhecimentos sobre a prática cotidiana com as crianças e na compreensão desse papel profissional no funcionamento da sociedade (Ongari; Molina, 2003) Por isso, ser mulher, mãe e professora traz condicionantes para a atuação docente.

A categoria mulher/mãe/professora foi trabalhada na pesquisa de Ongari e Molina (2003), realizada na Itália, que trata da "dupla presença" e da "dupla experiência" das mulheres

no magistério, destacando a positividade do feminino nesta profissão, conforme observa Cipollone (1998 apud Ongari; Molina, 2003, p. 116).

> O trabalho das professoras de educação infantil é um trabalho desenvolvido quase exclusivamente por mulheres e que se caracteriza como um trabalho de mulher. Isso determinou a sua desvalorização e o pouco poder social. [...] É necessário partir de um ponto de vista diferente, recolocando a função de cuidar como atividade central e necessária ao funcionamento da sociedade e reinterpretando, de modo diferente do que se fez no passado, a relação entre função materna e função de educadora; [...] reinterpretar a relação entre saberes naturais sobre a educação da criança e conhecimento científico sobre o seu desenvolvimento, que foi frequentemente avaliado sobre uma ordem hierárquica, a favor do saber neutro da ciência, e tornar mais visível a conotação sexual destes saberes naturais, familiares, até questionar sobre maternidade e sobre a sua posição na sociedade e na cultura.

A discussão mais recente sobre os aspectos específicos do trabalho de cuidado desenvolvido por mulheres levou a uma reflexão que inclui os recursos específicos que a experiência feminina, adequadamente repensada, pode trazer para quem cuida da educação e do cuidado das crianças pequenas. A pesquisa de Cerisara (1996) com as professoras de Educação Infantil de Florianópolis observou a positividade do feminino na construção da docência com crianças pequenas.

Quando Cerisara (1996) afirma haver uma positividade no/do feminino, está se referindo a características verificadas na atuação das mulheres e que são positivas. Ou seja, a positividade do feminino está na capacidade construída culturalmente e historicamente de educar e cuidar, sendo que, no privado, é de um jeito e, no público, é de outro, com intencionalidade e profissionalismo. A positividade do feminino pode estar nas características “ditas femininas”, na perspectiva do gênero feminino. Trata-se de adotar o ponto de vista do gênero feminino para qualificar as práticas educativas, um olhar sobre o mundo, diverso daquele construído sob a ótica masculina, partindo do ponto de vista do próprio pertencimento de gênero e sexual.

Discutir a presença das mulheres como profissionais docentes, nas creches e nas pré-escolas implica estabelecer diálogo com os estudos de gênero, o que significa compreender a categoria gênero como dimensão decisiva da organização social em nossa sociedade, marcada por desigualdades. Segundo Scott (1995), é necessário entender que o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, existindo uma natureza recíproca entre gênero e sociedade, que se concretiza de maneiras particulares e situadas historicamente.

Bruschini e Amado (1988) salientam a importância de serem consideradas as relações

entre gênero e educação nas pesquisas escolares. Até muito recentemente, este tema foi pouco explorado pelos estudos sobre educação no Brasil o que revela que, muitas vezes, ser professor(a) é uma profissão neutra do ponto de vista do gênero. As análises sobre a escola como uma esfera política era perpassada, quase exclusivamente, apenas por diferenças de classe, desconsiderando outras diversidades, outras dimensões, tais como gênero e raça.

Segundo Louro (1997), todas as instituições são locais privilegiados para a conformação/formação dos sujeitos pelas relações de gênero. Essas relações espelham hierarquias entre os sexos presentes na sociedade, e tais diferenças (construídas historicamente) são explicadas por meio das categorias de gênero. Essa categoria se torna necessária e "útil" (Scott, 1995) para compreender e desvendar os universos escolares como não neutros e profundamente marcados pelas relações desiguais entre os gêneros masculino e feminino, reproduzidas internamente no âmbito das relações hierárquicas formais, escolares. Os universos escolares apresentam-se permeados por lógicas de dominação e poder, institucionalmente constituídas, que podem ser entendidas a partir dos papéis sexuais dicotomizados atribuídos a homens e mulheres no desempenho das atividades profissionais.

O lugar da mulher na vida humana, em um determinado grupo cultural, não é diretamente o produto do que ela faz, mas do sentido que adquirem suas atividades por meio da interação social concreta. Considerar relevantes a discussão e o aprofundamento a respeito do papel de gênero na constituição desta profissão significa compreender que o conceito de gênero está presente não só na experiência doméstica, mas em todos os sistemas econômicos, políticos ou de poder. Não pode ser considerada apenas uma variável a mais a ser constatada, mas uma categoria de análise fundamental para a compreensão da identidade dessa profissão e dessas profissionais, pois "[...] tomar consciência de sua condição subalterna de gênero pode contribuir para que esta profissional se dê conta do seu papel como agente reprodutor, mas também transformador do cotidiano das instituições de educação infantil" (Bruschini; Amado, 1988, p. 11).

Estudos como os de Demartini e Antunes (1993) evidenciaram que a ideia de submissão e domesticidade femininas articulou-se às limitações impostas às professoras, ao ocuparem postos pouco reconhecidos na hierarquia do sistema educacional. Os estudos de Catani et al. (2000) buscaram trazer as vozes dessas personagens, considerando que, ao serem valorizadas, podem favorecer a produção de uma contra memória profissional.

Bueno et al. (1993), ao analisarem a profissão do magistério, maciçamente composta por mulheres, dizem que não podemos ignorar que há algo mais que uma coincidência nesse fato, que há um significado mais amplo e complexo nessa condição de ser mulher e de ser professora. Os cursos de formação para o magistério têm uma clientela eminentemente feminina, muitas vezes com um corpo docente prioritariamente feminino, constituindo-se, portanto, em um espaço essencialmente feminino, no qual ocorrem e se entrecruzam valores, práticas e comportamentos inscritos no universo feminino. Daí a necessidade de enfatizar e considerar a categoria gênero (além das categorias de raça/etnia e classe) nos relatos autobiográficos nos cursos de formação e nas pesquisas sobre a docência.

A produção acadêmica que estabelece diálogos entre os conceitos de gênero e formação de professores e professoras vem sendo ampliada nos últimos anos. No entanto, esta é uma temática ainda pouco discutida nos cursos de formação docente para atuar com crianças. De acordo com um mapeamento de propostas curriculares, realizado especificamente nos cursos de Pedagogia que preparam professores e professoras para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental,

> dentre todos os dados disponibilizados no site do Ministério da Educação, obtemos 41 universidades (de um total de 989 universidades que oferecem 68 cursos de pedagogia nos quais a temática da sexualidade é apresentada em alguma disciplina). Porém, na maior parte delas a disciplina é oferecida na modalidade optativa, não sendo obrigatória. Isso significa que somente os/as estudantes interessados/as diretamente no assunto irão cursá-la. É importante destacar que esse conjunto de disciplinas compreende conteúdos de gênero, corpo/corporeidade, diversidade sexual, biologia/educação, saúde/educação e não somente educação sexual ou sexualidade (ECOS, 2009, p. 7).

Cruz (2003) realizou um mapeamento sobre a situação da educação sexual no âmbito da Educação Infantil e questiona a ausência da temática nos cursos de formação de profissionais que trabalham com as crianças pequenas. Considera que a temática da sexualidade ligada à infância e à educação vem se desenvolvendo, mas precisa ser incorporada ao processo de formação das professoras. Outro aspecto relevante dessa pesquisa é que vários cursos de formação de professores(as) têm incluído a temática da sexualidade em sua grade curricular, o que sinaliza um avanço. No entanto, existe a necessidade de problematizar essa inclusão, no que se refere à perspectiva teórica, às temáticas abordadas, à profundidade, à carga horária, à metodologia e aos materiais utilizados.

O projeto pedagógico (curricular) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do

Tocantins/*campus* de Miracema (Universidade Federal do Tocantins, 2007) apresenta apenas uma disciplina – optativa – que discute sexualidade e relações de gênero: "Educação sexual e formação do educador". Em consulta à coordenação do curso de Pedagogia dessa Universidade, para tomar conhecimento do programa dessa disciplina optativa e obter mais dados sobre como esses conhecimentos são trabalhados na formação de professores(as) da Educação Básica, fui informada de que essa disciplina ainda não foi trabalhada no curso por nenhum(a) docente, com nenhuma das turmas. Os(As) estudantes de Pedagogia precisam cursar duas disciplinas optativas ao longo do curso. A oferta da disciplina optativa é realizada de acordo com o interesse da turma e a disponibilidade de oferta por parte dos professores(as). Consta no PPP do curso uma lista de quinze disciplinas optativas, e a oferta é feita de acordo com as disciplinas ali previstas.

O que podemos constatar, ao olhar para as disciplinas nos cursos de Pedagogia, é que professores(as) continuam sem subsídios para trabalhar com questões que envolvem a sexualidade e as relações de gênero.

> A grade curricular regular da maioria das instituições de ensino superior destinadas à formação docente não contempla esses aspectos, mas as políticas públicas de educação nos cobram tratamento crítico das diversidades na escola, enquanto dimensões coletivas ou meramente subjetivas do processo de construção e ampliação dos direitos (Vianna; Silva, 2008, p. 15).

O território da Educação Infantil nasce de um espaço das mulheres como conquista na luta feminista, num movimento de cunho libertário, em torno da luta por direitos iguais de participação e reconhecimento social, como mulheres trabalhadoras. Discutir gênero significa priorizar a formação docente para Educação Infantil, não deixando que se apaguem as histórias de lutas das mulheres, tanto pelo seu direito à educação e à profissionalização, quanto pelo direito das crianças pequenas à educação fora de casa, em espaços coletivos da esfera pública.

Nesse sentido, a pesquisa de Reny Schifino (2012), que teve por objetivo investigar a luta atual pelo direito das mulheres operárias e suas crianças à creche pública de Santo André, município da região do ABC em São Paulo, mostra que essa luta ganhou destaque com a efervescência dos movimentos sociais, sindicais e feministas, nas décadas de 1970 e 1980, no Brasil. A análise mostrou que as mães defendem e lutam para além de seus direitos trabalhistas, pois ficou explícita a busca por educação pública, gratuita, laica e de qualidade, o que desconstrói o discurso recorrente de que as famílias das camadas populares buscam as creches única e exclusivamente como local de guarda e assistência para suas crianças. Demonstrou, ainda, que as

mães valorizam a presença de profissionais especializadas e o fato de seus filhos e filhas conviverem em um espaço coletivo de educação complementar à família, que cria condições para a produção das culturas infantis.

As mães operárias entrevistadas por Schifino (2012) mostraram que, mais do que por um lugar de guarda e de assistência para a infância, elas lutam pelo direito de suas crianças serem educadas num espaço público, coletivo e complementar à família, o qual se opõe a soluções domésticas, como a utilização de cuidadoras. A pesquisa aponta que os movimentos de mulheres desempenharam um papel decisivo em vários momentos dessa trajetória histórica de lutas pelo direito à creche pública. Mas a efetivação do direito à creche e à educação das crianças pequenas, compartilhada pelas famílias com a sociedade em creches públicas, gratuitas e laicas, é ainda um direito a ser conquistado; e, portanto, para as mulheres e mães, a "luta continua", como destaca o título dessa pesquisa de mestrado de Schifino.

2.2 As Profissionais Docentes de Creches e Pré-escolas: formação e profissionalização

A partir dos anos de 1990, no Brasil, vêm sendo construídos argumentos que colocam a necessidade de profissionais com formação para educar e cuidar das crianças pequenas na Educação Infantil. As creches e as pré-escolas passaram a ser compreendidas como instituições educacionais, considerando que as crianças têm múltiplas capacidades. O projeto educativo dessas instituições deve desenvolver um trabalho coletivo entre as profissionais, com as crianças, sem hierarquizar as funções. Reconhece-se que os desafios para a formação e a profissionalização e a melhoria da qualidade nas redes de Educação Infantil no Brasil estão fortemente relacionados com a escolaridade e a qualificação específica das profissionais que trabalham diretamente com as crianças (Campos, 1994). "Busca-se também romper com a concepção de que quanto menor a criança, menor pode ser a qualificação profissional daqueles(as) que dela se ocupam nas instituições infantis" (Vieira, 1999, p. 33).

A concepção de que as mulheres são, por natureza, capazes de cuidar de crianças pequenas e educá-las reforçou os baixos investimentos públicos ou, até mesmo, a ausência de políticas amplas de formação docente inicial e em serviço; e serviu como álibi para o reforço da

Educação Infantil como lócus de trabalho feminino voluntário ou mal remunerado (Bruschini; Amado, 1988; Rosemberg, 2002).

> O caminho que nos parece mais adequado neste momento para superar este intrincado jogo de subordinações de classe, raça, gênero e idade, que vem prejudicando as crianças através da educação infantil, seria o da formação e qualificação da trabalhadora que lida com a criança. Educação formal com qualificação profissional poderia angariar maior dignidade a esta função desempenhada por mulheres de cuidar e educar crianças (Rosemberg, 1996, p. 96).

Para Silva (2003), é a competência profissional que pode romper com a impressão de que cuidar de criança é uma tarefa biologicamente determinada. Tanto profissionais homens como profissionais mulheres precisam dominar aspectos relacionados ao trabalho de cuidar de crianças e educá-las em esferas públicas, que é sua tarefa profissional. A concepção de mulher-professora naturalmente apta aos cuidados infantis deve ser questionada.

A especificidade do caráter educativo das instituições de Educação Infantil foi historicamente construída, a partir de vários movimentos – em torno da mulher e da criança – de diferentes segmentos da sociedade civil organizada, determinados pelas grandes transformações causadas pela entrada das mulheres no mercado de trabalho nos centros urbanos– na sociedade em geral e na família em especial.

Com o processo de redemocratização no Brasil, nos anos de 1980, os movimentos sociais passaram a lutar por direitos suprimidos ou não garantidos durante o regime militar. Foi o movimento feminista um dos primeiros a entrar na luta por creches. As feministas elegeram a creche como uma de suas principais bandeiras de luta, como um dos direitos da mulher, para dividir com a sociedade a responsabilidade pela educação das crianças (Faria, 2005a).

A experiência do convívio das crianças nas primeiras creches levou as pesquisadoras feministas a observá-las, quando estão fora da família, convivendo com seus pares em espaços educativos coletivos - o que estimulou o próprio movimento feminista, nos anos 1980, a levantar a bandeira da creche como um direito não só das mães trabalhadoras, mas também da criança pequena. O feminismo brasileiro viu contemplada, na Constituição Federal de 1988, a proposta de creche, que adquiriu um duplo caráter: o direito da mulher à creche e à pré-escola para seus filhos e filhas e a conquista do direito da criança a um aparato educativo, pedagógico e de cuidado extrafamiliar como uma medida eficaz de articulação das

responsabilidades familiares, ocupacionais e sociais (Rosenberg, 1999, 2002; Vianna; Unbehaun, 2006).

A primeira orientação para a construção de uma proposta brasileira de política pública para a educação das crianças pequenas, com menos de 7 anos, veio do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM – e do Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo - CECF. O material *Creche Urgente* (Brasil, 1987a, 1987b, 1988b, 1988c, 1988d), produzido na gestão 1986-1989, traz a discussão feminista pelo direito à creche, tanto para as mães e os pais como para as crianças, e o dever do Estado na garantia de oferta do atendimento. O volume I desse documento discute a concepção de criança, seus direitos e o compromisso da sociedade e do Estado com essa cidadã de pouca idade; o volume II aborda a organização e o funcionamento das creches; o volume III fala sobre o espaço físico e sua importância na construção de uma pedagogia com as crianças pequenas; o volume IV trata do dia a dia das creches, das relações entre as crianças e entre as crianças e os adultos no cotidiano das instituições; os volumes de V e VI não chegaram a ser publicados e o volume VII apresenta relatos de experiências de creches de várias regiões do País.

O texto da introdução do volume I desse documento expressa as ideias que mobilizaram a organização das mulheres pelo direito à creche nesse período:

> [...] A preocupação para com esse pequeno cidadão é bastante recente e está vinculada ao espaço ocupado pela mulher na sociedade. Quanto maior o reconhecimento da mulher pelas diferentes legislações e relações cotidianas, maior serão a assistência e a educação fornecida à criança. Existem no Brasil 25 milhões de crianças, entre 0 a 6 anos, que provêm de famílias, na maioria jovens, onde frequentemente, apenas os homens trabalham fora, tendo as mulheres que ficar em casa cuidando das crianças. No entanto, a proporção de mães de crianças pequenas que trabalham fora tem aumentado: uma em cada três delas estavam no mercado de trabalho, segundo dados de 1977, enquanto em 1970, elas eram apenas uma em cada sete. O atendimento à criança pequena, seja em creches ou pré-escolas, não passa de 10% e a metade dessas, particulares, atendem à classe média (Brasil, 1987a, p. 3)

Rosemberg (1995) considera que, cada vez mais, a educação da criança pequena vem ocorrendo também fora do espaço doméstico e do convívio familiar. O século XX trouxe, especialmente no seu final, mudanças no padrão de criação de filhos pequenos, pois agora a educação das crianças, mesmo antes da escolarização obrigatória, se constitui um bem, uma conquista ou um direito para todos os segmentos sociais, mesmo no caso da creche,

tradicionalmente vista como instituição de guarda para o filho de mãe pobre ou trabalhadora. Assim,

> cada vez mais, as crianças pequenas independentemente de sua origem econômica, estão destinadas a compartilhar experiências educacionais com seus companheiros de idade, sob a responsabilidade de um especialista, em equipamentos coletivos tais como creche, escolas maternais ou jardins-de-infância. [...] Neste cenário, o bem-estar da criança pequena deixa de ser preocupação ou encargo restrito à esfera privada, tornando-se um capítulo das políticas públicas, objeto de reivindicação e negociação entre atores sociais, passível de regulamentação e controle estatais além de normatização científica (Rosemberg, 1995, p. 167-168).

Movimentos sociais vinculados a diferentes setores da sociedade organizaram-se, visando à inserção de direitos na nova Constituição que seria elaborada. Muitos desses movimentos, ligados à causa da infância, buscavam discutir com a sociedade a importância de compreender a infância como um período distinto da vida humana, que merece atenção, cuidados e respeito. Assim, em 1988, ficou assegurado na Constituição Federal queo dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de*:* "[...] atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade" (Brasil, 1988a, Art. 208 – IV).

A conjuntura de elaboração dos direitos da criança na Constituição aconteceu paralelamente à discussão, em âmbito internacional, da necessidade de formulação de um documento que confirmasse a concepção de criança contemplada na "Declaração Universal dos Direitos da Criança", promulgada pela Organização das Nações Unidas – ONU –, em 1954. Em 1989 foi criada a "Convenção dos Direitos das Crianças", assinada pela maioria dos governos do mundo. No Brasil, esse processo resultou na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Com essa legislação à infância brasileira, especialmente às crianças pobres e marginalizadas, foram reconhecidas como cidadãs, sendo dever do Estado e da sociedade garantir que seus direitos sejam respeitados.

Entretanto, uma proposta de educação de crianças pequenas, em idade pré-escolar, promovida durante o período da ditadura militar, foi analisada por Tancredi Carvalho (2006). Sua pesquisa tomou como objeto de estudo a Revista *Criança* e analisou as publicações entre 1982 e 1985, com o objetivo de observar a veiculação do pensamento político-ideológico do MEC durante a ditadura militar. A pesquisa problematizou o fato de essa publicação ser conduzida pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Evidenciou a prioridade dada à educação pré-escolar, quando o MEC lançou, em 1981, o Programa Nacional de

Educação Pré-escolar e incumbiu o Mobral de atuar na pré-escola, na faixa etária de 4 a 6 anos, com crianças de baixa renda. A Revista *Criança* iniciou sua publicação em 1982, tendo sido o primeiro periódico do País de abrangência nacional para a área da educação pré-escolar. Foi editado num momento histórico de contradições e embates políticos e, ao mesmo tempo, elegeu esse novo ator e apresentou uma concepção ambígua de criança, de infância, trazendo artigos que discriminam as camadas populares e as professoras da área. Veicula uma concepção político-pedagógica que se assenta na ação voluntária; no esforço da comunidade; no baixo investimento público; na remuneração simbólica dos "monitores"; no aproveitamento de espaços ociosos; na sucata, para o desenvolvimento das atividades com as crianças; e na persistência em determinados temas que remetem ao higienismo tardio, mas podem denotar o caráter de classe da revista *Criança*.

Seguindo os preceitos de descentralização político-administrativa e de participação da sociedade na formulação de políticas, o Ministério da Educação iniciou, a partir de 1993, uma série de discussões de propostas e diretrizes gerais para uma política de Educação Infantil. Nesse sentido, foram promovidos vários encontros, simpósios e reuniões, com o objetivo de discutir e sistematizar uma primeira proposta para uma política nacional de Educação Infantil.

A partir de 1994, começou a ser formula a primeira proposta para a construção de uma Política Nacional de Educação Infantil (1994-1996), pela Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI, da Secretaria de Ensino Fundamental – SEF, hoje Secretaria da Educação Básica – SEB, do Ministério da Educação e do Desporto – MEC, que publicou um conjunto de documentos, que ficou conhecido como "Documento das Carinhas", porque traz os rostos de crianças de diferentes etnias impressos na capa de suas publicações.O conjunto dos documentos buscava a superação da dicotomia educação/assistência, explicitando objetivos, diretrizes e linhas de ação prioritárias para o segmento, para a garantia do direito da pequena infância a uma educação de qualidade. Tinha como diretrizes gerais os seguintes princípios:

> 1. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito a que o Estado tem obrigação de atender.
> 2. As instituições que oferecem Educação Infantil, integrantes dos Sistemas de Ensino, são as creches e as pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três na creche e quatro a seis na pré-escola).

> 3. A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.
> 4. As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pelas de saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes.
> 5. O currículo de Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendem universalizar.
> 6. Os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação.
> 7. As crianças com necessidades especiais devem, sempre que possível, ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas (Brasil, 1994a, p. 15-16).

Ao definir os objetivos da Política de Educação Infantil (Brasil, 1994a), no que tange à promoção da formação e da valorização dos(as) profissionais de Educação Infantil, o Ministério da Educação prevê a articulação de ações integradas com as Secretarias de Educação Fundamental (SEF) e de Ensino Superior (SESU), com as agências formadoras e com as representações desses profissionais. Considera importante o envolvimento das universidades nesse processo, especialmente por sua atuação na formação de formadores e na pesquisa e no desenvolvimento na área, sendo prevista a criação de cursos emergenciais destinados aos(às) profissionais não habilitados(as) que atuam nas creches e nas pré-escolas (Brasil, 1994b, p. 25).

A questão da formação e da valorização do profissional de Educação Infantil foi discutida no I Simpósio Nacional de Educação Infantil, realizado em Brasília em agosto de 1994, tendo sido definido que a formação deve ser entendida como direito do profissional, o que implica a indissociabilidade entre formação e profissionalização; que é necessário elaborar e avaliar propostas diferenciadas de formação, em nível médio e superior; que as universidades devem assumir papel importante na formação inicial e continuada do profissional de Educação Infantil, bem como na pesquisa e no avanço do conhecimento na área; que é necessário aprofundar os estudos sobre as especificidades do trabalho com crianças de diferentes idades dentro da faixa etária de 0 a 6 anos (Brasil, 1994b).

Por reconhecer que a formação do(a) professor(a) é um dos fatores mais importantes para a formação de padrões de qualidade adequados à educação, qualquer que seja o grau ou nível, a COEDI promoveu, em Belo Horizonte, o Encontro Técnico de

Formação do Profissional de Educação Infantil, em abril de 1994. Para tanto, foram convidados especialistas e profissionais da área. A partir das palestras proferidas no Encontro, foi organizado o documento *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (Brasil, 1994b). A introdução foi elaborada por Ângela Barreto, então coordenadora da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do MEC, com o título: "Por que e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil?".

De acordo com Barreto (1994), a definição de uma política de formação do profissional constitui uma tarefa urgente para a implementação da política de Educação Infantil. Considera que não existem informações abrangentes sobre a formação dos profissionais que atuam nas creches e na pré-escola, especialmente no que diz respeito às creches, e apresenta os seguintes dados com relação à formação de professores(as) de pré-escola:

> Os professores da educação pré-escola são, em sua maioria (56,6%), formados na habilitação magistério de segundo grau e um percentual menor de (17%) tem curso superior. [...] Em 1990, conforme dados do SEEC/MEC, concluíram a habilitação de segundo grau para magistério de pré-escolar 2.844 alunos, em todo o País; no ensino superior, a licenciatura para pré-primário apresentou, em 1990, 313 concluintes e, em 1991, apenas 261 foram diplomados nessa habilitação (Barreto, 1994, p. 13).

Segundo Barreto (1994), a qualidade da formação do professor de Educação Básica, nela incluída a pré-escola, deixa muito a desejar no Brasil. O círculo vicioso: "baixa remuneração – pouca qualificação", estabelecido na área, requer o investimento nos dois lados da equação.

Esse conjunto de documentos elaborados pelo MEC forneceu as primeiras diretrizes para a elaboração de uma política nacional de Educação Infantil. As discussões que resultaram na elaboração dos documentos publicados pelo MEC no período de 1994 a 1996 ajudaram a construir uma determinada concepção de Educação Infantil que resultou na sua inclusão como primeira etapa da Educação Básica na LDB (Brasil, 1996). Outros documentos elaborados pelo MEC deram continuidade ao objetivo de promover uma política nacional de Educação Infantil. Porém, em alguns documentos publicados no período posterior à LDB (Brasil, 1996), é possível perceber uma descontinuidade entre as primeiras diretrizes (Brasil, 1994a; Campos, 1994) e as orientações atuais para a Educação Infantil, principalmente no que tange à formação de docentes, como veremos mais à frente.

Inicialmente, as creches foram criadas para atender aos interesses das famílias, já que estas necessitavam dividir a tarefa da educação de seus filhos e filhas com outras instituições, devido à inserção das mulheres no mercado de trabalho (Kuhlmann Jr., 1991). Porém, a consequente expansão das creches, nos anos de 1980, se deu por força de vários movimentos sociais, que também pediam a integração entre creches e pré-escolas. A junção das duas modalidades de atendimento, compreendidas hoje como Educação Infantil, representa o reconhecimento do direito da criança pequena de ser cuidada e educada em instituições coletivas de Educação Infantil e, também, de ser atendida por profissionais com formação específica para o trabalho com crianças pequenas.

A LDB (Brasil, 1996) foi construída, tendo por base a Constituição Federativa (Brasil, 1988a). O conteúdo expresso na Lei e, também, na Constituição, confirma o movimento no sentido de reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. A LDB (Brasil, 1996, art. 30) definiu que "a Educação Infantil será oferecida em: I) creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 0 a 3 anos de idade; II) pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos". A inclusão das creches na Constituição Federal, no capítulo da educação, operou mudanças significativas que qualificaram o direito das crianças pequenas à educação; e, com a LDB, cunhou-se a expressão "Educação Infantil", para designar todas as instituições de educação para crianças de 0 a 6 anos, diferenciando a creche da pré-escola apenas no quesito idade, sem estabelecer qualquer hierarquização entre essas duas etapas.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui-se a partir de dois tipos de atendimentos historicamente diferenciados: as creches e as pré-escolas. A creche, como já argumentei anteriormente, representa uma conquista do movimento feminista, vincula-se à luta da mulher-mãe trabalhadora. Por outro lado, a pré-escola apresenta-se, na história da educação, como antecipação da escolarização ou preparação para a escola obrigatória.

No Brasil, as pré-escolas designam escolas de crianças pequenas e de uma classe social com mais possibilidades econômicas, e as creches, historicamente, são vistas como equipamentos destinados às crianças pobres e às classes populares. Ao longo da história desses dois ramos da educação infantil, no Brasil, dois perfis diferentes de profissionais atuaram: nas pré-escolas, as professoras com formação de magistério; nas creches, as monitoras, pajens ou auxiliares de desenvolvimento, sem que delas se exigisse formação;

apenas deveriam possuir experiência no trato com as crianças. Duas redes de atendimento distintas: as creches, até recentemente a cargo da secretaria de promoção social; as pré-escolas, vinculadas aos sistemas de ensino. As pré-escolas geralmente atendiam crianças a partir dos 3 anos de idade em meio período, enquanto as creches atendiam as crianças de 0 a 6 anos em período integral (Kishimoto, 1988; Kulmann Jr. 1991; Silva, 1999).

A inclusão das creches no capítulo da Educação na Constituição Federal operou uma reviravolta (Campos, 1999) que qualificou o direito das crianças à educação, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) seguiu a mesma orientação. No entanto, no período que antecedeu a aprovação da LBD/1996, e mesmo nos anos seguintes, na maior parte das creches brasileiras, professoras sem habilitação para o trabalho na Educação Infantil (Vieira, 1999), tendo cursado invariavelmente o Ensino Fundamental (incompleto ou completo), exerciam o papel profissional de pajens, monitoras, recreacionistas, embora a lei previsse, minimamente, a formação em nível médio. A conclusão a que Vieira chega, em estudo realizado na década de 1990, é de que 13,40% das professoras em exercício tinham o Ensino Fundamental completo ou incompleto; 66,63% possuíam o segundo grau completo; 18,20% tinham o terceiro grau completo.

Assim, com as mudanças trazidas pela LDB/1996, a Educação Infantil foi transferida das Secretarias de Assistência Social para as Secretarias de Educação, introduziram-se novos profissionais e acreditava-se que as professoras de outros quadros do magistério, que tiveram alguma formação para educar crianças, fossem capazes de trazer um incremento às práticas educativas das monitoras de creches. Porém, os cursos de formação de professores(as) não contemplam a educação nem das crianças de 0 a 3 anos (Barreto, 1995; Campos, 1994; Rosemberg, 1994) nem de 4 a 6 anos e tampouco as monitoras, em sua maioria, tiveram acesso à Educação Básica.

A passagem das creches para as secretarias de educação, no período pós-LDB, também foi um movimento tenso e de grande superação, principalmente na articulação e na compreensão de que as instituições de Educação Infantil têm por função educar e cuidar de forma indissociável as crianças de 0 a 6 anos (Kulmann Jr., 1991, Silva, 1999). A crítica em relação às propostas de trabalho com as crianças pequenas, que se dicotomizavam entre educar e assistir, levou à busca da sua superação em direção a uma proposta não discriminadora, que viesse atender às especificidades que esse trabalho requer.

> [...] a versão final da LDB incorporou na forma de objetivo proclamado as discussões da área em torno da compreensão de que trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar que as profissionais que com elas trabalham viessem a ser professoras com direito à formação tanto inicial, quanto em serviço e à valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros (Cerisara, 2002, p. 332).

Ao discutir a formação dos(as) profissionais da Educação Infantil e as questões levantadas pela LDB (1996), Maria Evelyna do Nascimento (1999, p. 104-105) problematiza a especificidade e o perfil dos profissionais da Educação Infantil. Considera que, embora a Educação Infantil seja parte integrante da Educação Básica, "sua especificidade é pouco reconhecida, para não dizer que é desconsiderada", pois o fato de ter sido definida como primeira etapa da Educação Básica, ou seja, como um nível de ensino, implica uma série de normatizações próprias à instituição escola. Assim, a criança, "passa a ser vista como aluna mesmo que tenha três meses de idade". E o profissional que vem a ser privilegiado é aquele com um perfil de professor.

Para Nascimento (1999), com a inclusão da Educação Infantil na LDB (Brasil, 1996), corre-se o risco de desconsiderar as ações de assistência e cuidado, que há tempos davam a tônica educativa no caso das creches, pelo fato de agora privilegiar o educativo através do viés da escolarização. A autora acrescenta que essa parece ser a tendência dos últimos documentos do MEC para o setor, como, por exemplo, a proposta do *Referencial Pedagógico Curricular* (Brasil, 1997) para a formação comum em nível médio ou universitário para professores. Considera que as funções de cuidar e educar envolvem conhecimentos de várias áreas e diferentes profissionais. Mas o Ministério da Educação enfatiza somente o perfil do(a) professor(a) de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora questiona a definição de um perfil do(a) profissional da Educação Infantil pelo viés da escolarização.

> É possível contemplar com qualidade a formação de pessoas que estarão em contato com crianças em estágios de desenvolvimento físico-motor-emocional, de interação com o outro e com o mundo, significativamente diferentes? Em um curso médio com duração de três anos, é possível dar conta das especificidades de cada um destes níveis de ensino bem como da necessária integração entre eles? Uma qualificação que privilegia um perfil de professor é apropriada para a especificidade da Educação Infantil que pressupõe o educar e cuidar? Não estaria, na verdade, sendo enfatizada

uma leitura escolar da Educação infantil? (Nascimento, 1999, p. 106).

As diretrizes mais recentes, fundadas nas definições presentes na LDB, enfatizam apenas ações institucionais sobre os professores, excluindo outros profissionais, enquanto, um documento anterior, *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*, enfatizava a exigência de que "o profissional cumpra as funções de cuidar e educar" ((Brasil, 1994b, p. 13). Uma das características básicas dessa proposta está justamente no seu "caráter integrado", como ressalta Campos (1994, p. 34): "[...] 'as diretrizes curriculares definem-se também de forma integrada, sem privilegiar um aspecto em detrimento do outro', mas procurando dar conta de todos, na medida das necessidades e interesses das crianças [...]".

Nascimento (1999, p. 108) chama a atenção para os prejuízos para a área da Educação Infantil e, principalmente, para as crianças, caso o instrucional, ou seja, o ensino venha a ter predominância sobre o aspecto educativo. Concepções que fundamentam propostas educativas cujo objetivo é preparar a criança para o futuro, antecipando modelos da escola de Ensino Fundamental, nas creches e nas pré-escolas. "Para que as crianças possam ler e escrever é necessário que saibam falar e, antes de mais nada, compreender o/s sentido/s das palavras". A pesquisa de doutorado de Joseane Bufalo (2009) sobre as docentes de creche analisou os documentos do CNDM – *Creche Urgente* (1987a, 1987b, 1988b, 1988c, 1988d) e também as publicações do MEC no período de 1994 a 2006. Observou que a palavra "docência" é pouco utilizada para designar as profissionais que atuam diretamente com as meninas e os meninos de 0 a 3 anos. De todas essas publicações a respeito da educação analisadas no período, apenas em quatro esse termo aparece. Primeiramente, nos documentos *Política Nacional de Educação Infantil* (Brasil, 1994a) e *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (Brasil, 1994b). Nesse segundo documento, o termo aparece referindo-se à escola de ensino fundamental.

Posteriormente, no documento *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* (Brasil, 1996) aparece a palavra "docente". Depois, somente no documento *Política Nacional de Educação Infantil pelo Direito das Crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil* (Brasil, 2005) é que ocorre novamente o termo "docente" para designar quem atua diretamente com as crianças.

Bufalo (2009) emprega a palavra "docente" para as profissionais que atuam

diretamente com as crianças nas creches, partindo do pressuposto de que não têm o atributo do exercício do magistério para "dar aulas" (Ávila, 2002; Campos, 1994; Mir, 2005). Têm, sim, outras peculiaridades compondo essa docência, as quais partem da concepção de crianças como seres culturais, sociais e políticos; portanto, como construtoras de culturas infantis.

Na Educação Infantil, as propostas educativas, não está centralizada nos(as) professores(as): são as crianças e seus interesses que estão no centro do processo educativo (Bufalo, 1997). Esse contexto já traz um condicionante para uma pedagogia diferenciada de outras áreas da educação. Para tanto, os(as) docentes organizam espaços e tempos para que as crianças vivam suas infâncias. Seria possível definir essas docências como uma pedagogia das relações e/ou das escutas, como muito bem demonstra Russo (2007b, p. 67):

> Na relação comigo, os meninos e as meninas podem aprender a usar um dado material, aprender o uso correto de certas palavras, a conectar lembranças e a contá-las, a ter contato com os livros, etc. Mas a relação que têm comigo – como elas a vêem – é, ela própria, alguma coisa que eles aprendem: o conteúdo desta aprendizagem particular é uma forma.

A docência na Educação Infantil é diferente da docência na escola de Ensino Fundamental, e isso precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho docente com as crianças pequenas, em creches e pré-escolas, sejam respeitadas e garantidas. A docência na Educação Infantil tem características peculiares que o conhecimento produzido acerca da escola não dá conta de explicar.

A inclusão da Educação Infantil nos sistemas de ensino, especialmente a creche, colocou a necessidade de mudanças na formação continuada de futuros(as) profissionais: adequação da estrutura física, dos materiais pedagógicos e das propostas de trabalho com as crianças. São questões que não estão sendo tratadas com a seriedade que merecem. Discutir a organização de uma política nacional e de formação de professores(as) para a Educação Infantil implica em assumir compromissos com a especificidade da educação da criança pequena.

A partir da inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, constata-se, portanto, a complexidade da tarefa de construir um sistema nacional de Educação Básica a partir da articulação entre diferentes instâncias do governo e a sociedade civil, viabilizando a formulação e a implementação, no País, de políticas de Educação Infantil

que atendam às deliberações legais definidas.

Em decorrência dessa conquista legal – Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente, lei n.8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990); e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n.9394/96 (Brasil, 1996) –, o Ministério da Educação vem publicando vários documentos com a parceria de universidades, organizações não governamentais e outras entidades, com o objetivo de dar continuidade ao projeto de construção de políticas públicas para a Educação Infantil iniciado em 1993. No entanto, a análise dos documentos do MEC/COEDI[4], publicados nos últimos anos, permite observar que alguns pontos destacados na proposta inicial se mantêm, enquanto outros são profundamente alterados.

Recentemente a própria LDB sofreu alterações, quando sancionada a Lei n. 12.796, de 2013, em decorrência da Lei n. 11.114, de 2005, que estabeleceu o Ensino Fundamental de nove anos com início aos 6 anos de idade, e da Emenda Constitucional n. 53, de 2006, que ampliou a educação obrigatória dos 4 aos 17 anos. A LDB recebeu nova redação em seu Art. 4º:

> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio. II – educação infantil gratuita às criança de até 5 (cinco) anos de idade.

Assim, a LDB estende a educação básica obrigatória, dos 4 aos 17 anos, em três etapas: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Mas, com isso, mais uma vez, a educação da criança de 0 a 3 anos de idade, nas creches, é colocada em segundo plano, com prioridade para a pré-escola. A creche pertence à primeira etapa da educação básica, por ser parte da Educação Infantil, mas recebe tratamento diferenciado, pois não pertence à faixa obrigatória, e esta, certamente, se torna prioridade para os municípios, na implementação de suas políticas.

O Art. 62 da Lei n. 12.796 também ganhou nova redação, em decorrência das alterações na legislação:

---

[4]A listacom o nome dos documentos está noAnexo 2 edisponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859. Acesso em: 22 de abril de 2013, atualizado em 7 de janeiro de 2014.

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

No entanto, o Projeto de Lei n. 5.395/09, que propôs alterações na LDB, trazia inicialmente, no Art. 62, que trata da formação de professores(as) para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o parágrafo 7º, que foi vetado: "Os docentes com formação em nível médio na modalidade normal terão prazo de 6 (seis) anos, contado da posse em cargo da rede pública de ensino, para conclusão de curso de licenciatura de graduação plena".

A intenção, provavelmente, era garantir aos(as) professores(as) da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental formação em nível superior, tal como é exigido dos(as) docentes de outros níveis de ensino. A admissão de profissionais com nível médio possibilita aos sistemas de ensino contratar pessoal sem formação superior para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas a maioria desses profissionais trabalha na creche, com crianças de 0 a 3 anos, e desempenha funções de monitores ou auxiliares de desenvolvimento infantil, além de outras, conforme vem ocorrendo em muitos municípios brasileiros.

É necessário discutir a função do(a) professor(a) de Educação Infantil e a importância da formação específica na área – preferencialmente em curso superior –, para esse profissional que trabalha com crianças pequenas. Tais aspectos merecem atenção especial por parte dos legisladores, para a formulação de políticas públicas voltadas para a educação das crianças pequenas.

2.3 A Formação de Docentes de Educação Infantil em Nível Superior

A formação de professoras de Educação Infantil, em nível superior, começou a ser discutida, com maior vigor, no final do século XX, em virtude das especificações da LDB, lei 9394/96 (Brasil, 1996), que propõe, em seu artigo 87, § 4º: "Até o fim da Década da

Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".

Buscando equiparar-se às tendências internacionais mais recentes, com a elevação dos patamares de formação docente nos países ricos, a Lei 9394/96 estabeleceu que a formação docente para a Educação Básica deve ser realizada em nível superior, prevendo um prazo de dez anos para que os sistemas educacionais incrementassem essa determinação, admitindo o funcionamento temporário dos cursos Normais de nível médio.

Em um período muito curto de tempo, o lócus de formação docente no País se deslocou para o Ensino Superior (Gatti; Barreto, 2009): o número de matrículas nos Cursos de Pedagogia foi aumentado significativamente nos últimos anos, o que levou quase à extinção, em alguns Estados, o curso de Magistério oferecido a nível médio, antigo curso Normal, enquanto outros continuam formando professores(as) também em nível médio[5] (Brasil, 2011).

Essa mudança, de amplas consequências e realizada tão rapidamente, suscitou indagações sobre aspectos como: a possibilidade de os cursos superiores cobrirem a vasta área do território nacional, mesmo com a interiorização das instituições de nível superior tanto públicas como privadas; as condições de funcionamento e financiamento dos cursos, bem como a qualidade da formação oferecida. Dadas as novas exigências legais, como seria de esperar, houve, no período pós-LDB, uma explosão de cursos superiores de licenciatura, principalmente em instituições privadas, voltados para a formação de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, em vista do grande número de docentes que apenas frequentaram cursos de nível médio e até mesmo de professores leigos, com formação de Ensino Fundamental (completo ou incompleto). Com essas mudanças, tem aumentando consideravelmente, em todo o País, a oferta de cursos de licenciatura a distância (Gatti; Barreto, 2009), além de cursos de licenciatura em faculdades privadas com carga horária reduzida e qualidade questionável.

Durante a década da educação, de 1997 a 2007, previu-se a criação de políticas de formação profissional para docentes em nível superior para a Educação Básica. Com relação à formação das professoras em geral, várias têm sido as investidas do governo brasileiro no

[5] O curso de Magistério a nível médio permaneceu na maioria dos estados brasileiros, mesmo no período pós-LBD, formando professores(as) em nível médio, embora com um número reduzido de matrículas. Nos últimos anos, porém, esse número vem aumentando em algumas regiões, como mostram os dados do Educacenso de 2011, o que sugere uma retomada da formação docente em nível médio.

sentido de implementar seu projeto de reforma educacional, por meio de aprovações pontuais de pareceres e resoluções, além de decretos presidenciais, uma vez que,

> no quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a educação constitui-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica (Freitas, 1999, p. 18).

Apesar de garantir que, num prazo de dez anos, os(as) professores(as) deverão possuir formação em nível superior, a LDB criou uma nova modalidade de curso no âmbito educacional, o Normal Superior, que, no interior dos Institutos Superiores de Educação, encarregar-se-á da formação de professoras de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diz o Art. 62:

> A formação para atuar na educação básica far-se-á em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício no magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

O Art. 63 da mesma lei afirma que o curso Normal Superior será "destinado à formação docente para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental".

O curso Normal Superior, considerado o lócus preferencial para a formação de professoras de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, foi uma das questões mais discutidas, objeto de diversos encaminhamentos. Freitas (1999) considera que a situação criada pela LDB é ainda mais complexa e retoma algumas questões polêmicas, já superadas pela produção acadêmica, ao admitir a formação desses profissionais em nível médio, criar o curso Normal Superior em substituição ao curso de Pedagogia e localizar a formação dos especialistas (administrador, coordenador e orientador) no curso de Pedagogia, separada da formação de professoras.

De acordo com Kishimoto (1999), o legislador ressuscitou a figura do Instituto Superior de Educação nos artigos 62 e 63 da lei 9394/96. Já, nos primeiros tempos da

República, a Escola Normal Superior, por um curto espaço de tempo, formou profissionais para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, nos institutos superiores de Educação, anexos às Universidades. De forma que ideias gestadas e abandonadas no início do século XX foram recuperadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE) apresenta o seguinte posicionamento em relação à criação dos instituto superiores de Educação e do curso Normal Superior:

> A Anfope tem assumido historicamente uma posição contrária a qualquer proposta que vise criar centros específicos de formação de professores, separados dos centros e dos cursos que formam os profissionais da educação e pretende separar a formação de professores da formação dos demais profissionais da educação e do ensino, ou dos especialistas. [...] A criação de novos cursos e instituições como os institutos superiores de educação e o Curso Normal Superior, específicos para formação de professores, é parte da estratégia adotada pelo governo brasileiro, em cumprimento às exigências dos organismos internacionais (Freitas, 1999, p. 22-23).

O que se pode pensar de um curso a ser encaminhado de forma isolada da formação de todos os demais profissionais? Apesar de ampla discussão acadêmica e participação dos diversos segmentos sociais que defendem a educação como um bem público, e não como um negócio, é a concepção articulada às reformas educacionais encaminhadas pelo governo que dá sustentação ao projeto que criou o curso Normal Superior para a formação das professoras da Educação Básica nos institutos superiores de educação.

A proposta do curso Normal Superior, além de conceber a formação das professoras de modo isolado, em relação à formação em nível superior dos demais profissionais, apresenta uma proposta de curso com carga horária reduzida e pouca exigência do nível de formação das professoras docentes. Esse encaminhamento tem por base o princípio do aligeiramento da formação no seu sentido mais perverso, pois, ao invés de capitalizar a experiência prática dos estudantes, desafiando-os a aprofundar a reflexão, entende que esta seja substituível pela vivência, desarticulando a teoria da prática, sob o falacioso argumento de que quem faz não precisa pensar o fazer. Aliada a isso, a retirada da formação das professoras da Educação Básica dos cursos de Pedagogia nas universidades também significa a separação entre formação profissional e formação universitária (Cerisara,

2002; Freitas, 1999).

Após a proclamação, na LDB, da necessidade de todos os professores e professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental possuírem formação específica e em nível superior, fica evidente que, dentro do quadro das reformas educacionais propostas pelo governo brasileiro, essa formação, que historicamente tem sido realizada nos cursos de Pedagogia das universidades, foi fortemente ameaçada, ao conceber o professor como técnico e não como intelectual e considerar que a formação universitária deva ser para os especialistas da educação (ANFOPE, 2001).

A gestação dos documentos relativos à formação de professores na última década se deu em meio a embates políticos entre dois projetos distintos: de um lado, o aquele defendido pelo movimento organizado dos educadores, que entende a formação como parte da luta pela valorização e pela profissionalização do magistério; considera a universidade como lugar privilegiado para essa formação; defende uma sólida formação teórica; assume a pesquisa como princípio formativo e elemento articulador entre teoria e prática; e concebe o professor como intelectual.

De outro lado, o projeto defendido pelo Conselho Nacional de Educação, que se submete às políticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais, com a retirada da formação dos professores das universidades e a proposta de uma formação técnico-profissionalizante, com amplas possibilidades de aligeiramento, sem espaço para uma reflexão profunda sobre os processos educativos; reduz o papel do professor a mero executor de tarefas pedagógicas; e restringe a concepção de pesquisa e de produção de conhecimento à esfera do ensino (ANFOPE, 2001).

A intensa mobilização do movimento dos(as) professores(as) ocasionou mudanças de postura do governo federal, que primeiramente concordou que os(as) professores continuassem a ser formados no curso de Pedagogia, ainda que a política educacional indique a preferência pelo curso Normal Superior (ANFOPE, 2001). E, mais tarde, depois de muita discussão em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu-se um consenso: que todos os professores que trabalham com a Educação Básica devem ter curso superior. A mobilização dos professores e das professoras no interior das faculdades de educação e nas universidades públicas, em apoio às decisões gestadas nas discussões promovidas pela Anfope e por outras entidades, conduziu o projeto “Curso Normal Superior”

ao fracasso; e consolidou o curso de Pedagogia como o lócus da formação de docentes para a Educação Básica.

Nas últimas décadas, de um modo geral, os cursos de Pedagogia vêm sofrendo um processo de revisão de sua estrutura curricular, procurando ajustar seu projeto pedagógico às necessidades apontadas pela comunidade acadêmica e pelos segmentos sociais comprometidos com a qualidade da escola pública; e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) tem conduzido esse movimento nos vários encontros nacionais (Brzezinski, 1996).

O projeto de formação de professores e professoras para a Educação Básica, defendido pela Anfope, vê-se contemplado com a aprovação das novas *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia* (DCNP) (Brasil, 2006a). Diz o Art. 4º das DCNP:

> O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006a).

A partir das DCNP/2006 ficou claro que o curso de Pedagogia destina-se à formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, exigindo agora, para a formação das futuras professoras de crianças pequenas, conteúdos teóricos e estágio voltado também à Educação Infantil, além dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com o Art. 5º das DCNP:

> IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente.

Com relação à Educação Infantil, o Art. 5º afirma que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social.

Esse percurso de construção de uma política de formação de docentes de

Educação Infantil em nível superior, iniciado com a aprovação da LDB em 1996, até a definição das novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, em 2006, pode ser observado no histórico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins/*Campus* de Miracema.

A UFT iniciou seu funcionamento em 2003 e assumiu os cursos e as instalações que pertenciam à Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). Mas, considerando as discussões levantadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), os docentes da UFT optaram por não dar continuidade ao curso Normal Superior; e investiram no fortalecimento do curso de Pedagogia como lócus de formação de professores, considerando que é tarefa prioritária deste curso formar docentes para a Educação Básica (ANFOPE, 2001).

Ao final de 2003, a UFT propôs a extinção do curso Normal Superior e, como consequência, os estudantes matriculados neste curso foram transferidos para o curso de Pedagogia. Para atender ao fluxo migratório dos estudantes do Normal Superior para a Pedagogia, estes cursos elaboraram um novo projeto pedagógico, a partir da antiga estrutura de cursos da Unitins.

O *campus* de Miracema, até 2002, havia oferecido o curso de Pedagogia - Habilitação em Administração e Supervisão Educacional e Normal Superior para formar o docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental (mas não oferecia formação para a Educação Infantil). Mas, a partir de 2003, já como universidade federal, passou a contar apenas com o curso de Pedagogia, que permaneceu com as antigas habilitações (Administração e Supervisão Educacional) e incorporou a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De modo que os(as) egressos(as) sairiam do curso com uma das duas habilitações, administração ou supervisão, além da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O curso Normal Superior, voltado para a formação de professoras para os anos iniciais, contava com uma única disciplina de Educação Infantil: "Fundamentos e Metodologia do Trabalho da Educação Infantil".

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia – Docência/Supervisão Educacional (Universidade Federal de Tocantins, 2004) e o projeto pedagógico do curso de Pedagogia – Docência/Administração Educacional (Universidade Federal de Tocantins, 2005) apresentam

uma única disciplina que discute educação infantil: “Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil”.

No período entre 2003 e 2006, os(as) docentes e os(as) estudantes do curso de Pedagogia permaneceram discutindo sua estrutura curricular oriunda dessa adaptação; promoveu, assim como a Pró-Reitoria de Graduação da UFT, vários encontros e seminários, envolvendo os quatro cursos de Pedagogia; acompanhou e participou das discussões a respeito das novas Diretrizes Curriculares, aprovadas pelo Ministério da Educação em maio de 2006. A UFT, considerando a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (DCNP) (Brasil, 2006a), em maio de 2006, instituiu o processo de reformulação dos projetos político-pedagógicos dos cursos de Pedagogia, criando uma comissão institucional responsável pela condução das atividades de reformulação dos projetos político-pedagógicos que levasse em conta a criação de uma estrutura curricular comum para seus quatro cursos de Pedagogia, considerando que as Diretrizes determinaram que todos os cursos de Pedagogia devem adequar-se a ela, pois as habilitações (Administração e Supervisão Educacional) atualmente existentes nos Cursos de Pedagogia entraram em regime de extinção.

A partir desses estudos, a comissão institucional definiu o novo projeto do curso de Pedagogia de Pedagogia de Miracema (2007), que definiu como campo de atuação do pedagogo:

> Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;
> Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;
> Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (UFT, 2007).

Com relação à área de Educação Infantil, o novo projeto do curso apresenta duas disciplinas que discutem especificamente a Educação Infantil: “Fundamentos e Metodologia do Trabalho em Educação Infantil” e “Estágio da Educação Infantil (creche e pré-escola)” e

uma disciplina que discute a infância: "Infância, cultura e sociedade"[6]. Houve uma expansão no número de disciplinas e na carga horária destinada à Educação Infantil no interior do curso de Pedagogia. A disciplina de estágio na Educação Infantil compreende 120 horas e as outras duas, 60 horas cada uma.

Desse modo, com o projeto pedagógico (curricular) de 2007, pode-se dizer que a Educação Infantil vem se constituindo como área de conhecimento no curso, com a ampliação do número de disciplinas e, principalmente, com o estágio supervisionado na Educação Infantil, em creches e pré-escolas. Mas será que podemos dizer que a formação de professores(as) para a Educação Infantil está sendo valorizada no curso de Pedagogia? As 240 horas do curso destinadas à Educação Infantil são suficientes para formar docentes de creches e pré-escolas? A Educação Infantil foi contemplada no projeto pedagógico (curricular) do curso de Pedagogia com disciplinas específicas, mas não seria importante que as demais disciplinas incluíssem, além da escola, também a creche e a pré-escola em suas reflexões? Além dos fundamentos da Educação Infantil, as questões que envolvem a docência no dia a dia das creches e das pré-escolas são contempladas nas discussões? A área da Educação Infantil vem ganhando abrangência também nos trabalhos de TCC, iniciação científica, grupos de pesquisa, seminários e outros? Como são realizados os estágios de Educação Infantil? A docência com crianças pequenas é problematizada nos estágios?

Assim, a formação de docentes de Educação Infantil foi incluída no curso de Pedagogia com as novas DCNP (Brasil, 2006a), garantindo a formação universitária de professores(as) para atuar em creches e pré-escolas. Mas, a partir deste momento outras questões passam a ser debatidas, de modo a problematizar a formação de professores(as) de Educação Infantil no curso de Pedagogia. Se, em um primeiro momento, as conquistas foram expressas com a inclusão de disciplinas de Educação Infantil neste curso, no momento atual, as discussões problematizam a formação de professores(as) de crianças pequenas e a especificidade da docência em creches e pré-escolas; e propõem uma revisão dos conhecimentos sobre a Educação Infantil nos cursos de formação inicial e, até mesmo, uma revisão dos próprios cursos de Pedagogia, de maneira que efetivamente contemplem a formação de docentes para atuar na Educação Infantil.

Com efeito, esta discussão de caráter muito mais epistêmico do que propriamente

[6] Ementa das disciplinas no Anexo3.

pedagógico, propor a formação de professores(as) de Educação Infantil no curso de Pedagogia significa repensar esse curso, discutir um outro curso, que deve formar docentes de crianças de 0 a 10 anos, ou seja, da creche, da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a especificidade de cada uma dessas etapas. De acordo com as DCNP (Brasil, 2006), a Educação Infantil no curso de Pedagogia deve ser considerada um nível de ensino, e não uma modalidade de ensino ou ainda uma área que deverá ser aprofundada em cursos de especialização, como previsto para as funções de administrador(a), orientador(a) e supervisor(a) pedagógico. O objetivo é de formar docentes, no curso de graduação (Pedagogia), para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mas, embora nem mesmo o projeto de formação de professores(as) de Educação Infantil em nível superior, no curso de Pedagogia, tenha realmente se efetivado, como mostram as pesquisas que analisam a Educação Infantil nesse curso (Gatti; Barreto, 2009; Kishimoto, 2005), em 2009 o MEC lançou outro projeto de formação de professores(as) de Educação Infantil, agora em nível de pós-graduação.

De acordo com o *Manual do Aluno* (2010) do Curso de Especialização em Educação Infantil (*lato sensu*) da UFSCar, o curso, ao contrário do que ocorria com o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), é realizado na modalidade presencial, com cursos a distância, em nível médio, na modalidade Normal, e tem os seguintes objetivos:

> Formar ao nível de especialização na área de Educação Infantil professores, coordenadores, diretores de creche e de pré-escolas da rede pública.
> Atender aos sistemas de ensino em suas demandas de formação profissionais da Educação Infantil explicitadas nos Planos de Ação Articuladas (Par) (Abramowicz; Dovigo; Pizzi, 2010, p. 10).

O curso de especialização é direcionado à formação de professores(as) da Educação Básica, especificamente professores(as), coordenadores(as), diretores(as) de creches e pré-escolas da rede pública que estão em efetivo exercício na Educação Infantil. Esse projeto insere-se no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), em parceria com as instituições públicas de Ensino Superior (IPES) e com as Secretarias Municipais de Educação. Esse programa é parte do Plano de Desenvolvimento da

Educação – PDE, as ações de formação são definidas por meio dos Planos de Ações Articuladas – PAR e pretendem ofertar cursos de formação continuada para os professores das redes públicas de Educação Básica em todos os estados da Federação, a partir de colaboração entre os governos estaduais, municipais e as instituições de Ensino Superior.

> Com esta política nacional, o MEC pretende aumentar o número de professores formados por instituições públicas de educação superior e garantir um referencial de qualidade para os cursos de formação continuada, sintonizando-os às necessidades formativas dos alunos da educação básica e os problemas da sala de aula (Abramowicz; Dovigo; Pizzi, 2010, p. 7)

Ainda de acordo com o documento mencionado, o curso de especialização em Educação Infantil, na atualidade, "constitui-se como lócus privilegiado de formação e produção de conhecimento na área" (Abramowicz; Dovigo; Pizzi, 2010, p. 8). Nesse sentido, o MEC favorece a formação de professores(as) de Educação Infantil em nível de pós-graduação, mesmo sem que a formação oferecida em cursos de graduação (Pedagogia) cumpra com o seu objetivo. Ao transferir para a especialização a formação de professores(as) de Educação Infantil, a atual política de formação de professores para a Educação Básica estaria desobrigando os cursos de Pedagogia de repensarem seus projetos curriculares de modo a contemplar a docência na Educação Infantil? A formação de professores(as) de Educação Infantil parece ser tratada, no âmbito das políticas, como uma área de conhecimento que será aprofundada em cursos de especialização; e, neste caso, na graduação bastaria apenas uma ou outra disciplina para que o(a) estudante tenha noções básicas do assunto que poderá ser aprofundado numa pós-graduação. Por outro lado, a opção por formar, em nível de pós-graduação, professores(as) que estão em exercício, teria o objetivo de promover a formação continuada, na medida em que os sistemas de ensino não têm conseguido criar programas para formar seus professores(as)? Nesse caso, o curso de especialização pode ser compreendido como uma "medida emergencial" diante do abandono histórico que caracteriza a educação da criança em creches e pré-escolas e, consequentemente, a formação de professores(as) para essa etapa educacional?

Estas inquietações mostram algumas lacunas e também possibilidades para discutir e problematizar as políticas voltadas para a formação de professores(as) de Educação Infantil. A formação em nível de pós-graduação não elimina a necessidade de repensar a

formação de docentes de Educação Infantil no curso de graduação (Pedagogia), que habilita e certifica, pelo diploma, que pedagogos e pedagogas exerçam funções docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, esta pesquisa busca adentrar no espaço curricular do curso de Pedagogia da UFT/*campus* Miracema para discutir as disciplinas teóricas e o estágio de Educação Infantil. Analisa especialmente o estágio, com o intuito de discutir os saberes que caracterizam a docência com crianças pequenas em creches e pré-escolas, além de investigar as abordagens teórico-metodológicas adotadas nos estágios, bem como as contribuições destes para a formação de professores(as) de Educação Infantil.

3 O ESTÁGIO DOCENTE EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS: AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

E se as crianças quiserem praça ao invés de pressa?
E se quiserem pôr feição ao invés de perfeição?
E se quiserem chuá ao invés de chiu?
Calor ao invés de calar?
Sentir ao invés de sentar?
Caminhar ao invés de caminha?
Viver ao invés de vir ver?
E se quiserem cantar ao invés de contar?
E se quiserem contar
Com a gente?
Vou contar o que acontece:
A gente quer tomar.
A gente quer tomar conta.
A gente quer tomar o que não é da nossa conta.
Como podem contar com a gente?

(*Ao invés, Marina Sereda*[7])

[7] Marina Sereda apresentou esse poema no seminário de estágio de Educação Infantil sob orientação da Profª Drª Ana Lúcia Goulart de Faria, na Faculdade de Educação da Unicamp em 2012.

Este capítulo discute o Estágio de Educação Infantil, realizado com uma turma de estagiárias do Curso de Pedagogia da UFT/Miracema, de modo que apresenta os conhecimentos sobre a docência na Educação Infantil, discutidos a partir dos estágios, tendo em vista a formação de professores(as) para atuar nessa etapa educacional.

Assim, apresenta e discute o cotidiano das creches e das pré-escolas dos municípios envolvidos, segundo a percepção das estagiárias e dos registros produzidos por elas nos cadernos de campo. As análises foram realizadas, tomando como referência as categorias de observação da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil, elaboradas e utilizadas pela professora Ana Lúcia Goulart de Faria, com os(as) estudantes(as) do Curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da Unicamp, conforme apresentadas no capítulo um desta tese, sendo elas: relação adulto-adulto (de dentro e de fora da instituição); relação adulto-adulto (de dentro da instituição); relação adulto-criança (políticas); relação adulto-criança (pedagogias); relação criança-criança. Também foram analisados os seminários de estágio, que tiveram como temática as mesmas categorias do estágio, discutidas na articulação com a bibliografia da disciplina. Assim, enquanto os cadernos de campo oferecem um registro descritivo das observações da prática educativa nas creches e pré-escolas, os seminários de estágio apresentam uma reflexão sobre esse universo, construída pelas estagiárias a partir das leituras e discussões.

A concepção de Educação Infantil adotada nesta pesquisa considera o protagonismo das crianças e busca construir suas bases a partir de observações das próprias crianças nos espaços coletivos de educação e cuidado, evitando posturas adultocêntricas e colonizadoras, que descaracterizam os discursos infantis. Assim, os estágios nas creches e nas pré-escolas toma a relação entre os três protagonistas da Educação Infantil: as crianças, os(as) professores(as) e as famílias (Bonomi, 1998), considerando a criança protagonista privilegiada, como referência na construção de saberes, na formação de docentes.

Assim, o estágio na Educação Infantil analisa o cotidiano das creches e das pré-escolas a partir das diversas relações que se estabelecem nesses espaços, que contam com a presença de crianças e adultos, e não de uma única relação: professor(a)-criança. Portanto, observa e analisa as seguintes relações: professores(as)-famílias, professor(a)-professor(a), professor(a)-criança e criança-criança.

Desse modo, as discussões promovidas nos estágios revelam a compreensão das estagiárias sobre as políticas de Educação Infantil dos municípios envolvidos nos estágios, bem

como as propostas pedagógicas que vêm sendo construídas no cotidiano das creches e das pré-escolas. Alguns questionamentos foram levantados, a partir dos conhecimentos sobre a Educação Infantil abordados nos estágios: a relação entre os três atores da Educação Infantil – professores(as), crianças e pais/mães – está ocorrendo nos espaços das creches e das pré-escolas? As profissionais docentes da Educação Infantil mantêm relações de colaboração ou de hierarquias entre elas? As práticas pedagógicas têm como eixo norteador as brincadeiras e as ludicidades ou buscam antecipar a escolarização? Como os(as) professores(as) cuidam das crianças e as educam no dia a dia? A organização dos tempos e dos espaços nas instituições permite que as crianças produzam as culturas infantis? Como os(as) adultos(as) e as crianças convivem com as diferenças e diversidades nas unidades de Educação Infantil?

A análise do material produzido pelas estagiárias evidencia os conhecimentos sobre a Educação Infantil, discutidos e problematizados nos estágios, ou seja, os saberes sobre a docência com crianças pequenas.

Desse modo, a divisão desses saberes em categorias mostrou-se necessária para efeito de análise e organização do texto, mas é perfeitamente possível identificar as interconexões e os cruzamentos entre os conteúdos das categorias. Assim, abordar os conhecimentos construídos pelas estagiárias nos estágios de Educação Infantil, a partir das categorias apresentadas, representa um recorte intencional para abordar uma pedagogia para a Educação Infantil.

O texto está organizado em sete partes, e cada uma delas contempla uma das categorias de análise dos estágios:

1- Políticas públicas de Educação Infantil que respeitem os direitos fundamentais das crianças;

2- Professores(as) da Educação Infantil: formação e relações de poder;

3- Relações entre as professoras e as crianças: o cotidiano das creches e das pré-escolas;

4- Relações entre as crianças: o protagonismo e as culturas infantis;

5- O espaço físico e a Pedagogia da Educação Infantil;

6- Relações de gênero e étnico-raciais nas instituições de Educação Infantil;

7- Relações entre os(as) professores(as) da Educação Infantil e as famílias.

Tendo como referência as categorias citadas, veremos o que revelam os cadernos de campo das estagiárias sobre o cotidiano das creches e das pré-escolas envolvidas nos estágios,

inicialmente sobre as relações entre os adultos e crianças, a partir das políticas públicas implementadas para a educação das crianças pequenas.

3.1 Políticas Públicas de Educação Infantil Que Respeitemos Direitos Fundamentais das Crianças

O tema das políticas públicas de Educação Infantil é discutido no estágio, quando se observa a relação adulto-criança, a partir da legislação, dos documentos oficiais e das políticas públicas construídas para a primeira etapa da Educação Básica e a forma como os direitos das crianças são ou não garantidos nas políticas municipais e no dia a dia das creches e das pré-escolas.

Fortunati (2011, p. 17) assim se manifesta a respeito das políticas públicas: "A educação das crianças é uma questão de interesse público; por isso, é a política pública que deve estar presente quando se pensa em garantir oportunidades e recursos para o desenvolvimento dos serviços de educação e cuidado das crianças".

A legislação brasileira atual — a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069/1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, — reconhece a criança pequena, de 0 a 6 anos, como sujeito de direitos. Seu direito à educação está constituído na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, em instituições coletivas de educação: creches e pré-escolas.

A LDB (Brasil, 1996) foi construída, tendo por base a Constituição Federativa (1988a). Esta lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos, em vez de tratá-la, como ocorria anteriormente, como objeto de tutela. "Este fato em si já denota que a criança pequena passou a ter um espaço próprio de educação para o exercício da infância" (Abramowicz, 2003, p. 14).

A inclusão das creches na Constituição Federal, no capítulo da Educação, operou mudanças significativas, que qualificaram o direito das crianças pequenas à educação; e, com a LDB, cunhou-se a expressão "Educação Infantil" para designar todas as instituições de educação para crianças de 0 a 6 anos, diferenciando a creche e a pré-escola apenas no quesito idade, sem estabelecer qualquer hierarquização entre essas duas etapas.

Desse modo, a Educação Infantil foi proclamada como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado. Ou seja, todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos e filhas deverão ser contempladas, com vagas em creches e pré-escolas públicas. Mas esse direito da criança é reconhecido e respeitado nos municípios onde os estágios foram realizados? Os relatos das estagiárias[8] mostram que:

> Na creche onde eu estagiei constatei uma lista de espera grande. Muitas mães vão até lá várias vezes e não conseguem uma vaga na creche e acabam desistindo (S. 3)
> A creche é dos 6 meses até 3 anos e meio, porque na escola só pega a criança com 4 anos, então deveria ter vagas paras as crianças até elas completarem 4 anos. Tem crianças que ficam em casa até os 4, mas e quando a mãe trabalha e não tem ninguém para ficar com a criança? (S. 3)
> O que eu pude observar também no estágio é que, se a lista de espera está grande, se não tem vagas para todos, cabe ao município construir mais creche, mais pré-escolas. Por que é dever do Estado, e a criança tem o direito de ter sua vaga. A lei diz que é dever do Estado e responsabilidade do município (S. 3)

A garantia do direito das crianças à Educação Infantil pressupõe o papel ativo e responsável do poder público municipal, em parceria com o estadual e o federal, tanto na formulação de políticas para a sua efetivação, quanto na oferta de vagas para todas as crianças. No entanto, apesar dos avanços na legislação brasileira, na prática, a concretização desses direitos ainda não está garantida para todas as crianças. A esse respeito, Arelaro (2005, p. 24, grifos da autora) diz:

> [...] até hoje, há uma disputa sutil em relação ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos, que por não estarem na faixa etária de "educação obrigatória", é pouco incentivada, e apesar de hoje a educação de 0 a 6 anos ser considerada "direito da criança", existe número significativo de municípios no Brasil que ainda não oferece – diretamente ou por meio de convênios – nenhuma vaga para essa faixa etária. E essa organização é, também, atípica quando se compara, historicamente, a proposta brasileira com a de outros países no mundo, em particular os do Ocidente.

É preciso destacar o fato de que ainda é um objetivo proclamado a defesa do direito de todas as crianças à Educação Infantil, já que não são atendidas todas as famílias que buscam vagas em creches e pré-escolas para seus filhos e filhas; ou seja, permanece a concepção de que as vagas nas creches e nas pré-escolas públicas devem ser preenchidas pelas crianças cujas mães trabalham fora e ganham pouco. No entanto, embora diferentes critérios justifiquem o ingresso e

[8] Os excertos aqui transcritos fazem parte de depoimentos das estagiárias e têm origens diversas: (C) - caderno de campo: (Q) – questionário; (E) – entrevista coletiva; (S) – seminário.

a permanência da criança pequena dentro das instituições, frequentemente, vincula-se a garantia de vaga à permanência da mãe ou do responsável pela criança no emprego, ou ainda, à classificação das famílias em ordem decrescente, segundo a renda familiar bruta.

Em relação ao primeiro critério, utilizado pelos municípios, Cerisara (2002, p. 334), afirma que "permanece a concepção de que as vagas nas creches públicas devem ser preenchidas pelas crianças, cujas mães trabalham fora e ganham pouco". De modo que as vagas permanecem apenas como direito das mulheres trabalhadoras que têm filhos, e não das crianças.Ainda vinculado a esse critério, Nascimento (1999, p. 104) ressalta que ele "não leva em conta que a perda do emprego (materno ou paterno) deveria ser critério de discriminação positiva da destinação de uma vaga e não da negação do direito da criança à creche, como tende a ocorrer". Não se leva em conta, por exemplo, que a mãe ou o responsável que esteja desempregado necessita deixar a criança num local onde a criança se sinta bem e em boas condições, para procurar um outro emprego; e, o que é mais grave: não se considera o direito da criança pela educação, independentemente de o responsável estar ou não empregado.

Nota-se, com isso, que muitas Secretarias Municipais de Educação têm buscado atender e receber as crianças, porém, não se pode desconsiderar que as estratégias utilizadas são extremamente excludentes, pois se apoiam na necessidade, e não na opção familiar ou no direito da criança.

A expansão das vagas em creches e pré-escolas, para receber todas as crianças, indistintamente, aponta, porém, para a necessária formação dos(as) profissionais que cuidam das crianças pequenas e as educam nas instituições de Educação Infantil. A LDB (Brasil, 1996) definiu que todos(as) os(as) professores da Educação Básica devem ter formação, preferencialmente, em nível superior, sendo admitida a formação em nível médio, na modalidade Normal,para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, as estagiárias procuraram analisar até que ponto a formação das profissionais que atuam com as crianças atende às exigências da legislação. Vejamos estes relatos:

> *Nem na creche e nem na pré-escola existe esta formação do professor que está atuando. Porque na sala geralmente existe o professor e o auxiliar. O professor está cursando o superior e o auxiliar ainda nem ingressou na rede de ensino (trabalha de contrato). Vejo que foram criados cursos como esse o PARFOR[9] para professores que já estão atuando e ainda não tem formação. Mas ai eu pergunto: será que eles estão tendo uma boa*

[9] Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

> *formação? É uma opção formar esses professores, parece que está dando preferência para formar quem já é da rede, mas e quem ainda está se formando, se preparando para atuar com as crianças, e aí, como fica? Então vejo uma situação precária de má formação ou de falta de formação, isso que eu vejo em muitos municípios* (S. 3)
> *Onde eu estagiei, observei que a professora não tem formação, ela é concursada como Agente de Serviços Gerais (Asgs) e está dentro da sala de aula, atuando com as crianças* (S. 3)
> *Observamos que a legislação não está sendo cumprida. Na LDB está bem claro: só pode atuar na Educação Infantil quem tem pedagogia ou médio magistério* (S. 3)
> Quase metade das professoras da instituição, da creche, foi trocada neste início de ano (C.1).

As pesquisas sobre a educação das crianças pequenas em espaços coletivos chamam a atenção para a formação de docentes que cuidam das crianças e as educam, considerando a relação entre qualidade da instituição e formação de professores(as). A viabilização das instituições de Educação Infantil que respeitem os direitos da criança implica na qualificação educacional e profissional dos(as) trabalhadores(as) dessas instituições, questão presente no debate internacional e também em nível nacional, como observa Rosemberg (1994, p. 53).

> Esta preocupação cada vez mais intensa com a elevação do nível educacional e profissional do trabalhador de educação infantil decorre tanto de resultados de pesquisas - que evidenciam a intensa associação entre formação educacional e a qualidade do atendimento oferecido à criança pequena, quanto do impacto, a longo prazo, na vida das crianças, de uma experiência educacional de boa qualidade.

Falo de uma criança que possui direitos, e um deles é o de ser cuidada e educada por profissionais com formação específica na área da Educação Infantil. Nesse sentido, o documento *Política Nacional de Educação Infantil* (Brasil, 1994a) reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Essa proposta busca estabelecer parâmetros de qualidade para creches e pré-escolas no Brasil. Assumir que as instituições de Educação Infantil terão, em ambas as modalidades existentes, as funções de educar e cuidar implica visão integrada dessas duas dimensões, que são complementares e indissociáveis do trabalho educativo com esta faixa etária, visando romper com práticas que privilegiam uma ou outra dimensão. Assim, de acordo com o documento citado o(a) "profissional de Educação Infantil tem a função de educar e cuidar, de forma integrada, da criança na faixa de zero a seis anos de idade" (Brasil, 1994b, p. 19). O mesmo texto acrescenta ainda, na página 15, que "a valorização do profissional de Educação Infantil, no que diz respeito às condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação, deve ser garantida tanto aos que atuam na creche quanto na pré-escola".

Com relação às condições de trabalho das professoras nas creches e nas pré-escolas, as estagiárias observaram que nem todas as docentes são concursadas ou têm formação na área e muitas trabalham com contratos:

> [...] tem a professora auxiliar que faz o mesmo trabalho que a professora e o salário dela é o mesmo? Ela participa do planejamento? Então por que esta desvalorização, por que ela ganha menos? (S. 3)
> Às vezes as duas profissionais, professora e auxiliar, têm a mesma formação, seja superior ou médio ou cursando superior, mas por que uma é superior a outra, por que tem essa hierarquia? Quem define isso, que uma é a auxiliar e a outra é a professora, é a formação, o que define? Na lei diz que quem trabalha na Educação Infantil tem que ter formação, mas nem sempre é assim? (S. 3)
> O que define são questões políticas, muitas foram colocadas lá por um político, cargos de confiança, e não são concursadas. (S. 3)

Com formação e condições de trabalho adequadas, de acordo com o previsto na legislação, a realização de concursos e formação continuada garante novo estatuto às professoras e aponta para a valorização das profissionais da Educação Infantil e do seu trabalho e com as crianças.

Sobre a experiência de Educação Infantil italiana, a pesquisadora Rinaldi (1999) destaca uma imagem das crianças como "ricas, fortes e poderosas". A ênfase dessa proposta pedagógica está em ver as crianças como sujeitos únicos, com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. As crianças "têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se [...]" (Rinaldi, 1999, p. 114). Fillipini (1999, p. 124) acrescenta:

> [...] para nós cada criança é única e é protagonista de seu próprio crescimento. Também notamos que as crianças desejam adquirir conhecimentos, têm muita capacidade para a curiosidade e para maravilhar-se e anseiam por criar relacionamentos com outros e comunicar-se. As crianças são abertas ao intercâmbio e à reciprocidade! Desde cedo na vida negociam com o mundo social e físico – com tudo que a cultura lhes dá. E começando com essa ideia, tentamos criar a escola como um sistema no qual tudo está conectado.

De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (Brasil, 2010b, art. 4º):

> As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca,

> imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Com relação ao trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras nas creches e nas pré-escolas, as estagiárias descrevem alguns episódios que mostram práticas autoritárias na relação da professora com as crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil, pois, as crianças, não são ouvidas e respeitadas, embora, quando podem fazê-lo, manifestem seus desejos, reivindiquem seus interesses e expressem suas vontades.

> *[...] tive a oportunidade de observar o trabalho das professoras em dois períodos. Em um período era aquele modelo tradicional, as crianças sentam e fazem o que a professora quer, ela não quer nem saber se as crianças querem ou não querem, mas têm que fazer o que a professora quer. No outro período eu observei uma coisa diferente, a professora chega e pergunta: "Vocês querem brincar, querem assistir ou querem desenhar?". As crianças escolhiam o que elas queriam fazer. "Professora, a gente quer ir brincar lá fora". Ou elas diziam: "Professora, coloca tal DVD pra gente assistir!". Então foi interessante porque no mesmo ambiente eu observei estes dois modos. Uma pra mim era uma pedagogia tradicionalista: as crianças sentam e a professora diz o que é para fazer: "Vamos assistir tal desenho!", as crianças sentam e a professora diz: "Vamos fazer isso!". E, em nenhum momento, eu vi ela dando a opção para as crianças escolherem. Como diz nas Diretrizes, que a criança constrói o seu mundo, ela gosta de brincar, ela gosta de se divertir. Elas precisam de um momento delas. E não só a professora definindo tudo, "é o que eu quero e pronto!". Então a gente vê que já foge do que está definido nas Diretrizes (S. 3).*
>
> *O que eu observei na sala da pré-escola é que, quando a professora chega, as crianças já estão na sala. As mães levam as crianças até a porta. Algumas ficam esperando a professora chegar. E, dentro da sala, o único jeito dela acalmar as crianças é passar muita tarefa, senão eles não ficam quietos, fazem muita bagunça. Então, para controlar a turma, é tarefa, tarefa e tarefa, estudar; já o brincar é muito pouco para eles, a parte da recreação tem o dia marcado de assistir vídeo, o dia de brincar. Agora na sala de vídeo tem que ser o vídeo que eles querem. Se colocar um que eles não gostam, eles não querem, não ficam quietos, levantam toda hora, não assistem, eles escolhem qual eles querem ver, tem um do gatinho que eles gostam e pedem pra professora colocar esse, senão eles não prestam atenção (S. 3).*

A propósito dos episódios descritos acima, as estagiárias consideraram necessário que o projeto pedagógico das instituições de Educação Infantil valorize o que recomendam as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (Brasil, 2010b):

> Art. 7º § IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
>
> V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

As estagiárias observaram, nas unidades de Educação Infantil envolvidas, algumas diferenças de tratamento das profissionais para com as crianças, em função da classe social e da raça, como descrito nestes episódios:

> *Eu observei, sim, e já vem lá da coordenação, a criança que é de uma família com mais condições é paparicada pela coordenadora e pelas professoras. Fica com ela no colo, dá atenção, agora aquele outro feinho, mais pobrezinho fica lá desprezado. Observei a coordenadora, a diretora pega a criança no colo já lá no portão e leva pra dentro, aquele que é filho de papaizinho de mamãezinha, enquanto aquele outro fica lá num cantinho no chão só olhando, chega escorre água do olhinho do bichinho, com certeza mexe com o sentimento dele. Por que abraça e beija o coleguinha e não me abraça? A criança tem sentimento. (S. 3)*
> *Eu observei com relação à cor. Tem uma loirinha que é o centro das atenções, tanto da professora regente da sala, quanto das professoras das outras turmas e também das funcionárias, estão sempre indo lá, pegando ela, beijando, leva para outra sala, enquanto outras não recebem essa atenção, não têm esse carinho (S. 3)*

As *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (Brasil, 2010, art. 8º, §1º III) recomendam que sejam valorizados "a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização". Com relação a essa questão, foram observadas nos estágios as seguintes situações:

> *Na pré-escola onde observei as mães algumas deixam os filhos no portão, outras entram na sala e ficam até a professora chegar, enquanto a professora não chega ela não sai; quando a professora chega, ela entrega a criança e no fim da tarde a mãe vem na sala para pegar a criança e pergunta como passou a tarde, se está tudo bem. Mas não são todas as mães que fazem isso, só umas 4 e são sempre as mesmas. Elas querem saber sobre as tarefas, se fez, se prestou atenção ou ficou conversando, se fez bagunça, como estão as notas, elas querem saber sobre o comportamento dos filhos. Com relação a isso as mães procuram saber, mas outras não, só entregam lá a criança e vão embora (S. 3)*
> *Na creche em que eu trabalho já aconteceu de a professora levar a criança para casa dela e deixar o endereço com o guarda, e o pai, quando veio procurar a criança, já era 10h. da noite. Já aconteceu de o pai esquecer o filho. Gente, isso que eu estou falando aconteceu comigo, umas duas ou três vezes. E ainda tem pai que fala: "Não, deixa ela dormir aí e amanhã já vai para creche". Isso já aconteceu comigo, e aí? (S. 3).*
> A diretora falou que a missão da creche é dar suporte para as crianças na ausência de suas mães. [...] que a creche atende crianças de toda a cidade. [...] que a creche recebe crianças com problemas familiares (C. 3).

Estes relatos mostram a necessidade de comunicação e diálogo entre as profissionais da Educação Infantil e as famílias. Como aborda Bonomi (1998), a Educação Infantil é formada por três atores: as crianças, os(as) professores e os familiares, e uma relação de colaboração, baseada na confiança mútua entre pais/mães e professores(as), é fundamental para evitar, de um

lado, situações de preconceito por parte dos(as) professores(as) com relação às crianças e seus familiares; e, de outro lado, exigências descabidas e sem fundamentos por parte dos familiares.

Outro ponto destacado pelas estagiárias, quanto às políticas públicas implementadas nos municípios, diz respeito às condições de funcionamento das unidades de Educação Infantil, considerando: o espaço físico, o projeto pedagógico, a formação e a atuação dos(as) docentes, os brinquedos, os materiais e os equipamentos em geral. Elas observaram os espaços e as relações entre os(as) adultos e as crianças nas creches e nas pré-escolas, a partir do que está expresso nos documentos oficiais.

> *Bom, tem pontos positivos e negativos. Onde eu realizei o estágio, quero falar sobre o espaço físico que não está adequado às crianças. Porque, como eu falei, não vi um espaço adequado: teve uma criança que se machucou, não tem um parque, a criança quer brincar vai lá para o fundo da creche, mas não tem um local adequado para brincar, os brinquedos estão bem precários, não são suficientes para todas as crianças, tem que juntar 3, 4 para brincar com um brinquedo só. Tem professora que deixa a criança escolher o que ela quer fazer, se querem conversar, assistir, se querem cantar, brincar. Elas gostam muito de cantar, elas escolhem a música que querem cantar e a professora respeita, canta a música que foi escolhida. Falta melhorar o espaço, que não é adequado (S. 3)*
>
> *Na creche onde eu fiz meu estágio, o espaço é bem amplo, mas falta muita coisa. Os pontos negativos sempre tem. Falta muita coisa, não tem um parquinho, tem um parquinho lá, mas não é adequado para as crianças, porque são muitas crianças e os brinquedos estão estragados, os balanços quebrados. E a questão das salas: elas são bem espaçosas, mas falta muita coisa, o refeitório também é bem espaçoso, mas faltam mesas, porque são muitas crianças, tem crianças que têm que sentar no chão na hora da alimentação porque faltam mesas e cadeiras. E quanto ao cuidar e educar, tem assim ótimos professores que cuidam, que educam as crianças com carinho, agora tem outros professores que gritam muito com as crianças, que falam muito alto, então já é o ponto negativo, né? (S. 3).*

Assim, nos estágios foi discutida e problematizada a relação entre o espaço físico e a pedagogia, a forma como a organização do espaço e do tempo pode determinar e interferir na pedagogia e vice-versa (Faria, 1999).

O documento do MEC, *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil* (Brasil, 2006b, 2006c), organizado em dois volumes, apresenta alguns parâmetros básicos de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil, na perspectiva de subsidiar os sistemas de ensino com adaptações, reformas e construções de espaços para a realização da Educação Infantil. Os documentos ressaltam que as sugestões não são mandatórias e que cabe a cada sistema de ensino à sua realidade, respeitando as características da comunidade na qual a instituição está inserida. Assim,

> este trabalho, portanto, busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade desafios, aprendizagens, e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, "brincável", explorável, transformável, e acessível para todos (Brasil, 2006b, p. 10)

O documento *Critérios para um atendimento em creche que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (Brasil, 2009c), publicado inicialmente em 1995 (Brasil, 1995), no conjunto dos *Documentos das Carinhas,* foi retomado e republicado no governo Lula em 2009. Esse documento está dividido em duas partes, uma que apresenta os 12 critérios para uma Educação Infantil que respeite os direitos das crianças e outra que discute uma política de Educação Infantil que respeite as crianças.

Mas as observações realizadas nos estágios apontam para uma pedagogia que parece desconsiderar os direitos das crianças, ao impor pedagogias definidas arbitrariamente, determinadas pela organização do espaço e do tempo, a partir das condições materiais disponíveis e da formação das docentes.

> O tempo é todo cronometrado para não bater os horários, cada sala tem uma escala a cumprir, por exemplo: escala do pátio, da TV, da biblioteca e do banho para não ficarem duas ou três turmas em um espaço pequeno para eles (C.1).
> A terça-feira é dia de brinquedoteca para a turma do jardim I, mas apenas 5 crianças são escolhidas para irem brincar por meia hora (das 14h30min às 15h.) porque a sala é bem pequena. (C.19)

Ao discutir os direitos das crianças à Educação Infantil, Abramowicz (2003) descreve o contexto no qual esta vem se inscrevendo nos últimos anos na realidade brasileira, com as crianças precocemente submetidas a práticas escolarizantes, mesmo na Educação Infantil, que tem outros objetivos, segundo as próprias *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.

> [...] o atual processo de escolarização das crianças pequenas [...], ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais (Abramowicz, 2003, p. 16).

As políticas que vêm sendo deferidas para a educação da pequena infância nas últimas décadas reconhecem o direito das crianças de frequentar espaços coletivos de educação, como as creches e as pré-escolas e a obrigação do Estado de partilhar com a família essa responsabilidade. No entanto, numa análise mais atenta das condições de funcionamento da Educação Infantil em muitos municípios brasileiros, fica evidente que o que preconiza a Lei expressa uma estratégia de negociação típica do movimento liberal: "ceder no discurso e endurecer o jogo quando se trata de prover as condições de cumprimento do acordado" (Cerisara, 2002, p. 334).

Garantir o direito à Educação Infantil pressupõe ainda o papel ativo e responsável do poder público municipal, em parceria com o estadual e o federal, tanto na formulação de políticas para a efetivação desse direito quanto na obrigação de oferecer vagas para todas as crianças que aguardam, com suas famílias, em longas listas de espera.

Mas as mudanças introduzidas recentemente na legislação brasileira, especialmente a emenda constitucional n. 59/2009 (Brasil, 2009a), indicam que o governo prioriza a abertura de novas vagas nas instituições públicas para as crianças de 4 a 5 anos, ao tornar obrigatória a matrícula e a frequência na pré-escola, e retira da família o direito de optar por matricular ou não seus filhos e filhas nessa etapa educativa. E o direito das crianças de 0 a 3 anos e de seus familiares, que buscam vagas nas creches, não é priorizado ou não são adotadas medidas que transferem para a esfera privada a organização desses serviços (Drumond; Silva, 2012).

Desse modo, a discussão apresentada teve o objetivo de abordar as políticas públicas de Educação Infantil propostas na esfera federal e implementadas nos municípios, conforme foram discutidas e problematizadas nos estágios, bem como a organização da Educação Infantil nos sistemas municipais de educação, nos municípios envolvidos nos estágios. O próximo item discute a formação dos(as) professores(as) que atuam nas creches e nas pré-escolas e as relações que se estabelecem entre eles(as).

3.2 Os(as) Professores(as) da Educação Infantil: formação e relações de poder

A segunda categoria de análise dos estágios aborda as relações entre os(as) profissionais docentes que trabalham nas instituições de Educação Infantil e busca problematizar a formação e as relações de poder estabelecidas entre eles(as). Além das profissionais docentes que trabalham – geralmente em duplas – diretamente com as crianças, as instituições de Educação Infantil contam com profissionais não docentes que exercem as funções de direção e coordenação, o que já pressupõe uma hierarquia de funções entre elas. Porém, no dia a dia das creches e das pré-escolas, é possível perceber que as relações entre as profissionais podem ser de hierarquia ou de colaboração.

Os registros das observações realizadas nas unidades de Educação Infantil, descritas nos cadernos de campo das estagiárias, mostram que as professoras trabalham em duplas com uma mesma turma de crianças: são duas profissionais docentes responsáveis pelo trabalho com as crianças. Esta é uma característica da Educação Infantil: geralmente, há duas ou mais docentes atuando em uma mesma turma, pois o número de profissionais docentes é definido de acordo com a faixa etária e o número de crianças. Os berçários, por exemplo, que as crianças são pequenininhas, costumam ter o maior número de profissionais docentes. Aquele modelo de professor(a)que planeja e desenvolve individualmente suas aulas não faz parte do contexto da Educação Infantil, onde prevalece o trabalho em duplas de professores(as).

Mas o fato de o trabalho pedagógico ser realizado por uma dupla de professores(as) não pressupõe uma relação de hierarquia entre elas, pois a relação pode ser de colaboração e parceria, embora não seja fácil aprender a trabalhar desse modo. Essa é a forma utilizada no trabalho docente nas escolas infantis italianas, como descreve Edwards (1999, p. 163):

> [...] os professores têm trabalhado por anos em pares de co-ensino em cada sala de aula. A organização de co-ensino é considerada difícil, pois os dois adultos devem adaptar-se e acomodar-se constantemente a fim de trabalharem juntos, mas, ainda, assim, é o melhor, porque permite que cada adulto, acostume-se a cooperar com o colega, adquirir valor para a natureza social do crescimento intelectual e, portanto, tornar-se útil para as crianças (e pais) enquanto esses engajam-se no processo social.

De acordo com a LDB (Brasil, 1996), como já apontei neste texto, os(as) profissionais que atuam com as crianças em creches e pré-escolas são docentes e devem ter formação específica na área, preferencialmente em nível superior, sendo admitida a formação em nível médio, o magistério. Todas as profissionais que trabalham diretamente com as crianças e, portanto, exercem função docente, são professores(as). Mas, na realidade das creches e das pré-

escolas, os(as)profissionais docentes podem ter ou não formação na área, podem ser concursados(as) ou contratados(as) e são denominados(as) "professores(as)", "monitores(as)" ou outros indicativos. Enfim, é o(a) profissional que educa as crianças e cuida delas nos espaços das creches e das pré-escolas. As profissionais não docentes exercem outras funções, como: gestão, coordenação, secretaria, cozinha, limpeza, etc.

As estagiárias registram situações em que a relação entre as professoras da mesma turma é de colaboração: realizam conjuntamente as tarefas em alguns momentos e, em outros, dividem as atividades entre elas, mas o clima é de cooperação, como nestes exemplos:

> Enquanto as crianças dormem, as professoras aproveitam para fazer o relatório do período em que estiveram com eles, relatam os acontecimentos ocorridos no seu turno. Colocam os objetos nos lugares e organizam a sala para entregarem para as professoras do período da tarde, que chegam às 12 horas (C.1).
> Quando as crianças terminaram de lanchar, a professora anunciou que, enquanto as crianças fossem para o banheiro escovar os dentes com a outra professora, ela iria arrumar o cenário para ler uma história com utilização de fantoches. Elas ficaram animadas e organizaram imediatamente uma fila para irem ao banheiro (C.8).
> As duas professoras estavam deitadas no colchão, junto com as crianças. Enquanto uma professora dobrava os lençóis e arrumava os colchões, a outra organizava as mesas para servir o lanche. […] as duas professoras sentaram no chão e começaram a cantar músicas novamente. […] uma professora dava banho e a outra enxugava e vestia roupas limpas nas crianças (C.8).

As estagiárias também registraram situações em que prevalece a hierarquia entre a dupla de professoras, como nas pré-escolas onde foram identificadas duas categorias de professora: a regente e a auxiliar, como mostram relatos:

> A professora regente fala pra auxiliar tomar conta das crianças que ela ia rodar mais "tarefinhas" (C. 4).
> *Na pré-escola em que eu estagiei tinha duas professoras na sala, elas têm uma relação boa, a professora regente e a professora auxiliar. Não observei hierarquia entre elas. Trabalham em conjunto. Quando eu cheguei lá, falei com a professora: "Ah, aqui são duas professoras?". Ela me disse: "É, eu sou a regente e a outra é a professora assistente". Mas não observei hierarquia entre elas, são duas professoras, professora X e professora Y (S. 2).*

Na verdade, a hierarquia entre as profissionais está posta pela própria questão salarial, pelo fato de uma ser a professora regente e a outra, a auxiliar. Mas o que a estagiária quis dizer é que observou entre elas uma relação de trabalho de cooperação e parceria, pois são duas profissionais que fazem o mesmo trabalho, apenas dividem as tarefas entre elas. O significado de relações de poder e hierarquia entre as profissionais da Educação Infantil foi um dos assuntos

debatidos nos encontros com as estagiárias, que inicialmente não percebiam as disputas e as hierarquias nas relações docentes, pois, aparentemente, a convivência entre elas mostrava-se "harmoniosa". Mas, aos poucos, fui construindo um entendimento com as estudantes, de modo que percebessem as disputas, os conflitos e as divergências que permeiam as relações de trabalho no espaço educativo.

Sobre as relações de hierarquia no espaço da Educação Infantil, uma das estagiárias relatou um episódio ocorrido na sala da turma com a qual realizou o estágio, envolvendo a estagiária, a professora e as crianças:

> *Eu senti uma hierarquia, me senti constrangida. A professora regente me falava pra sentar lá no fundo da sala. E a professora fala assim para as crianças: "Olha, ela é uma ES-TA-GI-Á-RI-A, vocês não podem ir lá, não podem incomodar ela. Ela é uma ES-TA-GI-Á-RI-A". Porque as crianças gostavam de falar comigo, então eu disse: "Não, professora, não tem problema, eu gosto de conversar com elas". As crianças vinham e pediam pra ver meu caderno, eu levava uma garrafinha de água e elas pegavam, às vezes eu levava lanche e oferecia para as crianças. E a professora fala: "Vocês não podem pegar o lanche dela", e a professora sempre chamava a atenção das crianças: "Não pode, já falei que não pode, ela está fazendo um trabalho aqui, e vocês não podem incomodar". As crianças perguntaram meu nome e me chamavam pelo nome, mas a professora estava sempre lembrando: "a ES-TA-GI-Á-RI-A, olha a estagiária, cuidado com a estagiária". E às vezes ela ameaçava as crianças. Eu, com o caderno lá, anotando, e a professora falava: "Olha, vocês não podem conversar, senão a estagiária vai anotar o nome de vocês no caderno dela". Teve um menino que chegou e perguntou pra mim: "Tia, você não vai escrever meu nome não, né?". Falei pra ele que não, que eu não ia fazer nada não. Que estava apenas conhecendo a turma (S. 2)*

Este exemplo mostra que a estagiária sentiu na "pele", na relação com a professora, o que é hierarquia. A professora se colocou numa determinada posição que fez com que a estagiária se sentisse inferiorizada, pois ela lembrava a todo momento: *"Você é só uma estagiária"*. Por outro lado, as crianças, mesmo expostas a situações e a práticas nada democráticas como as descritas nesse exemplo, buscaram construir uma relação de proximidade com a estagiária, perguntaram qual o nome dela e, ao contrário da professora, chamavam-na pelo próprio nome, o que devia fazer muito mais sentido para elas.

Este episódio foi discutido em um dos encontros com as estagiárias na universidade, quando problematizamos as relações de poder entre as profissionais docentes e não docentes na Educação Infantil. Ao mesmo tempo que observaram as relações entre as profissionais docentes nas creches e nas pré-escolas, as estagiárias estabeleceram relações com essas profissionais, na condição de estagiárias.

Em uma das creches observadas nos estágios, as profissionais docentes são denominadas de "monitoras", e apenas na sala das crianças maiores, em idade pré-escolar, com 4 e 5 anos, chamada de "sala da alfabetização", tem uma professora que trabalha junto com as monitoras, como relatado por uma das estagiárias:

> *No município de Miranorte, na creche ainda é a monitora, são duas monitoras. Tem também a professora, que fica só meio período na sala da alfabetização. Lá ainda está predominando a assistência, só o cuidado mesmo. As monitoras não fazem planejamento, apenas seguem a rotina, os cuidados: sono, alimentação, higiene e colocam vídeo para as crianças assistirem (S. 2).*

Nessa creche predomina a divisão do trabalho entre as profissionais docentes: a monitora e a professora, como se isso fosse possível, pois, de acordo com os(as) pesquisadores(as) da área e, também, conforme expresso em documentos oficiais, o cuidar e o educar são dois processos indissociáveis. A esse respeito, Ávila (2003, p. 60) diz:

> Chamo a atenção para o aspecto de que cuidado e educação não estão separados (cuidar e educar são indissociáveis); não há uma profissional que cuida (monitora) e outra que educa (professora): são as ações educativas de cada profissional que estão separadas e cada uma pensa e faz seu trabalho paralelamente. Ambas estão educando, cuidando das crianças e trocando informações sobre elas; no entanto, cada profissional não entra naquilo que seja considerado esfera de atuação da outra. Conceber o trabalho conjuntamente é condição para o partilhar das ações [...].

A divisão entre cuidado e educação é marcada por aspectos históricos, que se devem à própria constituição das creches na sociedade brasileira, inicialmente destinadas às crianças dos setores mais pobres da população, onde o cuidado das crianças era realizado por mulheres de boa vontade, sem nenhuma ou com pouca formação. Campos (1994, p. 37) propõe "[...] que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes". É importante uma formação de professores(as) que supere a dicotomia entre o que se acostumou chamar de "assistência" e educação, pois, de acordo com Kuhlmann Jr. (1999), o cuidado e a educação das crianças são práticas que não se separam, mesmo quando isso é negado.

Assim, nos estágios, buscamos conhecer a formação das profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas, pela importância da formação inicial e também da formação continuada dos(as) docentes para o exercício da prática educativa nesses espaços. Quanto à formação dos(as) professores(as) e dos demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil onde

os estágios foram realizados, foi observado o seguinte quadro de funcionários(as) para uma creche e uma pré-escola:

> *A creche conta com 32 funcionários, distribuídos nas seguintes funções e respectiva formação: 22 professoras: 9 são pedagogas, 6 estão cursando Pedagogia – na modalidade Parfor ou regular e 7 têm apenas o magistério; 3 Auxiliares de serviços gerais: possuem nível médio; 3 guardas: formação não informada; 1 coordenadora pedagógica: pedagoga; e 1 diretora, cursando pedagogia.*
> *A pré-escola dispõe de6 professoras com formação superior: pedagogia; 8 professoras em formação na UFT (Parfor), 1 com ensino médio: magistério. As 2 coordenadoras têm pedagogia e especialização em orientação educacional e a diretora também (S. 2).*

Com relação à formação das profissionais docentes da Educação Infantil e às condições de trabalho dessas profissionais em um dos municípios envolvidos nos estágios, uma estagiária fez o seguinte comentário:

> *Em Miracema, na creche, são duas professoras na sala com as crianças, duas pela manhã e duas à tarde. Na pré-escola era só uma professora, agora são duas, a regente e a auxiliar. A Secretaria de Educação do município aqui de Miracema está mudando, cada ano está modificando, era monitora agora são professoras, tem que ter formação superior ou cursando, antes era o médio, então as coisas estão mudando. Então, depende da política do munícipio, porque saber a lei todo mundo sabe, agora, como que está funcionando, depende do município. [...] Hora atividade está tendo agora, antes não tinha. Teve uma mobilização dos professores junto com o sindicato pelo piso no município que antes não tinha, que envolveu os professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil também. Isso foi em 2011. Porque a Educação Infantil é um direito das crianças, é dever do Estado oferecer vagas e responsabilidade dos municípios (S. 2).*

No caso da creche do município descrito acima, as profissionais docentes são denominadas "professoras", são duas em cada turma de crianças, em cada turno de trabalho. Mas, e quanto às relações entre as profissionais docentes e as profissionais não docentes, o que foi observado nos estágios? Os registros nos cadernos de campo mostram relações de hierarquia e poder entre a direção/coordenação e as professoras:

> Em um determinado momento, a diretora entrou na sala e perguntou às professoras se o planejamento era igual para as duas turmas, já que estavam na mesma sala, as professoras responderam que não, só estavam na mesma sala porque precisavam fazer a higiene das crianças de um por um e, se elas sentassem na frente da TV, ficaria mais fácil para poder cortar as unhas; ao terminar, as crianças se dirigiram ao banheiro para tomar banho, eram 10h. da manhã (C. 13).
> As duas professoras sentam perto e ficam conversando, logo chegou a coordenadora para deixar uma criança que estava chorando muito e conversou com as professoras sobre as atividades, quantas elas davam para as crianças fazerem em sala. A professora respondeu que dava uma ou duas atividades em sala, e uma para casa; dependia do tempo que elas levavam para responder cada atividade (C. 6)

> A professora está com uma criança no colo porque ela morde, a diretora chega e diz que não é pra criança ficar no colo, é para colocar no chão, pois ela tem que interagir com as outras. (C. 5)

Os exemplos acima mostram que a diretora literalmente chama a atenção das professoras diante de alguma situação de que ela não gostou, e a coordenadora fiscaliza o trabalho das professoras. Mas outros relatos descrevem algumas situações de colaboração entre as profissionais, como nestes exemplos, extraídos dos cadernos de campo:

> A professora me disse que a outra professora havia faltado e ela estava sozinha naquela tarde. A coordenadora veio até a sala e perguntou se a professora precisava de alguma coisa e a professora disse que no momento não. (C. 14)
> Após terminar o lanche a professora teve a ajuda da coordenadora para levar as crianças para escovar os dentes. Depois voltaram para a sala e a coordenadora trouxe um DVD da Galinha Pintadinha para as crianças assistirem. Na hora do banho, a coordenadora e uma funcionária da creche ajudam a professora. (C. 14)
> Quando cheguei na creche, encontrei uma turma na área onde se reúnem as professoras e os funcionários. Elas estavam confeccionando as fantasias para as crianças brincarem o carnaval na creche. Estavam todos trabalhando com essa atividade. A coordenadora ficava com a máquina de costura, costurando fitinhas nos abadás, feitos de TNT, todos coloridos. Diretora e outra auxiliares da creche pregavam as fitas com agulha de mão, enquanto outro cortava as peças. O material estava numa caixa que veio da secretaria de educação (C. 14).

No cotidiano das creches e das pré-escolas, além da diretora e da coordenadora, outras profissionais não docentes também colaboram com as professoras e as crianças, como mostram os seguintes relatos:

> Logo em seguida, a merendeira trouxe o lanche. Então a professora cantou uma música com as crianças e distribuiu o lanche para cada um (C.21).
> Uma funcionária da creche chamou as professoras para levarem as crianças para comerem no refeitório (C. 2).
> Na observação de hoje percebi que a funcionaria limpa os espaços quando não tem criança. Por exemplo, quando as crianças saem da sala de vídeo, ela vai lá e limpa, quando termina o lanche ela limpa o refeitório, e assim por diante. (C. 6)
> Enquanto uma das professoras dava banho, a outra, juntamente com uma ajudante (auxiliar de serviços gerais) enxugava e vestia as crianças. Enquanto uma professora terminava de pentear, a outra serviu o lanche. (C.2)

As estagiárias observaram e registraram nos cadernos de campo o planejamento semanal das professoras. Nesses momentos, as docentes não estão com as crianças, pois é um tempo para planejar o trabalho pedagógico da semana:

> Hoje observei o planejamento coletivo das professoras. Foi muito interessante. Elas discutem as atividades que vão realizar com as crianças, brincadeiras, joguinhos e outras e também comentam sobre as crianças, se tem alguma criança que não interage com as outras, se não participa das brincadeiras. (C. 12)
> O planejamento ocorre duas vezes na semana, e todas as professoras das turmas do jardim II planejam em conjunto. O planejamento ocorre na sala de informática, onde as coordenadoras acompanham. (C.19)
> As professoras que trabalham no período matutino planejam 3 vezes pela tarde e vice-versa (C.9).

A respeito do trabalho conjunto e colaborativo nas instituições de Educação Infantil, Fillipini (1999, p. 126) afirma que "a arte de trabalhar e de compartilhar com outros adultos [...] demanda um longo aprendizado, o que não é fácil, mas é o caminho para o pleno desenvolvimento profissional e pessoal". Desse modo, o trabalho cooperativo funciona quando é resultado de um planejamento coletivo, elaborado intencionalmente pelos(as) profissionais docentes das creches e das pré-escolas, e não o simples resultado de ações espontâneas, que podem ou não acontecer. Assim,

> trabalhar coletivamente significa, portanto, elaborar um projeto pedagógico, programar objetivos educacionais que não sejam o fruto de escolhas espontâneas, individuais, improvisadas e não coordenadas, mas, ao contrário, realizadas colocando em contínua interação entre os vários membros do grupo, com o objetivo de realizar, cada um com o próprio estilo e de acordo com as respectivas competências, o que foi decidido e programado em conjunto (Saitta, 1998, p. 116).

Foi observado nos estágios que alguns dias do ano são destinados ao planejamento coletivo, envolvendo todos(as) os(as) profissionais que trabalham na instituição, além de profissionais da secretaria de educação (inspetora, supervisora). Nesses dias, as crianças não vão à creche nem à pré-escola, permanecem em casa com seus familiares. Os dois primeiros relatos descrevem reuniões realizadas nas creches com o objetivo de discutir o projeto político-pedagógico (PPP) da instituição; e o terceiro relato aborda uma reunião de planejamento de uma pré-escola, juntamente com o planejamento da escola de Ensino Fundamental, já que funcionam integradamente no mesmo prédio. As estagiárias foram orientadas para que observassem também esses momentos, pois fazem parte do trabalho das professoras, e é preciso que as futuras pedagogas conheçam como são realizadas as reuniões de planejamento: quem participa; sobre o que discutem; como as professoras participam: se também têm voz ativa ou se apenas recebem e acatam as informações; a participação ou não da comunidade, etc. Vejamos os relatos:

> Neste dia, a creche não funcionou com as crianças. Foi o momento de estudo e reestruturação do PPP da instituição. Teve a participação de todas as professoras, coordenadora e diretora da creche, da inspetora da SEMEC e a supervisora da educação infantil. Houve muitas críticas ao PPP, pois as professoras não concordavam com o projeto que foi elaborado pela supervisora sem a participação das professoras, e que a supervisora não tem formação para este cargo, pois ela é concursada do município para trabalhar na limpeza. Ao retornar do almoço a coordenadora pediu para fazermos uma oração de mãos dadas. (C. 12)
>
> Iniciaram a manhã com uma oração realizada pela diretora, logo a sala foi arrumada para dar início à programação do dia, pois estavam todas reunidas em planejamento com o objetivo de reformular o PPP. Foi instalado o data show, que foi emprestado de outra instituição, pois a creche não possui nenhum. A inspetora e a supervisora deram início as atividades, a inspetora começou a ler o PPP e explicar que parte deveria melhorar. O PPP foi apresentado no data show, parte por parte e as professoras discutiam no grupo e davam sua opinião antes de finalizar o item. Isto foi feito em todo o conteúdo do projeto. Houve um momento em que as merendeiras e as Asgs também participaram, todos colaboraram nesta correção. O PPP reformulado será encaminhado para aprovação no conselho. (C. 13)
>
> Ao chegar à escola fui informada de que nesse dia era realizado o dia pedagógico e por isso não haveria aula. Mesmo assim resolvi ficar para observar o que seria para a escola o "dia pedagógico". Quando passei pelo portão na entrada do corredor, em frente a sala dos professores observei o cronograma do dia a ser seguido. Todo o corpo docente estava reunido em uma sala. Logo dá início a uma dinâmica bem divertida onde todas as pessoas brincam juntas. Após a dinâmica as coordenadoras e professoras programam a confraternização dos aniversariantes, feira de ciências e a confecção de material. Cronograma do dia pedagógico: 8h. Repasse dos programas PDE e mais educação; 9h. Pausa para o lanche; 9:15h. Estudo da TPs do gestor (ensino fundamental) organização das atividades finais (educação infantil); 11:30h. almoço; 13:30h. Confecção de material para a feira de ciência; 17h. Confraternização dos aniversariantes; 17:30h. Encerramento (C. 11).

Nos excertos que descrevem as reuniões para discutir o PPP na creche, especialmente no primeiro, é possível perceber o descontentamento das docentes com a forma como o PPP foi elaborado: elas questionam a atuação autoritária da coordenadora, que nem mesmo tem formação na área e excluiu a participação das professoras das decisões. Essas profissionais parecem ter uma postura crítica com relação ao trabalho que exercem na creche, conforme o registro do caderno 12. Os relatos sobre as reuniões para discutir o PPP mostram que participaram desse momento vários profissionais: inspetora da secretaria de educação, Assistentes de serviços gerais (Asgs) que trabalham na creche, mas não é mencionada a participação de pais/mães ou pessoas da comunidade.

O terceiro relato aborda um planejamento de uma escola de Ensino Fundamental que abriga algumas salas de pré-escolas, e essa hierarquia se reflete na organização do espaço físico dessa escola, como já discutido anteriormente, e no planejamento do trabalho pedagógico, pois, na descrição da programação do planejamento, temas específicos da Educação Infantil não são abordados. Uma discussão mais pontual das questões da Educação Infantil, dos assuntos de

interesse das professoras da pré-escola, certamente traria contribuições para a prática educativa. Além disso, grande parte do tempo da reunião foi ocupado com a organização de feiras, festas, confraternização, oração.

Nos três relatos que tratam de reuniões coletivas de professores(as), consta o registro do momento da oração. Mas poderíamos perguntar: que tipo de oração essas profissionais realizam e qual é o objetivo dessas práticas, já que a educação brasileira é constitucionalmente laica? Nesse sentido, busquei questionar com as estagiárias a naturalização de práticas que se tornam rotineiras, como a oração, e, assim, desencadear um processo de reflexão sobre as práticas observadas nos espaços da Educação Infantil, que não são neutras, sempre querem dizer alguma coisa.

Também, nesses momentos destinados ao planejamento coletivo, destaquei o quanto é importante para o coletivo de professores discutir, problematizar e repensar o trabalho educativo com as crianças, além de discutir os direitos profissionais e as condições de trabalho, ou seja, utilizar esse tempo para a formação continuada em serviço, com o estudo de temas de interesse do coletivo de professores(as).

Não encontrei, nos registros dos cadernos de campo, relatos que descrevessem encontros de formação continuada em serviço para os(as) professores da Educação Infantil, ou seja, reuniões para realizar estudos, para a qualificação dos(as) trabalhadores(as) da Educação Infantil. Mas, nos seminários de estágio e nas discussões em sala na universidade, foi mencionado que a formação continuada vem acontecendo esporadicamente nos municípios, mas ocorre juntamente com os(as) professores do Ensino Fundamental e, portanto, os temas de interesse das profissionais docentes da Educação Infantil raramente são contemplados nas discussões.

Sobre a importância da atualização permanente nas unidades de Educação Infantil, Cipollone (1998, p. 130) destaca:

> É preciso, pensar na formação, levando sempre em conta os indivíduos aos quais ela se destina, e proceder no desenvolvimento dos conteúdos da atualização, considerando a rede de conceitos que é ativada no sujeito e a necessidade de variações em relação aos esquemas do sujeito.

A formação inicial é tão relevante quanto a formação continuada do(a) professor(a) da Educação Infantil, pois, com uma formação sólida e especifica na área, o(a) profissional terá condições de observar as crianças, registrar suas práticas e, assim, discutir coletivamente, com as

demais profissionais docentes, temas relacionados às crianças e ao trabalho pedagógico. Nesse sentido, a formação continuada é fundamental, para que o coletivo de professores(as) possa refletir e repensar suas ações em um determinado espaço educativo, propondo inovações.

Entretanto, nas unidades de Educação Infantil observadas nos estágios, esse processo não vem ocorrendo. Também foi observado, nos municípios onde foram realizados os estágios, que estudantes do curso de Pedagogia são contratados(as) para trabalhar na Educação Infantil, mesmo antes de concluir o curso e sem ter o magistério (nível médio), o que revela um descompromisso com a questão da valorização da formação do(a) professor(a) para atuar com as crianças pequenas.

Nesse processo de formação continuada, o uso da documentação constitui uma ferramenta indispensável para que os(as) professores(as) possam registrar as experiências realizadas com as crianças.

A documentação pedagógica pode ser entendida como um instrumento que favorece uma prática pedagógica reflexiva e democrática. Envolve todo o material produzido pelas crianças e pelo(a) professor(a), Esse material torna o trabalho pedagógico concreto e visível, e, por meio dele, os(as) professores(as) podem refletir sobre as crianças e sobre seu trabalho com elas. É uma maneira de interpretar o que as crianças fazem e de conhecer melhor o trabalho dos(as) professores(as). Permite ao(à) professor(a) analisar o que está acontecendo na prática, mas suas descrições são construídas, e não um retrato fiel da realidade. E, por isso mesmo, tornam-se material para pesquisa e discussão. (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 193).

Assim, a documentação pedagógica pressupõe que os(as) professores(as) possam organizar o tempo, tanto para o preparo da documentação, como para os processos de reflexão.

> [...] Toda a documentação – as descrições escritas, as transcrições das palavras das crianças, as fotografias e atualmente as gravações em vídeos – torna-se uma fonte indispensável de material que usamos todos os dias, para sermos capazes de "ler" e refletir, tanto individual como coletivamente, sobre a experiência que estamos vivendo, sobre o projeto que estamos explorando. Isso nos permite construir teorias e hipóteses que não são arbitrárias e artificialmente impostas às crianças. [...] A câmara, o gravador, o projetor de slides, a máquina de escrever, a câmara de vídeo, o computador e a fotocopiadora são instrumentos absolutamente indispensáveis para o registro, para a compreensão, para o debate entre nós e, finalmente, para a preparação de documentos apropriados de nossa experiência (Vecchi, 1999, p. 131, grifos da autora).

A documentação constitui um acervo básico de materiais utilizados pelos(as) professores(as), a fim de refletir criticamente, de forma individual e coletiva. Isso permite

construir teorias e hipóteses que não são arbitrária ou artificialmente impostas às crianças, mas derivam do trabalho que os(as) professores(as) e as crianças estão construindo juntos e, muitas vezes, com a participação dos familiares. Assim, os familiares e todos os envolvidos com o trabalho educativo da instituição podem conhecer e acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças. “A democratização da informação, além de exercer um importante papel na distribuição do poder, possibilita a circulação dos conhecimentos” (Barbosa; Horn, 2008, p. 93).

A prática da documentação possibilita ao(à)professor(a) refletir sobre sua prática e planejar o trabalho educativo, envolvendo as crianças e respeitando seus interesses e motivações. Por isso, as práticas educativas e as relações entre as professoras e as crianças, no cotidiano da Educação Infantil, foram observadas e analisadas nos estágios.

3.3 Relações Entre os(as) Professores(as) e as Crianças: o cotidiano das creches e pré-escolas

Um dos objetivos do estágio de Educação Infantil é observar a relação entre o(a) professor(a) e as crianças e problematizar as práticas educativas no cotidiano das creches e das pré-escolas. Ao observar o dia a dia das crianças e das professoras, as estagiárias perceberam que as práticas educativas não acontecem aleatoriamente, mas, ao contrário disso, são definidas previamente por uma rotina. O tempo das crianças e das professoras é condicionado por ações previstas pela rotina, definidas previamente, sem a participação das crianças, e opera como um fator impositivo sobre as ações das professoras.

As estagiárias comentam sobre a organização dos tempos e dos espaços nas unidades de Educação Infantil, condicionada por práticas que se repetem diariamente: acolhida, cabeçalho, oração, lanche, atividade, banho, almoço, escovação, sono, vídeo, parque, saída. Uma rotina que mescla aspectos considerados de cuidado, como: tomar banho, lavar as mãos, escovar os dentes, entregar-se ao sono, trocar fraldas; e outros, de caráter escolarizantes: cabeçalho, atividades escritas, ditado, jogo pedagógico.

> A monitora me falou sobre o plano diário e a rotina da creche, os horários e atividades que seriam realizadas naquele dia: 12:00 às 13:00 – hora de assistir televisão e DVD para estimular a percepção visual enfatizando as cores; 13:00 às 13:30 – manuseio com

> tampinhas para estimular a percepção tátil e a coordenação motora; 14:00 – prepará-los para o lanche. Em seguida, acomodá-los nos seus lugares e fazer uma oração; 14:30 às 15:00 – brincadeira com a bola para estimular a coordenação motora; 15:00 às 15:30 – hora do canto; roda de histórias para expressarem a imaginação e a concentração; 16:00 – hora de preparação para o banho; 16:30 – hora de preparar para o jantar, em seguida oração; 17:00 às 18:00 – entrega das crianças para os pais (C. 3)

A forma como é organizada a rotina nas unidades de Educação Infantil é influenciada por aspectos históricos, sociais e culturais, pois a creche sempre teve um caráter educativo, mesmo quando estava inserida na assistência social, pois os cuidados e a educação das crianças são práticas que não se separam, mesmo quando isso é negado. A história das creches e a das pré-escolas no Brasil percorreram caminhos diferenciados. Assim, foram construídas instituições assistencialistas para os pobres, como as creches, consideradas não educativas, com uma proposta curricular dirigida para a obediência e a submissão; e, por outro lado, para as pré-escolas, concebidas com o objetivo de preparar as crianças para a escola obrigatória, desde o início foram pensados os objetivos educacionais para as crianças das classes mais abastadas (Kuhlmann Jr., 1999).

Assim, com a incorporação da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, a forma encontrada para considerá-la oficialmente educativa foi seguir o modelo de ensino escolar, como pode ser observado no *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil* (Brasil, 1998). Kuhlmann Jr. (1999, p. 56, grifos do autor) elaborou um parecer que foi publicado, apontando as limitações desse documento:

> [...] daí a compartimentação e o contorcionismo para encaixar as especificidades da Educação Infantil da criança na faixa etária dos 0 aos 6 anos, daí o recurso a expressões como "categorias curriculares flexíveis" – categoria delimitada, enquanto flexibilidade retira limites -, uma forma de recusar e tornar a repor conteúdos disciplinares, de modo truncado e desordenado.

No cotidiano das creches e das pré-escolas, as estagiárias registraram a hora das refeições, que vem sempre acompanhada por músicas e oração, como se fosse uma condição para receber o alimento: *"A professora faz a oração e depois entrega o lanche"* (C.19). Essa prática se repete várias vezes durante o dia nas instituições. Configura-se quase como um ritual, que deve ser praticado diariamente por todos(as) os(as) adultos(as) e crianças:

> Todos cantaram juntos com as monitoras e fizeram também uma oração de agradecimento a Deus por mais uma refeição. (C. 6)

> A professora pediu que todos fizessem uma oração juntamente com ela. Ela perguntou se alguém queria cantar uma música, uma menina se levantou e cantou a música de borboletinha. Depois a professora cantou a música da casinha com eles. (C.4)
> A professora pediu para uma criança vir até a frente para fazer a oração e a criança fez a oração da tarde para poder dar início às atividades, mas depois que a professora terminou, a professora pediu que todos fizessem a oração juntos. Depois a professora escolheu uma criança e pediu que viesse a frente para cantar e pediu que todos acompanhassem a musiquinha, porque depois ela ia chamar outro para vir até a frente para cantar também. (C. 16)

Também nas salas, no início do período da manhã ou da tarde, as crianças são convidadas para fazer a oração e cantar uma música, como mostra o episódio a seguir:

> Uma das professoras chama as crianças para lanchar e eles formam uma fila. Como soldadinhos em fila, eles são conduzidos até o refeitório. Eles cantam com a professora a música "Meu lanchinho", em seguida a professora pede que todos abaixem a cabeça para fazer a oração. (C. 15)

Nos episódios seguintes, é possível perceber o controle exercido pelas docentes na hora das refeições, o que caracteriza práticas hierárquicas de subordinação dos movimentos, dos corpos e dos desejos das crianças:

> As professoras levam as crianças para a sala de refeições, para tomar o café, sentam nas cadeirinhas e cantam musiquinhas, algumas começam a chorar, querendo comer logo. (C. 5)
> No refeitório, as professoras cantaram uma música com eles e depois fizeram uma oração. As professoras chamavam a atenção para que fizessem silêncio no momento do lanche. (C. 14)
> A funcionária da escola levou o lanche para a sala de aula para a professora distribuir. Antes da merenda, a professora fez algumas recomendações para as crianças como: não pode sujar a sala, comer educadamente e devagar e em seguida a professora fez uma oração e só depois entregou o lanche para as crianças, que já estavam ansiosas para lanchar. (C. 20)

Nota-se, nesses episódios, a disciplinarização dos corpos de meninos e meninas, como forma de conter a espontaneidade das crianças, inibindo suas manifestações e seus movimentos. Godoi e Silva (2011, p. 135), ao discutir a relação entre os(as) professores(as) e as crianças na Educação Infantil, problematizam o binômio atenção-controle nas práticas educativas nas creches e nas pré-escolas. Consideram que a centralidade do trabalho pedagógico tende para o controle do corpo das crianças, e "o movimento permitido apenas no parque, muitas vezes, é controlado e vigiado em outros espaços, a exploração dessa dimensão não é permitida; é como se os movimentos e as brincadeiras devessem ter um local e uma hora marcada". Na verdade, ocorre que, muitas vezes, a lógica de trabalho adotada por determinados(as) profissionais

docentes da Educação Infantil busca reproduzir o modelo da escola, que prioriza o treino de habilidades cognitivas, desvalorizando outras formas de expressão das crianças. A esse respeito, Abramowicz (2003, p. 19-20) faz o seguinte comentário com relação às profissionais docentes que atuam com as crianças:

> [...] elas não suportam e sofrem com as condutas desordenadas das crianças, esses corpos cheios de energia que insistem em produzir movimentos. As crianças não param quietas um minuto, dizem as professoras; mal se concentram, começam a fazer algo e no minuto seguinte já desejam outras coisas.

A relação entre o educar e o cuidar, como processos indissociáveis (Sayão, 2010), foi problematizada nos estágios. As estagiárias discutiram a importância da formação inicial das docentes, questionando até que ponto os(as) professores(as) estão sendo preparados(as) para atuar com as crianças pequenas nas creches e nas pré-escolas, considerando a especificidade dessas instituições. Os relatos a seguir abordam o educar e o cuidar na Educação Infantil e revelam que, para muitos(as) estudantes do curso de Pedagogia, ainda não está claro qual é a função do(a)docente de crianças pequenas:

> A professora comentou: *"Gente, hoje é o dia da higiene. Trouxe uma caixa com toalhas, shampoo e pente"*. A professora utilizou um balde grande de água para molhar a cabeça dos meninos, depois colocou um pouco de shampoo na cabeça de cada um e pediu que eles esfregassem o cabelo. Depois pediu para que eles entrassem debaixo do chuveiro e se enxaguassem. Depois a outra professora os enxugou e vestiu-os e pediu que eles aguardassem sentados no pátio ao lado do banheiro. Depois foi a vez do banho das meninas, a professora disse que ia dar banho primeiro em duas meninas que não tinham piolho, e as outras três iam ficar por último, para passar o pente fino. A professora encontrou alguns piolhos no cabelo das meninas. Enquanto aguardava as meninas tomar banho, os meninos brincaram entre eles e conversaram bastante. Após o banho, organizaram a fila para voltar para a sala. As crianças sentaram no chão para assistir a um DVD, os Dálmatas, enquanto isso a professora cortou a unha de algumas crianças. Às meninas que não quiseram assistir, a professora deu papel e lápis para pintar. A professora chamou um por um para cortar as unhas. (C.2)
>
> *A professora da creche que fez o magistério, a pedagogia, em momento nenhum a gente estudou dizendo que a professora vai banhar os meninos, vai trocar fraldas. E, quando ela chega lá na creche, que falam pra ela: "Você vai dar aula aqui", ela se depara com um monte de criancinhas que ela vai ter que dar banho, vai ter que tirar fralda de cocô, e às vezes ela fala: "Mas eu não estudei pra isso, né?", mas nessa hora, nesse aprendizado ele vai aprender. A cidadania da criança tem sido exercida no convívio coletivo. A professora vai estar aprendendo algo que ela não viu na faculdade; a criança também vai estar aprendendo algo. Não é a mesma coisa a professora pegar o pezinho do bebê e a mãe pegar o pezinho do bebê. Quem trabalha na creche aqui e tem filhos vocês já perceberam como você trata o seu filho? Você trata o seu filho igual trata as suas crianças na creche? É diferente, né? É um convívio diferente. É diferente o convívio com a professora do convívio com a mãe. A criança vai aprendendo com os adultos que não são parentes, diferente do lar. A professora não é parente, é diferente. A*

> *criança vai conviver com outras crianças, com as tias da cozinha, com as tias que limpam a sala, com o guarda.* (S. 4)

Faz parte da rotina das creches o momento do sono: geralmente após o almoço há um período de tempo reservado para as crianças descansarem. As estagiárias relataram esse momento, e, na leitura dos episódios, é possível perceber como as professoras organizam esse tempo e como as crianças se manifestam diante da ideia de haver um horário estabelecido para o sono:

> Aos poucos as crianças vão se cansando e pedindo para deitar. A professora põe os colchões e elas dormem ouvindo a professora cantar com uma criança no colo. Por volta das 14 h. as crianças acordam e levantam-se. A professora organiza filas para lavar as mãos e irem ao refeitório para o momento do lanche (C. 14).
> As crianças deitaram nos colchonetes, as professoras ligaram o ventilador e sentaram perto das crianças fazendo cafuné nos que dão um pouco de trabalho na hora de dormir. Após deitarem, algumas dormem logo, mas outras precisam de mimo (C.1).
> No repouso, as professoras colocam para dormir perto delas as crianças mais danadas. Dizem que elas demoram mais para dormir: *"Temos que ficar atentas se não elas não deixam as outras crianças dormirem"* (C.11).

Tomando por referência os episódios relatados, é possível perceber que algumas crianças sentem necessidade de dormir, enquanto outras dormem quando são ninadas pelas professoras; e há, ainda, crianças que se recusam a dormir, apesar da insistência da professora. Este relato evidencia a resistência de uma criança diante da imposição da professora:

> Um garoto estava chorando dizia que não queria dormir, e a professora disse a ele que era só por uns instantes, para que os outros coleguinhas pudessem descansar. O menino resiste e não fica quieto, então uma das professoras chama-o para sentar em outro cantinho da sala e dá uma revista para ele folhear e pede que ele não faça barulho, pois os colegas estão descansando (C. 14).

As estagiárias descrevem episódios de choro das crianças no dia a dia da instituição de Educação infantil. Essas situações ocorrem, principalmente, no período de inserção, quando as crianças estão frequentando a creche ou a pré-escola há pouco tempo e não estão habituadas a ficar longe de seus familiares. Os episódios relatados a seguir mostram como as professoras lidam com o choro das crianças no cotidiano das creches e das pré-escolas:

> As crianças ficaram mais calmas sentadas próximas da professora, folheando livros. Uma criança chorava querendo a mãe. A professora ficou com ela no colo. As crianças subiram em cima da mesa e ficaram vendo um gatinho pela grade. A menina novamente pediu pela mãe. A professora conversou com ela dizendo: *"Olha, sua mãe está*

> *trabalhando, você vai passar o dia aqui e no final da tarde ela vem te buscar"*. A professora tentou entretê-los, pediu que eles chamassem o gatinho: miau, miau. (C.2)
> As crianças são novatas na creche, entraram agora, a professora perguntou para as crianças quais eram as bolsas delas, elas mostraram para a professora. A professora chamou duas meninas que estavam chorando muito para tirar a roupa para tomar banho, mas elas não quiseram. Uma menina, chorando, disse: *"Tia, eu não quero molhar a cabeça e nem a mão"*. (C.2)
> Tem uma criança que é nova na creche, está muito ansiosa para ir embora. Fica na porta da sala, ao lado da professora, com uma fralda na boca, querendo chorar. Observei que a mesma criança passou a tarde toda quieta, e as professoras ficaram dizendo *"Ele é um anjo, não dá trabalho de nada, é lindo"* (C.11).
> Um menino novato estava chorando e chamando a mãe: *"Eu quero minha mãe"*. A professora conversou com ele: *"Marcos, a mamãe foi trabalhar, daqui a pouco ela volta para lhe pegar"*. Ele se conforma temporariamente (C.11).
> A professora ficou com uma menina no colo que não parava de chorar. [...] A professora passeou pelos corredores com uma criança que estava chorando. (C.2)

As estudantes relataram também o momento da acolhida das crianças pelas professoras, ou seja, como elas são recepcionadas na chegada à creche ou à pré-escola:

> A acolhida da professora foi com a música "Pintinho amarelinho", convidou todas as crianças a cantarem. Em seguida, ela leu a história do "pequeno polegar". As crianças ficaram prestando atenção. A cada página, a professora lia e mostrava as figuras coloridas e elas ficavam fascinadas (C.17).
> Quanto a acolhida nesta sala era receptivamente bem, quando as crianças chegavam chorando as professoras tentavam acalmá-las. Neste dia umas crianças chegaram chorando, a professora imediatamente pegou uma boneca e ofereceu a ela, a criança gostou da boneca e logo calou (C.2).

Uma prática presente no cotidiano das creches e das pré-escolas são as filas, como já revelaram alguns excertos aqui transcritos anteriormente. As professoras organizam filas de meninos e de meninas para ir ao banheiro, ao refeitório, para sair e voltar para a sala. As crianças costumam se locomover no espaço da instituição sempre em filas, organizadas pelo critério do sexo: meninos e meninas separadamente.

> Algum tempo depois as monitoras vieram buscar as crianças para tomar banho. As crianças foram divididas por sexo. Primeiro as meninas e depois os meninos (C.3).
> As professoras organizam as crianças em suas filas, uma de meninos e outra de meninas e os leva até a sala de que eles fazem parte (C. 14).
> A professora pediu às crianças para formarem duas filas para irem ao banheiro (C. 2).
> A professora pediu que formassem fila para ir lavar as mãos. Primeiro foram as meninas e depois os meninos (C.4).

Embora as pesquisas realizadas em espaços coletivos de Educação Infantil estejam mostrando que as crianças são comunicativas e expressivas, que recorrem a várias formas de

expressão, mesmo quando ainda não falam ou não andam, as observações realizadas nos estágios e problematizadas nos seminários desencadearam uma discussão bastante polêmica sobre as linguagens infantis e sobre a alfabetização na Educação Infantil. Os relatos transcritos em seguida mostram a preocupação das professoras com as práticas de leitura e escrita, antecipando a sistematização de conhecimentos da escola de Ensino Fundamental:

> A professora escreveu os numerais de 0 a 20 no quadro e pediu que as crianças pegassem seus cadernos, que ela ia fazer um ditado e que elas olhassem no quadro, então ela ditou os numerais, mas as crianças não conseguiam fazer, algumas copiaram do quadro; aquelas que iam terminando de copiar, a professora fazia a correção. Antes de as crianças terminarem, a professora apagou o quadro, algumas gritaram: *"Não apaga, tia, eu não terminei"*; ela não deu importância. (C.4)
> A professora disse para as crianças que hoje era o dia de estudar a letrinha "u". Escreveu no quadro as vogais e pediu que elas lessem, identificando a letra u. Algumas meninas começaram a cantar a música das vogais. A professora as acompanhou. A professora pediu para terminar a atividade. Algumas crianças não conseguiram escrever a letra u. (C.4)
> Em seguida, fez revisão das famílias silábicas "BA", "MA" e "PA". A educadora acompanha as crianças na realização da atividade, de carteira em carteira (C. 17).

As práticas descritas mostram o ensino de números, letras, antecipando a alfabetização. A respeito desta questão, Britto (2005, p. 13) considera que

> [...] o desafio da educação infantil, que não é o de ensinar letras, mas o de construir as bases para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas e de direito e, assim, participar criticamente da cultura escrita, convivendo com essa organização discursiva, experimentar, de diferentes formas, os modos de pensar típicos do escrito. Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença.

Nesse sentido, seria necessário construir uma proposta pedagógica curricular para a Educação Infantil a partir de outras bases, como aponta Kuhlmann Jr. (1999, p. 57).

> Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas.

Também Emília Ferreiro (2007), estudiosa do tema da alfabetização e do letramento, quando trata do ingresso das crianças nas culturas da escrita, diz que, na Educação Infantil, o papel do(a) professor(a) é ler para as crianças, é fazer o papel de interpretante. E isso é muito mais rico do que ensinar frações da escrita, como as letras e as sílabas, que não têm sentido

nenhum para as crianças. De acordo com esta autora, inicialmente, as crianças não entendem a escrita; quando a professora está lendo uma história para elas, perguntam: de onde está vindo isso? Elas ainda não sabem que as palavras expressam o que a pessoa está falando, mas em pouco tempo começam a perceber isso, desde que as professoram leiam para elas.

> Ao efetuar o ato, aparentemente banal, que chamamos de "um ato de leitura", o interpretante informa à criança que aqueles sinais têm poderes especiais: *ao olhá-los, simplesmente se produz linguagem.* Assistir a um ato de leitura em voz alta é assistir a um espetáculo mágico. O que há por trás daqueles sinais que faz com que o olho estimule a boca a produzir linguagem? Com certeza, uma linguagem particular, muito diferente da comunicação face a face. Quem lê não olha o outro, mas sim a página. Quem lê parece falar para quem escuta, mas aquilo que diz não são as suas palavras, mas sim as de um outro. Através do interpretante, um "outro" fala e, talvez, muitos "outros", saídos sabe-se lá de onde, escondidos também por detrás daqueles sinais (Ferreiro, 2007, p. 60- 61, grifos da autora).

É muito interessante quando as professoras leem para as crianças, principalmente as pequenininhas, elas ficam encantadas; e quando elas vêm com o livro na mão, pedindo para professora ler para elas; ou quando pegam o livro e ficam contando história umas para as outras, mesmo sem saber ler. Quando a criança faz isso, é uma descoberta mágica, é sinal de que ela entrou no mundo mágico da literatura. É assim que a criança começa a entender as culturas da escrita, ela é capaz de inventar uma história, ela vira as páginas, observa as figuras, começa a construir suas hipóteses sobre a escrita.

As estagiárias observaram que as professoras contam histórias para as crianças, mas a prática de assistir a vídeos é mais frequente que as leituras. Ou seja, as histórias são trabalhadas com o uso dos DVDs, mas sabemos que isso é muito diferente do hábito da leitura e, no caso da Educação Infantil, como afirma Ferreiro (2007), cabe à professora fazer o papel de interpretante e ler para as crianças pelo menos uma história por dia. Vejamos alguns registros de momentos em que as professoras liam para as crianças:

> A professora disse que ia contar uma história. As crianças pediram a do "Lobo Mau". A professora disse que não aguentava mais contar essa história. Então eles pediram a dos três porquinhos. Ela pediu que eles sentassem bem próximo para ver as imagens no livro. Em alguns trechos as crianças repetiram as falas e fizeram gestos junto com a professora. Antes do final da história, as crianças já estavam pedindo outra. (C.2)
> Fiquei na sala do maternal II onde as professoras levaram as crianças para o refeitório para lhes contar uma história bíblica de Moisés. Depois cantaram juntos várias músicas infantis e bíblicas. Após o lanche, as professoras sentou-os em círculo, fizeram um desenho bíblico sobre Moisés, entregando a cada uma bolinhas de papel crepom para colar na figura, algumas se envolveram com a atividade, outras ficaram dispersas,

> pegavam brinquedos na caixa e iam brincar, uma das professoras reclamou com as crianças, dizendo para não brincar, pois o momento dos brinquedos seria outro, alguns subiam nas mesas e corriam de um lado para outro da sala. (C. 13)
> Após o lanche, as crianças retornam para a sala, as professoras colocaram as crianças sentadas no chão, em círculo, uma delas pegou uma bíblia ilustrada e contou a história de Abraão, mostrando a eles os desenhos que havia na bíblia. Muitas crianças neste memento pedem água, chamam as professoras de mamãe, só conseguem pronunciar algumas palavrinhas. Depois as professoras cantam várias musiquinhas com elas. (C. 13)

Conforme mostra o primeiro registro, as crianças demonstram gostar muito das leituras que as professoras fazem para elas. Mas a maioria dos registros que encontramos nos cadernos sobre a prática da leitura ou de contar histórias envolvia as histórias bíblicas. A impressão é de que as professoras usam esses momentos para ensinar valores morais para as crianças e esquecem-se do prazer e da aventura que envolvem a leitura; de quanto é importante despertar na criança, desde pequena, o gosto e o interesse pela leitura; e de que esse hábito pode ser muito prazeroso para as crianças.

Os cadernos de campo (estágio) trazem vários episódios que descrevem as crianças assistindo a DVDs. As professoras costumam recorrer ao uso do DVD com frequência, bem mais do que a momentos em que contam histórias para as crianças. Mas o uso do DVD é visto como um recurso didático, pois, após assistir ao DVD, é proposta uma tarefa relacionada ao assunto abordado, ou seja, não se privilegia o prazer de assistir a um filme infantil ou a um desenho animado, pois esse momento é visto como a oportunidade de ensinar alguma coisa, como mostram os relatos:

> Na sala tinha 15 crianças que estavam assistindo ao filme "A era do gelo", para, logo em seguida, fazer um desenho e pintar. E fazer uma exposição oral da história, disse-me a monitora. A monitora pediu para eles, senão, calarem. Aí a professora pediu para todos prestarem atenção no filme se não iriam entender. Um menino saiu da sala, a monitora falou: *"Vou perguntar sobre o filme pra vocês"*. As crianças riam e conversavam sobre o filme, imitando os personagens e não davam ouvidos à monitora (C.3).
> A professora falou que ia levá-los para assistir ao filme da Moranguinho, e as crianças ficaram muito alegres e já foram formando filas para ir pra sala de vídeo. Então formaram duas filas, uma de menino e outra de menina. Então eu levei os meninos e a professora levou as meninas. As crianças não prestam atenção no vídeo, ficam o tempo todo conversando, acho que devido ao espaço, que é pequeno e fechado, sem janela, e não tinha cadeiras para todos; a maioria fica sentada no chão. (C. 16)

Conforme os episódios descritos acima, as crianças demonstram gostar de assistir aos DVDs, mas às vezes não se interessam muito pela história, preferem andar pela sala, brincar com

os colegas e não ficam sentadas. As professoras parecem se incomodar muito com o movimento das crianças e buscam formas de mantê-las atentas, o que nem sempre funciona.

Além disso, as professoras revelam preconceitos com relação ao comportamento das crianças, como evidenciaram alguns relatos das estagiárias. Considero que as posições pessoais não deveriam orientar as relações com as crianças, nem nortear as práticas profissionais. São questões para serem discutidas nas reuniões coletivas, com o grupo de profissionais docentes e não docentes que atuam em uma instituição, no sentido de evitar julgamentos precipitados, que desqualificam as crianças e as suas capacidades. Alguns relatos das estagiárias descrevem este tipo de situação:

> A mesma criança que veio de minissaia, tira a saia e fica só de calcinha. A professora vai até a criança e pede para que ela vista e pergunta por que ela tirou a saia, mas ela não reponde nada. A professora senta e coloca essa criança no colo, onde conversa outras coisas. Pergunto: *"Por que ela está tão agitada hoje?"*. A professora responde que Ruth é uma criança adotiva, que a família é amável com ela, mas mesmo assim ela tenta chamar a atenção, que é muito carente. (C.19)
> A professora disse: *"Até a Ana Clara, que o pai morreu esses dias, fica bagunçando, e a mãe dela não vem aqui para eu contar o quanto ela está teimosa"*. (C.2)
> Um menino fala para a professora que foi para a festa, a professora diz que sua mãe tem que levar é para a igreja, e não para a festa. (C. 5)
> A professora chama a atenção de uma menina que fica levantando o vestido: *"Para de ficar subindo o vestido, mas essa menina é pra frente!"* (C.11).

As estagiárias relatam vários episódios em que as crianças são colocadas de castigo pelas professoras, por apresentar, na opinião desta, um comportamento inadequado. As crianças são obrigadas a permanecer por um tempo no "cantinho do pensamento", refletindo sobre o seu próprio comportamento, pensando sobre seus atos e, nestas situações o pensamento aparece como um castigo, o que isso pode significar para as crianças? Castigo? Punição? Cantinho do pensamento? Será que essas práticas estão previstas no projeto pedagógico curricular das creches e das pré-escolas? Por que as professoras recorrem a esse tipo de estratégia para controlar o comportamento das crianças? Isso funciona? Vejamos alguns relatos sobre essas práticas.

> Um menino bateu na professora. A professora o deixou em uma cadeira no canto da sala para ele pensar no que havia feito. O menino chorou. (C.2)
> As crianças estavam na porta da sala, conversando e brincando, enquanto a professora arrumava os colchonetes. Uma menina, ao brincar com sua coleguinha, tentou pegá-la no colo e deixou-a cair. A menina saiu da sala, a professora foi buscá-la e a colocou de castigo sentada em uma cadeira. (C.2)
> Uma monitora colocou uma criança no cantinho do pensamento por que ela havia batido no seu rosto. (C. 6)
> Uma menina quer o livro do coleguinha, ele não dá, ela puxa e rasga a folha. A professora se altera e grita com a turma. Coloca a menina no cantinho do pensamento e

> os demais encostados na parede para fazer a atividade direcionada. A menina pede para levantar e ela diz que ela só vai levantar quando a outra professora chegar (C.11).

Mas as crianças resistem, mostram que são autoras da própria história, questionam as ordens das professoras e se recusam a permanecer no castigo, como mostram os episódios aqui transcritos:

> A professora pediu para as crianças pegarem suas bolsas e que fossem ficar na fila para ir tomar banho. Uma menina não quis ficar na fila e a professora pediu que ela ficasse na sala sozinha; após alguns minutos a professora voltou para buscá-la. A menina deu língua e falou *"lero lero"* para a professora. (C.2)
> Uma monitora mandou um menino sentar no banco. Levou-o pela mão para ficar sentado. Ele ficou apenas alguns minutos e saiu do castigo. A monitora desistiu dele. (C.3)
> A professora levou uma criança para o cantinho do pensamento, pois ela não estava se comportando bem. A criança que estava no cantinho sempre deitava no chão e a professora sempre pedia para ele se sentar. (C. 6)

As estagiárias descrevem momentos em que as professoras querem impor um determinado comportamento às crianças, mas elas nem sempre aceitam as imposições, mostram que são protagonistas de suas ações:

> Uma criança estava pintando a tarefa do avesso da folha, a professora percebeu que estava errado e virou a folha do menino e falou que era pra ele pintar novamente. O menino falou assim: *"Ah, não, eu não quero, o meu desenho está bonito assim"*, mas a professora não aceitou e fez o menino pintar do lado certo (C. 20).
> A professora pediu que quem estivesse de amarelo que viesse para o centro da sala, uma menina que estava com vestido branco com rosa foi, a professora falou: *"Meu anjo, é só quem está de amarelo"*. Ela ergueu a saiu e disse: *"Tia, olha, a minha calcinha é amarela"*. Todos os coleguinhas sorriram dela (C.4).
> A professora entregou um desenho para as crianças pintarem. Uma criança falou: *"Ah, não! Isso de novo, todo dia a mesma coisa, Deus me livre!"* (C. 20).
> As crianças disseram: *"Já vem a professora chata, é muito chata mesmo, não deixa a gente sair da sala"* (C.4)
> No almoço, a menina cujo pai pediu para controlar sua alimentação pede para repetir. A professora diz: *"Não, seu pai disse que é para diminuir sua comida"*. Ela insiste e a professora diz que não novamente. A menina volta para a mesa e pega as sobras dos pratos dos coleguinhas. A professora não percebe (C.11).

Como observaram as estagiárias, as professoras apresentam práticas centralizadoras, em que os tempos, os espaços e todo o processo são pensados e direcionados por elas. As crianças são confinadas nas salas de aulas, são controladas, disciplinadas, vigiadas e punidas, quando necessário. As professoras partem de uma concepção adultocêntrica, segundo a qual as crianças são vistas como imaturas, incapazes, como um "vir a ser". E "[...] tanto educar pode ser usado

como justificativa da repressão exercida pelo adulto sobre a criança, [...] quanto esta hipertrofia da educação tende a impedir a atividade gratuita da criança" (Rosemberg, 1976, p. 1.466).

A relação da professora de Educação Infantil com as crianças envolve uma complexidade de questões diferentes daquelas vivenciadas pelas professoras de crianças maiores. Ser professora de crianças pequenas exige o domínio de saberes específicos sobre as crianças, para construir com elas uma relação de respeito e de confiança.

> Para que exista horizontalidade entre adulto e criança, um relacionamento de aprendizagem recíproco, autoalimentador é necessário que [...] eu-adulto, que não sei nada sobre estas crianças enquanto seres, enquanto um outro diferente de mim (e não como um semialguém, onde falta algo que eu-adulto preciso ensinar porque já sei), aprendo como elas são e crio novos conhecimentos sobre a infância, e, ao mesmo tempo, o que eu tenho para ensinar será algo complementar, um algo a mais, que inclusive ela tem direito de aprender (Faria, 1999, p.75).

Assim, a análise e a problematização dos episódios destacados nos estágios, envolvendo a relação entre as docentes e as crianças, evidenciaram a importância de uma formação específica para os(as) profissionais docentes. Não qualquer formação, em que recebem um diploma e estão qualificadas, mas uma formação que possibilite valorizar as crianças e suas culturas, que rompa com práticas hierárquicas e de subordinação. Nesse sentido, aprender a observação as crianças, sem a necessidade de intervir a todo momento e considerá-las protagonistas ativas de seu próprio processo de aprendizagem, é indispensável.

A discussão sobre a relação criança-criança nos espaços coletivos aponta para algumas questões que podem subsidiar a formação e a atuação de professores(as) na Educação Infantil.

3.4 A Relação Entre as Crianças: o protagonismo e as culturas infantis

A categoria criança-criança busca identificar, descrever e analisar as relações entre as crianças nos espaços das creches e das pré-escolas. Parte do princípio de que os adultos não são os únicos que educam, e as crianças não são as únicas que aprendem: adultos e crianças, portanto, estão sendo educados nas relações que estabelecem entre eles. As crianças aprendem com os adultos, e os adultos, por sua vez, aprendem com as crianças. E, também, as crianças aprendem

umas com as outras nos coletivos infantis, pois elas aprendem, mesmo quando os adultos não têm intenção de ensinar (Gunnarsson, 1994).

Os estudos sobre as crianças e as infâncias vêm avançando e trazem outras referências para discutir as crianças, o que tem possibilitado olhar para elas e para as infâncias na sua pluralidade. Além da grande contribuição da Psicologia para compreender a criança, outras disciplinas na área das ciências sociais e humanas vêm ampliando essa discussão: a História, a Antropologia e a Sociologia, além de outras. Especialmente esta última constitui um campo próprio para discutir a infância: a sociologia da infância, que favoreceu a discussão das crianças como grupo social.

A esse respeito, Abramowicz e Oliveira (2010) consideram que a sociologia da infância se constitui como campo de conhecimento a partir da década de 1980, nos Estados Unidos, na França e na Inglaterra. No Brasil isso ocorreu nos anos de 1990. Desde a década de 1920, nos Estados Unidos, e, na França, desde 1932, estudos sobre as crianças sinalizam as origens da sociologia da infância. No Brasil, em 1947, o trabalho pioneiro do sociólogo Florestan Fernandes sobre as "Trocinhas" do Bom Retiro representa os fundamentos da sociologia da infância brasileira.

Em sua pesquisa sobre o folclore paulistano, Fernandes (2004), não deixou de incluir os grupos infantis em suas análises. Buscou compreender sociologicamente as relações que as crianças estabelecem entre si na organização dos grupos para brincar nas ruas: os critérios para a formação das "trocinhas", a organização dos grupos infantis de diferentes idades, as "trocinhas" de meninos e as de meninas, as disputas e os laços de camaradagem. A constituição da sociologia da infância como campo de conhecimento permitiu "pensar a criança como sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtora de sua infância, como atores plenos e não como objetos passivos deste processo e de qualquer outro" (Abramowicz; Oliveira, 2010, p. 42).

Tendo isso em mente, o trabalho com os estágios buscou observar as crianças, as relações que se estabelecem entre elas como grupo. O registro das observações evidencia o protagonismo infantil no dia a dia das creches e das pré-escolas. As estudantes observaram que as crianças fazem coisas inusitadas, surpreendendo a professora, mas, em outros momentos, se comportam exatamente como os adultos querem, reproduzindo comportamentos. As crianças inventam muitas maneiras para se expressar, para estabelecer laços e comunicação com as outras: uma criança belisca a outra, uma abraça outra repentinamente, crianças maiores cuidam das

menores, meninos e meninas constroem relações de amizade. Há criança solidária e carinhosa, crianças que gostam de brincar juntas, criança que quer ficar sozinha, sem fazer nada.

> A cultura que as crianças já estão produzindo, já considerada por Florestan Fernandes, a cultura infantil, aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura adulta, não se constitui somente em obras materiais, mas na capacidade de as crianças transformarem a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados (Prado, 2005, p. 101).

As crianças reproduzem a cultura dos adultos e, ao mesmo tempo, são capazes de transgredir e resistir às imposições destes. Para a sociologia da infância, as infâncias são múltiplas, têm função social e estão submetidas a diferentes determinantes sociais. Logo:

> Uma pedagogia da alteridade que respeite as crianças, que reconheça uma condição infantil (no plural), para além de uma natureza infantil (no singular), inscrita na capacidade das crianças de conviver e de estabelecer relações na diferença no convívio educativo, de reproduzir e de transformar a educação e a sociedade, de inventar e descobrir, de construir culturas infantis (Prado, 2006, p. 15).

As crianças são ativas, constroem relações muito peculiares de confiança, de respeito e de amizade, durante as brincadeiras. Estar juntas e fazer as coisas em pares ou grupos, confrontar-se, compor brincadeiras coletivas, cuidar dos amigos e das amigas menores e zelar por eles, reproduzir e também inventar a partir da observação dos maiores ou dos menores, associar o prazer da brincadeira às parcerias e amizades são comportamentos relatados com constância nos cadernos de campo:

> Encontrei as crianças sentadas conversando entre elas, enquanto mais crianças iam chegando (C.1).
> Dois irmãos ficavam o tempo todo juntos, não se separavam por nada. E uma monitora falou que não conseguia separá-los por nada (C.3).
> Uma menina e um menino que aparentam ter uma relação carinhosa sentaram próximos e ficaram conversando (C. 20)
> Uma criança falou que não queria que o recreio terminasse porque lá estava muito bom e também porque ela estava com sua prima que estuda no jardim II (C. 20).

Além das relações de amizade, as crianças estabelecem relações de cuidados, de carinho e solidariedade, em que uma ajuda a outra em uma necessidade ou dificuldade. Nessas situações, geralmente, as crianças são de diferentes idades e, às vezes, a mais velha pode ter

apenas alguns meses a mais de vida, mas para elas isso faz muita diferença. A "criança mais velha" no grupo ou no par de crianças acolhe e ajuda a outra, geralmente quando o adulto não está por perto ou quando ele não interfere.

> Uma menina sentou no chão, colocou o coleguinha no colo e o abraçou bem forte. Uma menina ficou o tempo todo abraçando, segurando e colocando o coleguinha no colo. A professora vê e pede que ela tire ele do colo, ela tirou, mas ficou grudada nele. Depois de um tempo, a menina deixou o coleguinha de castigo, sentado na calçada; ele saiu, ela correu atrás dele e o pegou novamente. (C. 2)
> Duas crianças me chamaram a atenção desde o primeiro momento, pois não se desgrudavam em tudo que faziam. A menina parecia proteger o menino durante as brincadeiras. (C. 14)
> Na sala, um dos meninos, o novato, tem um irmãozinho que também fica na creche, em outra sala. O bebezinho chega à sala, entra e vai direto para o lado do irmão. As crianças ficam ao redor, brincam, têm o maior cuidado. As meninas falam: *"Que bebezinho lindo!"*. As crianças fazem uma roda em volta do bebê e ficam admirando, alguns querem colocar ele sentado no colo. A professora fala: *"Cuidado, ele é pequenino"*. Em seguida, a professora dele chega para buscá-lo (C.11).

Verba e Isambert (1998, p. 253), no artigo: "A construção dos conhecimentos através das trocas entre as crianças: estatuto e papel dos 'mais velhos' no interior do grupo", discutem a relação entre as crianças de diferentes idades. A criança "mais velha" muitas vezes é imitada por outra mais nova; outras vezes, ela funciona como organizadora, influenciando a conduta do grupo — como um modelo de referência. "O papel do mais velho é o de um amigo que colabora, ou seja, que fornece uma contribuição direta à construção da atividade em curso, beneficiando-se a si mesmo da relação do seu/s parceiro/s".

> As menininhas maiores se reúnem no chão e começam a brincar. Um menininho senta perto, querendo brincar também. Porém, as meninas não deixam, mandam-no sair e chamam a professora para pegá-lo. Notei que o grupo de meninas é comandado por uma menina maior. Ela controla, falando o que é para as outras meninas fazerem e, de vez em quando, dando broncas nas que não faziam (C.7).

As crianças também gostam de imitar: uma imita a outra, copia o que a outra faz, depois faz diferente; gostam de fazer as coisas juntas, pelo prazer de estar juntas. Elas aprendem com a observação, com a curiosidade, com a outra criança da mesma idade ou de idade diferente, como mostram os relatos:

> Durante o lanche uma menina começou a bater o lápis na mesa, as outras crianças começam a fazer o mesmo, bater o lápis na mesa. Uma imitando a outra. (C.4)
> Um dos meninos deitou no chão, perto da grade, e começou a bater o pé na grade. Logo em seguida, todos os coleguinhas estavam deitados e batendo o pé na grade (C.11).
> Uma criança falou sobre o almoço, contou o que ela tinha comido, então as outras crianças falaram também sobre o almoço delas. (C. 20)

Quando os adultos não interferem, as crianças resolvem os conflitos entre elas. Conversam, negociam, brigam, entendem-se, não à maneira dos adultos, pois elas não precisam verbalizar seus sentimentos, vivem intensamente todos os momentos. E, além disso, "as crianças têm cem linguagens", como diz o poema "Ao contrário, as cem existem", de Loris Malaguzzi[10]. As crianças têm cem maneiras de perceber e comunicar o mundo, mas a escola lhes roubou 99 linguagens, ao valorizar a cultura da escrita em detrimento das outras linguagens.

O episódio seguinte, retirado de um dos cadernos de campo, expressa um conflito durante a brincadeira e mostra como as crianças negociam entre elas, chegando a uma solução, sem a interferência do adulto:

> Três meninas brincam de faz de conta, de casinha: *"Eu sou a mamãe e vocês as filhas"*. Uma das outras meninas diz: *"Eu não quero ser filha, quero ser a mamãe*". A outra diz: *"Eu vou ser a mamãe, se você não quiser então não brinca, pode sair"*. Em seguida, elas chamam um menino para ser o pai e fica tudo bem (C.11).

Os episódios relatados mostram uma criança inventiva, que gosta de brincar e de inventar coisas. Meninos e meninas que inventam brincadeiras, fazem suas próprias regras e questionam as normas estabelecidas pelos adultos. Essas situações não costumam ser bem vistas ou aceitas pela maioria dos(as) professores(as), como mostraram vários dos relatos de estágio. Ainda permanece uma preocupação com a disciplina, com o controle do comportamento das crianças, que devem seguir as regras impostas. Essa prática é resultado de uma relação adultocêntrica entre a professora e as crianças, que tem na pedagogia tradicional seus fundamentos. Mas as crianças, muitas vezes, surpreendem os adultos com suas falas, suas brincadeiras, como mostram estes relatos:

> Um exemplo que eu vi na escola. Chegou um menino e falou: "Professora, eu vi uma beiçoca. Professora, eu vi uma beiçoca". Eu pensei: o que será isso? Aí, ele estava lá batendo e a professora falou: "Você viu uma muriçoca?". Ele falou: "É". Depois ele falou assim: "Meu colega tem um cálogio". Aí a professora falou assim para ele: "É relógio. Re-lo-gi-o". E ele só falava: "calógio, calógio". Aí a professora falou que não ia mais ensinar ele, não. E ele falou: "Só por que eu não falei a palavra 'relógio'". Ele sabia falar a palavra, ele falou "relógio", ele falou "muriçoca". Aí todo mundo começou a rir. Eu achei bem interessante. Era só uma brincadeira dele, por que ele sabia falar (S.5).

Com relação às crianças e suas brincadeiras, Prado (1998, p. 2) observa que "brincando a criança pode tornar-se algo que não é, ou melhor, que ainda não é (através da brincadeira a criança pode ser o que quiser), agir com objetos substitutivos, interagir segundo padrões não determinados pela realidade do espaço social em que vive". As estagiárias registram

[10] Poema "Ao contrário, as cem existem", de Loris Malaguzzi (Anexo 5).

episódios em que as crianças brincam e usam a imaginação, inventam personagens e objetos, dando sentido às suas histórias.

> As crianças ficaram brincando, o menino brincou de morto, uma menina o arrastou por alguns minutos pela sala, depois ele ressuscitou bem forte. Uma menina quis entrar no cesto de brinquedo. Essa mesma menina pegou um carrinho, colocou no ouvido e começou a conversar com outra pessoa, apresentando-se com outro nome. Uma menina transformou a roda de um carrinho em escova. Outra menina também transformou um carrinho em celular (C.2).
> Três meninas terminaram a atividade e foram brincar de mãe e filhas na sala. Uma era a mãe e as outras duas, as filhas. Quando a mãe chegou em casa, as duas filhas estavam doentes, a mãe ficou nervosa e ligou para alguém, contando o que estava acontecendo, a mãe pegou a mochila colocou nas costas, pegou uma filha e levou ao hospital, voltou correndo e pegou a outra filha e levou até o hospital, depois voltaram para a casa felizes (C.4).
> Outro menino empurra uma cadeira com uma coleguinha sentada. Ela imita o barulho de um carro "brum, brum, brum" e finge estar em frente a um volante dirigindo (C.11).
> Uma menina brincava com uma borracha, ela simulava estar conversando no telefone, a borracha era o telefone, em seguida um menino chegou até a menina e pegou a borracha e também simulou uma ligação. (C. 20)

A brincadeira está relacionada à criança, de tal modo que se torna difícil falar das crianças e não trazer a discussão sobre as brincadeiras. "O brincar pertence à criança, é a sua dinâmica de vida, a sua forma de participar, interferir e se relacionar com a cultura" (Moretti; Silva, 2011, p. 35). É no brincar que a criança age sobre o mundo e diz sobre ele. Para o professor italiano Danilo Russo (2007b, p. 80), "brincadeira é o que alguém faz porque deseja, é atividade livre, ou então, não é brincadeira".

A brincadeira, que deveria ser o eixo do trabalho pedagógico na Educação Infantil, vem acontecendo com hora e dia marcados, mas, mesmo assim, as crianças rompem com essa rotina e brincam, mesmo que esse não seja o desejo do adulto. Os relatos do estágio mostram que as crianças brincam mesmo quando não é permitido, contrariam as normas e quebram a vigilância hierárquica (Foucault, 1999), como mostram os relatos aqui:

> Algumas crianças saíram do refeitório no horário do lanche e correram para o pátio. Um menino corria atrás dos outros, fazendo barulho de bicho. Os outros corriam gritando: *"Sai, bicho, sai, bicho!"*. Eles riram muito (C.3).
> Uma menina brincava com o seu próprio caderno, ela virava o caderno de um lado para o outro, colocava o caderno em pé sobre a mesa, depois folheava as folhas sem parar. Uma menina brincava com a sua mochila de carrinho, puxando-a de um lado para outro e passeando pela sala. [...] Uma menina brincava com a sua cadeira de cavalinho. Ela pulava na cadeira para cima e para baixo. (C. 20)
> A menina acordou e ficou deitada brincando com suas pernas e braços, brincaram debaixo do lençol (C.10).

O estudo de Nelson Marcellino (1990) evidencia que as manifestações culturais das crianças em suas brincadeiras não são aceitas nas instituições educativas. O brincar tornou-se algo do controle do(a)professor(a), o brinquedo foi transformado em material didático, com o objetivo de ensinar conteúdos e conhecimentos previamente estabelecidos. O brincar livre e criativo, próprio da infância, não é bem visto. Para o autor, essa lógica se deve às imposições da sociedade, do capitalismo e do mundo do consumo, onde o que importa é ser produtivo. Assim, a brincadeira é permitida às crianças, apenas enquanto são pequenas, pois a ludicidade é algo que não interessa à lógica produtivista do mundo adulto na sociedade capitalista.

> Há um descompasso entre o discurso oficial, que reconhece a sua importância (do lúdico), e a ação social que se desenvolve neste sentido. E a restrição de tempo e espaço para a criança, acaba reduzindo a cultura infantil, praticamente, ao consumo de bens culturais, produzidos não por ela, mas para ela, segundo critérios adultos, contribuindo para a transformação do brinquedo em "mercadoria" e para o comprometimento da evasão do real, que possibilita a imaginação de novas realidades. É o desrespeito à cultura da criança, chegando mesmo à inibição da sua manifestação [...] (Marcellino, 1990, p. 53-54, grifos do autor).

Marcellino (1990) diz que a sociedade capitalista considera a brincadeira como algo improdutivo, permitido somente à criança, enquanto, para o adulto, o que realmente importa é o trabalhado produtivo, valorizado dentro dessa lógica. A escola, de um modo geral, quando permite a brincadeira, compreende-a nessa mesma lógica, "brincar para aprender"; nessa direção, os brinquedos considerados pedagógicos são recomendados, na medida em que a brincadeira livre e criativa das crianças é vista com certa desconfiança.

> A socialização das crianças predestinadas ao sucesso, pela sua situação de classe, começa cada vez mais precocemente. O fundamental para essas crianças é que sejam ocupadas, o que significa administrar seu tempo. Essa é a recomendação desde os "jardins de infância" e das escolas "pré-primárias". Para os excluídos do sistema escolar, ou para os que a ele têm acesso de modo fragmentado, recomenda-se a ocupação do tempo das crianças nas escolas, mas também fora delas. O presumido "tempo livre", por seu caráter ambíguo, é visto dentro de uma perspectiva moralista (Marcellino, 1986, p. 93, grifos do autor).

Desse modo, a brincadeira, além de ser algo próprio da criança, também é um direito que deve ser respeitado e garantido nos espaços coletivos de educação e cuidado das crianças pequenas. O documento *Critérios para um atendimento em creche que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (Brasil, 2009c) discute os direitos das crianças à Educação Infantil e

destaca as brincadeiras como um dos critérios fundamentais para garantir os direitos das crianças. O documento diz que “nossas crianças têm o direito à brincadeira”:

> Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos.
> Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças
> Os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada.
> As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças.
> As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil.
> Ajudamos as crianças a aprender a usar brinquedos novos.
> Os adultos também propõem brincadeiras às crianças.
> Os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças.
> As crianças maiores podem organizar os seus jogos de bola, inclusive futebol.
> As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular.
> Demonstramos o valor que damos às brincadeiras infantis participando delas sempre que as crianças pedem.
> Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças. (Brasil, 2009c, p. 14)

Pela relevância de o(a)professor(a) da Educação Infantil saber valorizar as brincadeiras infantis e as “cem linguagens” das crianças, é que proponho uma formação para os(as) docentes da Educação Infantil que valorize esses aspectos na educação das crianças pequenas. O estágio possibilitou questionar os saberes e fazeres da Educação Infantil, ao observar as crianças: o que fazem entre elas, o que dizem umas às outras, o que criam e inventam juntas, enfim, as culturas infantis.

Desse modo, os estudos que analisam a relação entre as crianças e a arte (Albano, 2008; Faria; Richter, 2009; Gobbi, 2007a; Holm, 2004) falam de uma criança inventiva, criativa, imaginativa, falante, que tem múltiplas formas de expressão e “cem linguagens” para inventar e reinventar o mundo. Nesse sentido, as crianças se aproximam dos artistas, com sua energia criativa, mas a escola, ao eleger uma forma de linguagem – a escrita –, desvaloriza as outras formas de expressão da criança. Assim, a arte, como um dos fundamentos da educação na formação de professores(as), pode trazer contribuições para a Educação Infantil, para que aqueles(as) que trabalham diretamente com as crianças possam compreendê-las, aceitando sua dinâmica de vida.

Assim, a arte pode trazer novos significados na construção de pedagogias que favoreçam a formação de professores(as) com a capacidade de “ver” e “ouvir” as crianças. E é possível que, desse modo, possamos construir uma Educação Infantil que respeite as crianças e

seus direitos, entre eles o direito às brincadeiras, sem restrições ou preconceitos; à liberdade; ao movimento – que elas possam correr, andar, subir, descer, explorar, conhecer, experimentar, sujar, enfim, viver plenamente a infância. Que a Educação Infantil seja um espaço de vida, com alegria, sem antecipar o modelo escolar, sem a imposição de rotinas rígidas e sem o confinamento das crianças em espaços fechados.

3.5 O Espaço Físico e a Pedagogia da Educação Infantil

Nos estágios, o espaço físico das unidades de Educação Infantil foi observado e registrado, nos cadernos de campo, de várias formas: registro descritivo dos espaços, planta baixa da unidade (desenhada pela estagiária ou cópia) e fotografias. Também nos seminários em que discutimos os estágios, a organização do tempo e do espaço das creches e das pré-escolas foi apresentada em fotografias ou vídeos, produzidos pelas estagiárias. Elas foram orientadas a observar a estrutura física das unidades e cada um dos espaços internos e externos: as salas, os banheiros, o refeitório, os corredores, o pátio, o parque, a brinquedoteca, a cozinha, a lavanderia, a sala de professores(as), a sala da direção, etc., pois a organização do espaço reflete a intencionalidade pedagógica dos(as) professore(as), como observa Faria (1999b, p. 69-70):

> Uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, portadoras de necessidades especiais etc.) deve, necessariamente, mediante nossa diversidade cultural e, portanto, a organização do espaço, contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças, atendendo às especificidades de cada demanda a fim de possibilitar identidade cultural e sentimento de pertencimento. [...] Cada grupo de profissionais de uma determinada instituição organizará o espaço de acordo com seus objetivos pedagógicos, de modo a superar os modelos rígidos de escola, de casa e de hospital.

De acordo com Rizzoli (2005, p 13), "o importante é oferecer um ambiente agradável para a criança, onde ela possa formar um significado para sua história". Assim, discutir o espaço é uma das questões centrais da Educação Infantil. Para Silva e Bufalo (2011, p. 10), o espaço, como ambiente, para as crianças é "uma das categorias fundantes da construção de uma pedagogia da educação infantil, o espaço em movimento, que materializa uma intencionalidade

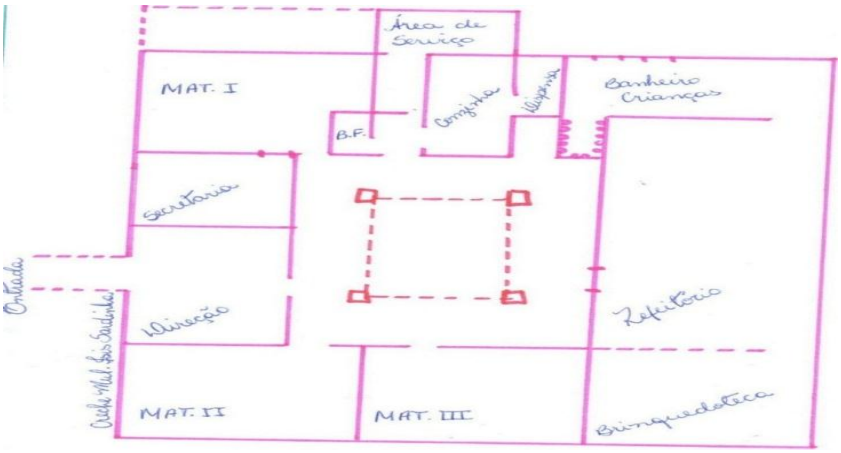
pedagógica em suas formas físicas". Como diz Faria (1999b, p. 70), "a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia".

Para a arquiteta Mayumi W. Souza Lima, o desafio é qualificar o espaço para uma nova condição, a de ambiente da infância.

> [...] o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou da opressão (Lima, 1989 apud Faria, 1999b)

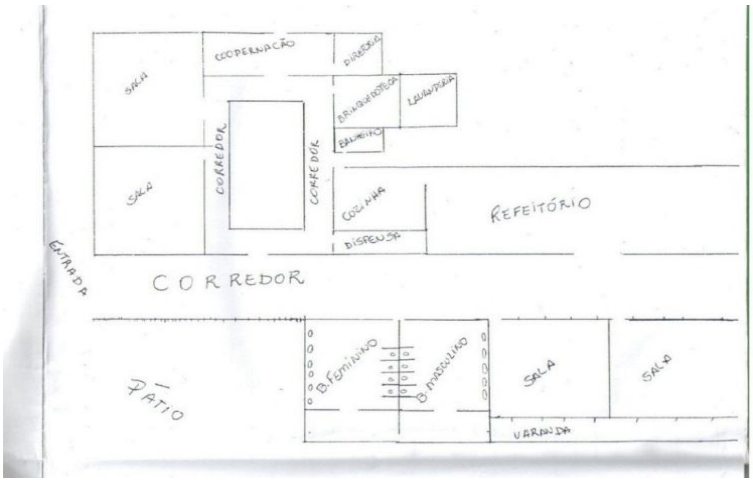
Assim, a categoria espaço é discutida nos estágios, e as estagiárias são convidadas a observar o espaço físico da creche ou da pré-escola onde realizam o estágio. E, como complemento dessa observação, deve constar no caderno de campo uma planta baixa da unidade de Educação Infantil, desenhada pela própria estagiária ou copiada dos arquivos da instituição. Seguem, nas Figuras 1, 2 e 3, alguns exemplos de plantas dos cadernos de campo das estagiárias: as duas primeiras são de creches e a terceira, de uma pré-escola:

Figura 1 — Planta baixa da creche (1) (C. 9)



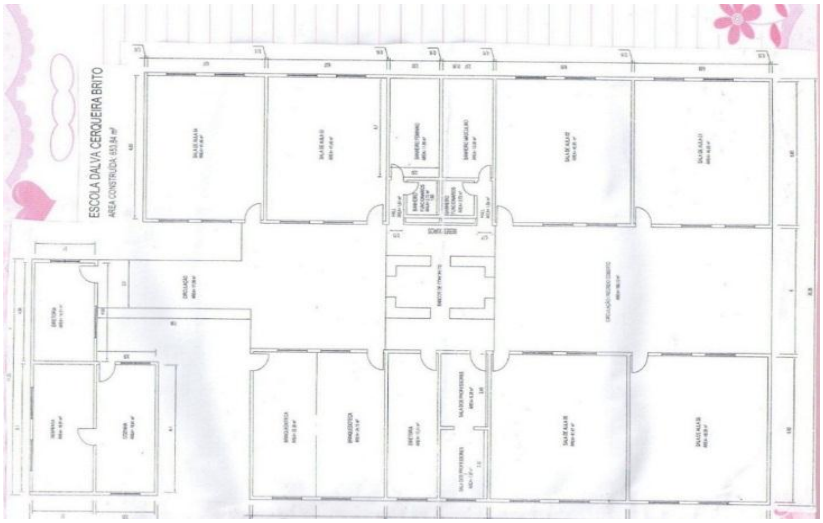
Fonte: elaboração de uma estagiária

Figura 2 – Planta baixa da creche (2) (C. 11)



Fonte: elaboração de uma estagiária

Figura 3 – Planta baixa da pré-escola (C. 19)



Fonte: arquivo da escola.

A discussão sobre os espaços para as crianças pequenas não é nova, ela vem sendo construída no Brasil desde o final dos anos de 1980, quando o espaço físico começou a ser estudado no âmbito da pedagogia. Sobre o espaço físico da creche, por exemplo, temos o conjunto de documentos produzido pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher — CNDM — e o Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo – CECF, *Creche Urgente* (Brasil, 1987a, 1987b, 1988b, 1988c, 1988d). O Caderno de nº 3, intitulado *Espaço físico* (Brasil, 1988c), destaca a importância do espaço na construção de uma pedagogia com as crianças pequenas.

O documento do MEC, *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (Brasil, 2009c), publicado inicialmente em 1995, propõe repensar o espaço físico da creche, considerando que a organização do espaço e do tempo, nas instituições de Educação Infantil, deve levar em consideração todas as dimensões da criança: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc.

O espaço físico da Educação Infantil é um tema também abordado no documento do MEC, *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil,* publicado em 2006 (Brasil, 2006b), que recomenda que o projeto arquitetônico das unidades de Educação Infantil seja construído a partir das necessidades e das concepções da comunidade: crianças, professores(as), familiares, demais profissionais da Educação Infantil; e que sua elaboração conte com a participação de uma equipe interdisciplinar composta de professores(as), arquitetos, engenheiros, profissionais de educação e saúde, administradores e representantes da comunidade. Esse documento destaca que

> o(a) professor(a), junto com as crianças, prepara o ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado (Brasil, 2006b, p. 7).

Além das plantas baixas, as estagiárias retrataram os espaços das unidades de Educação Infantil em relatos descritivos nos cadernos de campo. Retirados das primeiras páginas dos cadernos, os excertos seguintes mostram as primeiras impressões das estagiárias, ao adentrar o espaço da Educação Infantil. Elas procuram observar e compreender aquele ambiente, veem-no a partir da entrada e procuram percorrer todos os espaços:

> O espaço físico da creche pelo lado de fora tem um pátio lateral e frontal com piso de cimento, com dois portões: um pequeno, onde as monitoras, a direção, a coordenação e a professora recebem as crianças. E um portão grande, que serve de entrada para moto e carro, se necessário. Tem ainda uma área livre, com cobertura, que as monitoras usam para deixar as crianças brincarem. Ao adentrar o pátio, encontramos a sala de aula e a recepção ou sala de acolhida. E, dentro da sala de aula, tem banheiro para as crianças. Depois tem uma sala que serve como direção, coordenação e secretaria. Em seguida, observei as três salas de repouso ou de dormir e o banheiro. Esse conjunto é dividido da seguinte maneira: sala 1 para crianças de 2-4 anos, sala 2 para crianças de 2-4 anos e sala 3 para crianças de 4-5 anos, que, após a hora de dormir, é usada como sala de pré-banho; e o banheiro de banho anexo à sala 2. A sala de alimentação tem mesas e cadeiras de madeira na altura das crianças e cadeiras de plástico com reforço, para crianças menores

> de 3 anos. Possui um escovódromo, local de escovar os dentes, com pia pequena, torneiras, cesto de lixo; as tomadas são cobertas com fita adesiva (C. 3).
> Observei o espaço físico da creche: três salas, onde estão distribuídos o maternal I, maternal II e maternal III. Uma sala da direção e outra da secretaria, uma cantina com dispensa de alimentos, uma lavanderia, uma refeitório, uma brinquedoteca, um banheiro para os funcionários e outro para as crianças e um saguão. Quanto ao pátio, percebi que é bastante agradável, há muitas árvores e espaço para as crianças brincarem. Porém, faltam equipamentos para as crianças se divertirem, pois há apenas um escorregador enferrujado e três balanços (C.10).

Depois de conhecer o espaço físico das unidades, as estagiárias começaram a perceber a organização dos tempos e o uso dos espaços pelas crianças e professoras. Os relatos seguintes descrevem vários ambientes: a sala, a brinquedoteca, a sala de vídeo, o parque, o refeitório, a cozinha, a horta.

> A sala do maternal 3 é ampla, se comparada às outras salas. Tem um painel grande e colorido, com desenho da turma da Mônica e com o nosso alfabeto. O desenho representa uma floresta com rio, flores e alguns animais. Na sala há outros painéis, um com o título "Nossas Roupinhas", em que acompanha um desenho da Mônica. Outro com o título "Feliz Aniversário", bem colorido e com espaço para se acrescentar datas. Há uma prateleira de aço na qual são guardadas caixas contendo material didático e brinquedos. Abaixo do mural "Nossas roupinhas", tem alguns suportes de madeira onde as crianças penduram suas mochilas. Nas janelas da sala, cortinas amarelas, com desenhos de lua, sol, bruxa e estrelas. São duas janelas de vidro. Tem frases confeccionadas em isopor pregadas nas paredes com frases como: "Bom dia", "Com licença", "Desculpe-me", "Por favor", "Empreste-me", "Obrigada", "Até logo", "Tchau", "Boa noite". Em todas as palavras há imagens de personagens da turma da Mônica. Tem ainda um outro painel denominado "Estou Presente", com uma fotografia com o nome no canto de cada criança da sala (maternal III). Há também um cantinho da sala para "Minhas Atividades", com um varal com alguns cartazes, confeccionados pelas alunos, presos com prendedores de roupa, tinha também folhas de chamex com desenhos pintados. Na sala ficam 4 mesas pequenas e 4 cadeiras pequenas, em tamanho adequado as crianças. Uma cantoneira de madeira com um filtro de cerâmica que fica em um dos cantos da sala. As crianças dormem em colchonetes organizados lado a lado no chão. (C. 2)
> A sala de vídeos fica no andar de cima, para onde as crianças sobem por uma escada de 14 degraus. (C. 4)
> O parque do pátio é composto por balanços, escorregador, muita areia e várias mangueiras (C.9).
> Na sala dos professores, observei que o espaço não é adequado, as professoras se acomodam da forma que dá. Uma das professoras coloca duas cadeiras pequenas, uma em cima da outra, para sentar e fica da altura da mesa para escrever (C.11).
> Visitamos a brinquedoteca da escola, um espaço pequeno, mas bem colorido e com bastante variedade de brinquedos tanto pedagógicos como diversos. (C.19)

Além do registro descritivo dos espaços da Educação Infantil, constam nos cadernos de campo fotografias das creches e das pré-escolas. Com a câmera fotográfica, as estagiárias procuraram registrar os espaços, o modo como são organizados, em que tempo e com qual

intencionalidade. A partir da observação das imagens, é possível fazer algumas inferências sobre a pedagogia que se constrói nesses espaços. Na Educação Infantil todos os espaços são educativos, pois o cuidar e o educar acontecem de forma indissociável do cotidiano das crianças. Nesse sentido, durante os estágios na Educação Infantil, as estagiárias são orientadas a observar todos os espaços e a registrar o movimento e a dinâmica das crianças e das professoras em todos eles. Destaco alguns espaços registrados nas fotografias produzidas pelas estagiárias nas creches e nas pré-escolas: a sala da turma, o refeitório, o parque, os colchões que são organizados na sala no momento do sono, o banheiro.

Figura 4 – Sala da pré-escola (C. 16)

Fonte: registro fotográfico de uma estagiária

Figura 5 – Refeitório da creche (C. 14)

Fonte: registro fotográfico da estagiária

Figura 6 – O momento do sono na creche (C. 15)

Fonte: registro fotográfico da estagiária

Figura 7 – O parque da creche (C. 14)

Fonte: registro fotográfico da estagiária

Figura 8 – O banheiro da creche (C. 14)

Fonte: registro fotográfico da estagiária

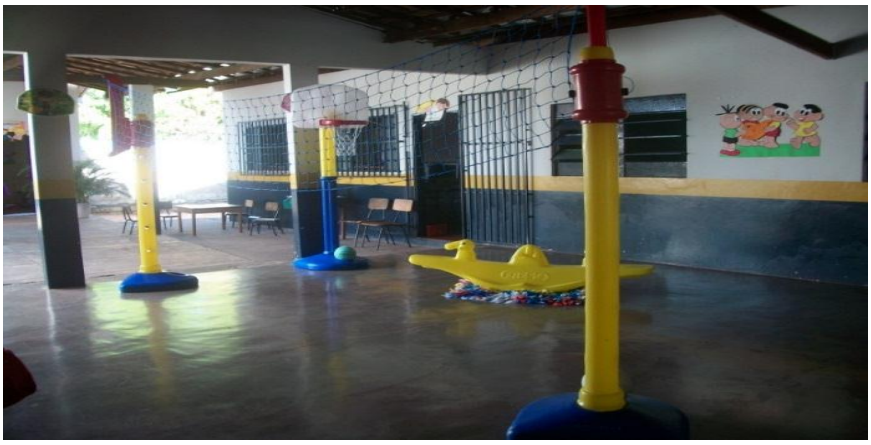
Algumas unidades de Educação Infantil apresentam amplos espaços externos, como podemos observar na Figura 9. O prédio da creche está localizado em um terreno grande, com espaços abertos, com areia e árvores, mas carece de um parque com brinquedos para as crianças. Ao fundo da imagem é possível ver dois ou três brinquedos, que não são suficientes para todas as crianças e nem mesmo adequados, pois são de ferro e esquentam muito com o sol. Além disso, as professoras temem que as crianças se machuquem. Desse modo, esse espaço poderia ser mais bem aproveitado com um parque mais amplo, com balanços de madeira e pneus, por exemplo; ou, quem sabe ainda, um brinquedo de água, como uma piscina ou chuveirões, para as crianças se refrescarem no calor; ou, talvez, uma horta. Enfim, são infinitas as possibilidades para pensar e propor espaços e pedagogias para as crianças.

Figura 9 – Espaço externo da creche (C. 2)

Fonte: registro fotográfico da estagiária

A creche registrada na Figura 9 apresenta um amplo espaço externo, porém os registros referentes a pré-escolas revelam, de modo geral, que o espaço externo é mínimo, como relatou uma das estagiárias: “E uma coisa que eu notei foi a falta de área livre, espaço natural com areia, parque, árvores” (C. 3). Como o prédio da pré-escola ocupa praticamente todo o terreno, neste caso, a solução encontrada pelas profissionais da instituição foi improvisar um parquinho com brinquedos de plástico, que são organizados durante o recreio, para as crianças brincarem, e depois recolhidos, como pode ser observado na Figura 10:

Figura 10 – Pátio interno da pré-escola (C. 20)



Fonte: registro fotográfico da estagiária

Com relação à área externa das unidades de Educação Infantil, o documento *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil* (Brasil, 2006b, p. 26) faz as seguintes recomendações:

> Deve corresponder a, no mínimo, 20% do total da área construída e ser adequada para atividades de lazer, atividades físicas, eventos e festas da escola e da comunidade. Contemplar, sempre que possível, duchas com torneiras acessíveis às crianças, quadros azulejados com torneira para atividades com tinta lavável, brinquedos de parque, pisos variados, como, por exemplo, grama, terra e cimento. Havendo possibilidade, deve contemplar anfiteatro, casa em miniatura, bancos, brinquedos como escorregador, trepa-trepa, balanços, túneis, etc. Deve ser ensolarada e sombreada, prevendo a implantação de área verde, que pode contar com local para pomar, horta e jardim.

Conforme o documento citado, o espaço da Educação Infantil pode ser pensado a partir de infinitas possibilidades, com espaços diversos, que ofereçam várias alternativas às crianças. Mas, conforme os registros das estagiárias nos cadernos de campo, os espaços geralmente são pensados por adultos que não dialogam com as questões da Educação Infantil, pois, de um modo geral, as áreas externas não contemplam as necessidades das crianças em suas brincadeiras e em seus movimentos; e nem mesmo as opiniões das professoras, que não participam das discussões e das decisões sobre as construções ou reformas das creches e das pré-escolas. Muitas vezes, o espaço da Educação Infantil apresenta um projeto arquitetônico semelhante ao da escola e, nesses casos, não atende as necessidades das propostas pedagógicas curriculares da Educação Infantil.

Assim, cada unidade de Educação Infantil vai pensar sua estrutura arquitetônica e vai propor construções ou reformas de espaços de acordo com as características do terreno, do prédio, das necessidades das pessoas, dos projetos em andamento. Mas pensar a organização de espaços para as crianças pressupõe o envolvimento de uma equipe multidisciplinar: arquitetos, engenheiros, pedagogos. Além disso, pais e mães, professores(as) e crianças precisam ser ouvidos, pois eles, diretamente envolvidos no trabalho com as crianças, é que percebem suas necessidades e o que os espaços podem oferecer. Estes podem ser pensados e repensados constantemente e ser modificados sempre que as crianças ou os(as) professores(as) sentirem necessidade. As crianças também devem fazer parte dessa construção, pois pensar os espaços para a Educação Infantil requer constante aprendizado de todos os envolvidos.

Desse modo, pensar o espaço da Educação Infantil é um desafio, tanto para a pedagogia, como para outras áreas que se dispõem a discutir espaços para a educação das crianças. Alguns arquitetos(as) têm buscado construir interlocuções com a pedagogia para propor espaços para as crianças. A este respeito, a arquiteta Ana Beatriz Goulart de Faria (2007, p. 98-99) considera que

> não se trata, pois, do que os arquitetos podem ou não "fazer" pela Pedagogia da Infância (belas escolas, espaços lúdicos, criativos, etc.). O que proponho é que, a partir do pensar-fazer arquitetura e do pensar-fazer pedagogia, olhemos para a questão do projeto e implementação do lugar pedagógico da infância, em todas as dimensões possíveis, para todas as infâncias. É um caminho de mão dupla onde arquiteturas se educam nas pedagogias e as pedagogias se especializam no projeto e nas suas arquiteturas.

Nesta discussão sobre o espaço físico, além dos espaços das creches e das pré-escolas registrados nos cadernos de campo das estagiárias da turma de 2011, considero necessário destacar dois espaços de Educação Infantil construídos nos últimos dois anos no município de Tocantínia: a EMEI (Proinfância) e a creche da aldeia Salto, também no mesmo município, pois a EMEI apresenta uma estrutura física diferenciada em relação às unidades de Educação Infantil dos outros municípios e também com relação à creche que funcionava anteriormente no próprio município. A pré-escola passou a funcionar nas aldeias indígenas do município a partir de 2012. Nos outros municípios: Miracema e Miranorte, não foram observadas novas construções ou reformas significativas nos espaços da Educação Infantil.

Trago, portanto, algumas imagens produzidas por estagiários(as) de Educação Infantil de uma turma do primeiro semestre de 2013, que apresentou algumas novidades acerca do espaço

de uma creche e uma pré-escola no município de Tocantínia. A creche, que pode ser observada na Figura 11, começou a funcionar este ano e foi construída com recursos do governo federal, por meio do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)[11]:

Figura 11 – EMEI em Tocantínia - Proinfância (C. 2013).

Fonte: registro fotográfico de estagiário(a) da turma de 2013

Este novo espaço reuniu as crianças da creche e da pré-escola na mesma unidade, crianças de 6 meses a 5 anos de idade. O espaço foi denominado de EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil. O berçário é uma novidade na região, pois, até então, as creches dos três municípios envolvidos nos estágios aceitavam as crianças somente a partir de um ano e meio ou dois anos de idade, pois não contavam com espaço nem estrutura adequada para os bebês.

Além da sala do berçário, vários outros espaços da EMEI foram destacados pelos(as) estagiários(as) da turma de 2013, entre eles os banheiros, pois a unidade dispõe de vários banheiros: para os adultos e outros, adaptados de acordo com a faixa etária, para as crianças

[11] O governo federal criou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), por considerar que a construção de creches e pré-escolas e a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação. O Programa oferece às prefeituras municipais e ao Distrito Federal projetos arquitetônicos padronizados para construção das unidades, disseminando o conceito de padrão construtivo mínimo para creches e pré-escolas. Em situações particulares, os entes federados podem também desenvolver seus próprios projetos arquitetônicos, atendendo a aspectos ergonômicos, de segurança, acessibilidade, conforto, higiene, entre outros. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>. Acesso em: 05 nov. 2013.

pequenas e para as crianças pequenininhas. A Figura 12 apresenta o registro fotográfico de um dos banheiros.

Figura 12 – Banheiro da EMEI de Tocantínia - Proinfância (C. 2013)

Fonte: registro fotográfico de estagiário(a) da turma de 2013

Embora essa unidade de Educação Infantil tenha começado a funcionar este ano, já foi observada a necessidade de manutenção e adequação em alguns espaços, como, por exemplo: uma fechadura de porta que não funciona; o sol que entra pelas vidraças e limita o espaço para as crianças na sala, além de aumentar o calor; os solários que praticamente não são usados, pois é impossível que as crianças fiquem no sol; na sala da brinquedoteca, as prateleiras para os brinquedos foram instaladas no alto, fora do alcance das crianças, etc. Esses aspectos, entre outros, foram destacados pela diretora da instituição em uma das visitas que realizamos com os(as) estagiários(as).

O estágio com a turma de 2013 utilizou outro espaço de Educação Infantil: uma pré-escola em uma aldeia indígena Xerente. O estudante-estagiário, que é indígena, optou por realizar o estágio de Educação Infantil na escola da aldeia onde ele vive com seus familiares. A sala da pré-escola é uma construção de palha e madeira, localizada ao lado do prédio da escola de Ensino Fundamental e, segundo informou o estagiário, foram os próprios pais e mães das crianças que sugeriram esse tipo de construção, pensando em um ambiente aberto e ventilado para as crianças pequenas.

O trabalho com os estágios tem mostrado que discutir a Pedagogia na Educação Infantil é discutir o espaço físico e as possibilidades que ele oferece para as crianças e os

docentes. É importante compreender que os espaços não precisam ser todos iguais e que não existe um modelo ideal: o espaço e o projeto pedagógico da creche ou pré-escola são constantemente discutidos e negociados pelos três atores da Educação Infantil: as crianças, os(as) professores(as) e os familiares. Desse modo, novos espaços sinalizam para a possibilidade de outras pedagogias.

3.6 As Relações de Gênero e Étnico-Raciais nas Instituições de Educação Infantil

A discussão sobre as relações de gênero e étnico-raciais me leva a discutir o espaço da Educação Infantil como lugar de confronto e convívio com as diferenças e diversidades desde a pequena infância. Trazer o debate das relações de gênero e étnico-raciais para as discussões sobre a formação de professores(as) de Educação Infantil significa propor uma outra Pedagogia: "uma pedagogia da escuta, uma pedagogia das relações, uma pedagogia da diferença [...]" (Faria, 2006, p. 286).

Assim, observar e analisar o cotidiano da Educação Infantil, considerando todos os envolvidos, ou seja, os três protagonistas já citados: o(a) professor(a), a criança e a família (Bonomi, 1998), envolve discutir diferentes formas de relações de poder: gênero, classe, idade, raça.

Com o ingresso das crianças na Educação Infantil, amplia-se o espaço de socialização e convivência com outros adultos e crianças. Nas relações sociais cotidianas, "as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninas ou meninos, negras e brancas [...]" (Finco; Oliveira, 2011, p. 62). Desse modo, experimentam, no convívio social, o significado da condição social de ser criança.

> O grande desafio está em dar visibilidade a uma criança concreta, que difere de uma criança homogeneizada. Está em conhecer as especificidades das crianças e das infâncias das camadas populares, que podem ser pobres, negras, meninos ou meninas, com marcas regionais e dialetais, e acabam sendo excluídas da história. Buscamos dessa forma, contribuir para o aprofundamento e o questionamento das concepções a respeito das crianças pequenas brasileiras e da educação infantil pública, numa perspectiva de gênero e de raça, para a construção de uma pedagogia da infância que respeite a construção das identidades das crianças pequenas e que não transforme suas diferenças em desigualdade (Finco; Oliveira, 2011, p. 58).

Assim, busquei construir com os(as) estagiários(as) a possibilidade de olhar para as crianças num contexto de relações com os adultos e entre elas que não é neutro, mas mostra-se permeado de significados culturalmente construídos, marcado por preconceitos e estereótipos que passam a fazer parte do universo infantil, na medida em que as crianças reproduzem as práticas culturais dos adultos, ao mesmo tempo que produzem as culturas infantis.

Os relatos das estagiárias, nos cadernos de campo/estágio, mostram que as relações de gênero e étnico-raciais são um dos critérios usados pelos(as) professores(as) na organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. Os relatos a seguir são reveladores de como o critério de gênero aparece na intencionalidade pedagógica dos(as) docentes.

> Observei que os meninos não brincam com as meninas, nas mesas há o grupo das meninas e o grupo dos meninos. (C. 20)
> Em seguida uma monitora chama primeiro as meninas para o pátio, depois foram os meninos. As meninas brincavam de boneca e os meninos de montar, as meninas de um lado e os meninos de outro. (C. 6)
> A professora assistente vai até a brinquedoteca e traz uma sacola com peças de montar. As crianças são separadas em equipes de 2, 3 ou 4 crianças. Os grupos são organizados: meninas com meninas e meninos com meninos. (C.19)
> Na hora do banho, a professora coloca as crianças separadas, meninas sentam para um lado e meninos para o outro (C.7).

Identifiquei, nos relatos das estagiárias, que a forma de organização também é baseada na expectativa da professora sobre os estereótipos de meninas e meninos. Muitos registros nos cadernos mostraram que, para realizar as atividades, as professoras dividem, organizam grupos de meninas e de meninos, grupos maiores ou menores, mas tomam sempre o sexo como principal critério de organização das meninas e dos meninos nos espaços e nos tempos da Educação Infantil, como deixam claro estes exemplos:

> A professora organizou a turma em duas filas, sendo uma de meninas e outra de meninos. (C. 20)
> A professora assistente me pediu ajuda para levar as crianças ao banheiro. Organizou duas filas: uma de meninos e outra de meninas. (C. 20)
> A professora pede que façam a fila para lanchar. Divide a fila em meninas e meninos. As meninas vão ao lavatório e, em seguida, os meninos. (C.19).
> A professora pede que as crianças se sentem no chão. Os meninos de um lado e as meninas de outro. Depois fazem duas filas, uma das meninas e outra dos meninos para irem ao banheiro, lavar as mãos e beber água. Primeiro os meninos, depois as meninas. (C.19)

A organização das atividades no dia a dia em grupos separados estabelece uma socialização distinta para meninas e meninos. As relações baseadas nessa forma de organização tendem a separar o feminino e o masculino, criando sentimentos de rivalidade entre as crianças, reproduzindo os estereótipos dominantes na sociedade (Finco; Silva; Drumond, 2011).

A organização das filas das meninas e dos meninos faz parte da rotina das crianças pequenas no dia a dia nas unidades de Educação Infantil. A fila, a princípio, parece ter a finalidade de facilitar a organização e o deslocamento de meninos e meninas no espaço da creche e da pré-escola. Mas, para a pesquisadora Daniela Finco (2010), é preciso uma observação mais atenta e peculiar para o significado das filas, que pode estar relacionado a uma prática disciplinar que busca controlar as crianças e seus movimentos.

Foi possível perceber como os estereótipos, que também estão presentes, muitas vezes, nas atividades que as professoras desenvolvem com as crianças, apresentam elementos de uma única forma de feminilidade e masculinidade. Os adultos esperam sempre que meninos e meninas se comportem dentro do previsto, de acordo com papéis sexuais definidos pelos adultos, como nos relatos seguintes:

> Um menino machucou o pé na cadeira e estava chorando. A professora foi até ele ver o que tinha acontecido. A criança disse que tinha machucado o pé na cadeira e que estava doendo. A professora falou: *"Não chora, não, meu filho, homem não chora por besteira"* (C. 20).
> A professora chama a atenção de uma menina que fica levantando o vestido: *"Para de ficar subindo o vestido! Olha como ela fica se rebolando na frente do João Victor. A gente pensa que eles são bestas, mas não são, não. Ela se engraça pro rumo do mais bonitinho"* (C.11)

De um modo geral, os adultos esperam que as crianças reproduzam os comportamentos estabelecidos pela sociedade. Nas creches e nas pré-escolas, as professoras reproduzem práticas hierárquicas, sexistas, com as crianças, sem questionar o que estão fazendo. Isso pode ser observado, quando determinados comportamentos são aceitos e outros são reprimidos, nas relações que as professoras estabelecem com as crianças, como mostraram alguns relatos dos cadernos de campo das estagiárias. A esse respeito, Finco (2003, p. 95) diz:

> São os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e os meninos de outro. Mas até onde irão esses costumes, esses hábitos construídos culturalmente? Será que nossa sociedade vem se transformando em relação a tais conceitos? O que esses meninos e meninas estão nos mostrando? O que estão querendo nos ensinar?

Com relação à perpetuação de práticas sexistas, autoritárias e homofóbicas na Educação Infantil, Sayão (2005, p. 84, grifos da autora) afirma que não dá mais para aceitar esse tipo de comportamento, sem questionar o que estamos reproduzindo com as crianças.

> Não basta dizer para as crianças que é possível que meninos brinquem de boneca ou meninas de carrinho; com isto, estaremos oportunizando relações mais solidárias ou menos hierárquicas quanto ao gênero, o que é importante, mas ainda é pouco. É preciso entendermos o universo de significações materiais e simbólicas que representam o "isto e o aquilo", brincar "disto e daquilo", "estar aqui e lá". Nem pequenas mulheres, nem pequenos homens, mas meninos e meninas que – com a mediação de profissionais que se reconheçam em sua condição social de homens e mulheres – possam, através de diferentes experiências, tomar consciência de que "antivalores" como hierarquia, poder e dominação precisam ser constantemente desmistificados, ajudando assim a ampliar as concepções de infância e gênero.

Às vezes, o(a) professor(a) organiza o espaço e o tempo da Educação Infantil de modo a favorecer as brincadeiras e as interações entre as crianças. Nessas situações, meninos e meninas brincam juntos e partilham brinquedos e brincadeiras entre eles, como nos exemplos abaixo:

> Um fato bem interessante são os móveis da sala: há cinco mesas pequenas com quatro cadeiras cada. Assim, as crianças se sentam em grupos, e meninos e meninas sentam juntos na mesma mesa (C.21).
> As crianças falam para a professora qual cor de massinha que elas querem. Umas pedem o rosa, principalmente as meninas, já os meninos pedem o azul ou o verde, mas a professora não atende as crianças, ela dá a cor que ela pegou no pote, sem fazer distinção entre meninos e meninas (C. 20).
> Um menino resolveu brincar de boneca, arrumava o cabelo, o berço. Ele brigava com os outros meninos pra não mexer no berço da boneca. E neste dia as crianças estavam todas juntas no pátio e as monitoras não falaram nada para ele. Cada um brincou do que queria. (C.3)

Ao analisar os registros nos cadernos, podemos perceber que a organização do tempo e do espaço no dia a dia das instituições de Educação Infantil corresponde a uma segmentação entre masculino e feminino, menino e menina. Essa bipolaridade que orienta a prática pedagógica de professores(as) forma um primeiro conjunto de características que permeia o processo de socialização das crianças pequenas. Como podemos observar nas brincadeiras infantis, nos relatos descritos pelas estagiárias:

> Um menino chegou até o grupo de meninas que brincava de bonecas e se ofereceu para ser o pai da boneca. Uma menina falou: *"Eu não quero você como meu marido"*. A outra menininha disse: *"Pois eu quero você, pode vir ficar aqui do meu lado, mas vai ter que cuidar também da neném, viu?"* (C. 20)

> Um menino pegou uma mamadeira de plástico cor de rosa e começou a brincar, sua colega falou que mamadeira é brinquedo de mulher. O menino decidiu colocar a mamadeira no armário. Depois ele brincou com uma menina, chamando-a de mãe e pedindo mama, fez vozes de neném, depois colocou uma boneca em sua caçamba e foi brincar. (C.2)

Nos estágios, quanto às relações de gênero, foram observadas diferentes posturas das docentes. Há professoras bem abertas, promovendo uma relação de respeito às diferenças com as crianças, mas, ao mesmo tempo, foram evidenciadas situações em que as professoras repreendem o comportamento das crianças, reproduzindo práticas sexistas. Nesse caso, os padrões convencionais da sociedade são aceitos e transmitidos às crianças, sem questionamentos por parte das docentes. O que evidencia a ausência de uma formação que discuta as diferenças das crianças e suas famílias e a importância do respeito às diversidades.

Alguns segmentos da sociedade vêm construindo relações de respeito às diferenças e convívio e propondo a ideia de combate às práticas homofóbicas e preconceituosas. Porém, os episódios apresentados e problematizados nos estágios mostram a ausência de uma formação docente que busque construir com as crianças, desde a pequena infância, relações de respeito e de convívio com as diferenças e com as diversidades de gênero e raça.

> Uma menina empurrou um menino que queria sentar perto dela. A monitora chegou perto de mim e falou que ela não gosta dele porque ele é escuro. O menino é negro. Então a monitora chegou perto do menino e esfregou o braço dela no braço dele e disse. Aí ela perguntou para a menina: *"Olha aqui! Passou a cor dele pra mim?"*. Ela respondeu: *"Não"*. E a monitora deixou que ela escolhesse brincar ou não com o menino. Aí os outros meninos ficaram fazendo o mesmo que a monitora fez; passavam o braço no braço do menino e falavam: *"Olha, não passou, olha, olha, não passou"*. Aí, depois de um tempo, ela parou e ficou quieta, parece que estava analisando o que estava acontecendo. Depois ela voltou a brincar e não empurrou mais ele, ficou ali brincando normalmente. Então eu vi ali na atitude da monitora que ela estava tentando combater o preconceito entre as crianças (C. 3)

Alguns episódios discutidos nos estágios evidenciam preconceitos e estereótipos na relação da docente com as crianças, com relação ao gênero e à raça. Os exemplos a seguir explicitam como a professora emprega práticas sexistas e hierárquicas entre meninos e meninas, segundo modelos socialmente ditados. Principalmente as meninas são estigmatizadas pelo sexo e pela raça, como mostram os exemplos:

> A sala ficou a maior bagunça, as crianças rasgaram papel e jogaram no chão. A professora colocou uma menina para varrer a sala. (C.4)
> Depois do lanche, a professora pediu para uma menina buscar uma vassoura para varrer a sala, porque ficou bastante suja depois do lanche. (C. 16)
> *Teve um dia que estava muito calor, as monitoras tiraram as camisetas dos meninos e das meninas não, elas também queriam tirar, mas as monitoras não deixaram. Então, acho que isso também é uma forma de preconceito. Os meninos podem ficar sem*

> *camiseta e as meninas não. E elas mesmas estavam reclamando que estavam com calor e estavam todas suadas* (S. 5)
> *A menina foi tomar banho e a monitora falou que não era para molhar o cabelo daquela menina porque era ruim de pentear, que ela não iria pentear por que dá muito trabalho. E a menina tem o cabelo bem cacheadinho. E os cabelos lisinhos ela penteava, passava a mão bem devagarzinho, fez penteado* (S. 5)

A pesquisa de mestrado de Clélia Rosa (2009), que analisou as relações de classe social em uma creche de empresa, observou o preconceito das profissionais docentes, ao pentear os cabelos das meninas negras. Práticas como essas têm a intenção de educar o corpo para as relações étnico-raciais, educação que se dá de forma naturalizada e silenciada, o que nos remete a pensar o quanto tais discussões ainda estão ausentes no curso de Pedagogia e na formação continuada dos(as) professores(as):

> A cultura negra é silenciada na escola, um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, um "pacto" que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola. Diante disso, a escola reproduz um discurso baseado na igualdade de todos os seus alunos.
> A partir desse discurso da igualdade, os agentes pedagógicos acabam acionando mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade e punem todos aqueles que dele desviam, mutilando a particularidade cultural do segmento da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia. (Abramowicz; Oliveira; Rodrigues, 2009, p. 4)

Este episódio aqui narrado por uma das estagiárias evidencia as dificuldades que ela encontrou, como professora, para trabalhar com uma menina indígena, por não ter conhecimentos a respeito da língua e da cultura do povo Xerente:

> *[...] aí vem a questão do preconceito. Aconteceu assim, não no estágio, mas no meu trabalho. Teve uma criança indígena, uma menina, de um ano e meio. Ela e o irmão ficavam na creche e ela ficava na minha sala. A mãe da menina é índia e o pai não, só que ela atende a língua materna. A língua indígena, e o que acontecia? Na hora que eu falava com as crianças na sala, ela não dizia nada, ela só ficava quietinha lá no canto dela, eu chamava ela pelo nome dela, o nome português e ela não atendia. Então eu comecei a achar que tinha algo errado com ela, mas não pensei que fosse a língua, que ela entendesse somente a língua materna, eu pensei que a criança fosse surda ou algo assim. Eu chamava ela e nada, eu tinha que ir até ela, pegar pelo braço e colocar na fila, ela não atendia. Toda hora eu tinha que pegar ela, eu cheguei a comentar com a coordenadora, será que ela teria algum problema de audição? A coordenadora então me disse: "Essa menina vai atender pela língua dela". Aí eu fiquei: "Será?". Aí teve um dia que eu perguntei para o pai, que ela não respondia, se tinha algum problema com ela, acho que o pai não entendeu minha pergunta, porque ele disse: "Não, lá em casa ela responde, levanta, não tem problema com ela, não". Então eu perguntei: "Se chamar ela pelo nome dela, ela entende?". "Entende, sim, em casa chama o nome dela e ela entende, sim". Mas aí, já no final do bimestre, nós chamamos o pai e conversamos*

> *com o pai, eu e a coordenadora conversamos com o pai porque a mãe nunca ia lá. Aí a coordenadora falou assim com ele: "Paizinho, como é que você chama essa criança em casa, ela tem algum apelido?". Ele chamou a criança pelo nome, mas pelo nome indígena, e ela veio. Depois nós chamamos ela pelo nome indígena que o pai falou e ela veio. Aí nós ficamos assim. "Meu Deus do céu! Ah, se eu soubesse disso antes!". No outro dia, eu chamei ela pelo nome indígena e ela atendeu. E eu não precisei mais ficar pegando a menina, porque eu não aguentava mais ter que carregar ela para todo lado, porque ela não respondia (S. 3).*

Nas aldeias dos Xerentes, as mães costumam falar com as crianças na língua materna, e elas vão aprender o português somente quando começam a frequentar a escola. Mesmo as mulheres que vivem nas cidades próximas das aldeias, como é o caso dos municípios de Tocantínia e Miracema, costumam falar na língua materna com seus filhos e filhas, mantendo a cultura do seu povo, como mostra esse episódio relatado por uma das estagiárias.

O texto "A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado", de Terezinha Maher (2005, p. 79), traz relevantes reflexões para discutir o mito do monolinguismo. Segundo a autora, no território brasileiro, atualmente, são faladas em torno de 180 línguas indígenas, além do português, que é uma língua emprestada do país colonizador: Portugal. Mesmo assim, o fato de as pessoas pensarem que o Brasil é um país monolíngue "é também resultado de um processo de inculcação ideológica que vem sendo feito lentamente e que começou há muito tempo". O texto aborda, ainda, o contexto de como essas questões se refletem na escola e na educação escolar indígena.

O propósito da formação de professores(as) deve ser, portanto, o de problematizar as condições da educação das crianças pequenas, meninos, meninas, crianças negras, brancas, indígenas, brasileiras, estrangeiras, nas instituições de Educação Infantil. Alertando para a questão das diferenças sociais, de gênero e étnico-raciais e também para a diversidade das crianças e das infâncias na sociedade brasileira, falamos das crianças e das infâncias sempre no plural, situadas em um determinado contexto social e cultural, sem fazer generalizações abstratas e deslocadas.

O trabalho com os estágios mostrou o quanto é importante discutir as relações de gênero e étnico-raciais nos cursos de formação de professores(as). As práticas observadas nas creches e na pré-escola evidenciam que o sexo é um critério organizador do trabalho docente e, desse modo, essas questões precisam ser problematizadas e não simplesmente naturalizadas na formação de professores(as). Com relação às questões raciais e étnicas, também percebemos que, muitas vezes, por desconhecimento os(as) docentes acabam minimizando ou desconsiderando os

efeitos de práticas preconceituosas e racistas nas relações com as crianças, entre as próprias crianças ou na relação dos adultos nos espaços da Educação Infantil.

Não é fácil o enfrentamento dessas questões no dia a dia da Educação Infantil, mas é pelo convívio com as diferenças desde a pequena infância, construindo relações de respeito entre as crianças, que outras práticas poderão ser afirmadas.

3.7 As Relações Entre os(as) Professores(as) e as Famílias na Educação Infantil

As instituições de Educação Infantil são espaços educativos para as crianças, embora sejam também lugares de convivência de adultos, onde se supõe que os(as) profissionais docentes e não docentes estejam em constante relação com os familiares e a comunidade. São duas instituições responsáveis pela educação das crianças: a família e a creche ou a pré-escola. São instituições sociais distintas em seus objetivos, com saberes e práticas educativas diferenciadas, mas que realizam – ou pelo menos deveriam realizar – papéis complementares, que contribuem para a educação da mesma criança.

A instituição de Educação Infantil é um "lugar de encontro entre diversas experiências e práticas relacionais e educacionais" (Bonomi, 1998, p. 162). Portanto, as relações entre os adultos que compartilham a educação das crianças pequenas poderão ser construtivas, se estiverem pautadas na confiança, no respeito e, principalmente, na aceitação das características peculiares de cada uma, sem estabelecer relações hierárquicas. Assim, espera-se que, nas relações entre os adultos que compartilham a educação das crianças, dentro e fora das instituições de Educação Infantil, sejam estabelecidas trocas, com abertura para o diálogo e a comunicação permanente.

Nessa perspectiva, as creches e as pré-escolas são "um espaço de recíproca ajuda e suporte, um lugar para afirmar e confrontar as próprias competências educativas, uma ocasião para enriquecer e para integrar" (Spaggiari, 1998, p. 101). A ação educativa compartilhada com as famílias torna-se suporte e referência para a prática educativa nas creches e nas pré-escolas e dá sustentação às propostas pedagógicas definidas coletivamente.

As relações entre os adultos na Educação Infantil tornam-se um espaço educativo, onde professores(as) e familiares também aprendem enquanto educam meninos e meninas.De acordo com Bonomi (1998, p. 168), a "experiência de crescimento não é somente da criança, mas é, ao mesmo tempo, ou pode ser, pelo menos potencialmente, uma experiência de crescimento

dos adultos". A esse respeito, Bufalo (1999, p. 121, grifos da autora) considera que, no espaço da Educação Infantil, crianças e adultos estão em constante aprendizado, pois os adultos — pais e mães e professores(as) — aprendem diariamente, principalmente observando as crianças:

> Verifica-se então a relação pedagógica de *mão dupla,* em que aquele que tem o papel de ensinar acaba também por aprender. Esta relação ocorre nas mais diferentes instâncias, inclusive com os próprios adultos: tanto entre os que atuam no interior da creche como entre eles e os pais, mães, pesquisadores, etc. Mais uma vez se atribui à observação um papel fundamental na educação das crianças pequenas, para que se concretize este processo de *mão dupla*, ensinando e aprendendo.

Spaggiari (1998, p. 101), ao discutir a gestão social dos serviços de creches e pré-escolas, destaca a importância da "comunicação-relação de seus três protagonistas: as crianças, os educadores e as famílias". Para este autor, a centralização do projeto educacional deve ser construída sobre a "situação relacional" entre esses protagonistas e não apenas sobre um deles, tendo a criança como uma protagonista privilegiada e, portanto, uma "criança em relacionamento". Manter um diálogo aberto e franco e partilhar as responsabilidades e os benefícios daquilo que é feito no coletivo requer um nível de igualdade e confiança entre as partes que compõem o tripé da Educação Infantil: crianças, docentes e famílias.

Enfim, as creches e as pré-escolas precisam ser pensadas como "campo aberto de inter-relações e de relações onde tudo está em relação com tudo, e nada está separado de nada [...]" (Spaggiari, 1998, p. 100). A experiência de compartilhar a educação da criança implica "uma dinâmica relacional complexa" (Bonomi, 1998, p. 162); e não é, portanto, uma tarefa simples, pois, embora pais e mães e docentes tenham objetivos comuns com relação à educação da criança e aos cuidados com ela, esse trabalho envolve expectativas e avaliações, muitas vezes, antagônicas, o que pode gerar conflitos e divergências.

Maria Carmem Barbosa (2007, p. 1.063) chama a atenção para as diferenças culturais presentes nas instituições educativas. E, nesse sentido, não cabe aos(às) docentes o papel de julgar as famílias, mas, sim, de conhecê-las e construir relações de respeito e pertencimento com as crianças:

> Para refletir sobre a escolarização das crianças brasileiras contemporâneas é preciso compreender as dimensões do ser criança e viver a infância neste momento histórico e neste país; conhecer as novas estruturas familiares e suas culturas que estão sendo cotidianamente vividas e praticadas pelas crianças, como também repensar a legitimidade dos conhecimentos escolares e dos modos convencionais de socialização da escola, numa sociedade onde a multiplicidade de socializações pressupõe o confronto e o entrelaçamento entre as culturas.

Considerando a complexidade que envolve as relações no espaço da Educação Infantil e a importância de que os três atores da Educação Infantil: família, docente e criança estejam em constante comunicação e diálogo, durante os estágios, as estagiárias desta pesquisa foram orientadas a observar e analisar as relações entre as famílias, os(as) docentes e as crianças na instituição de Educação Infantil, ou seja, a atentar para a forma como ocorre a relação entre os(as) profissionais docentes e as famílias.

Um espaço para observar a relação entre os(as) profissionais que trabalham nas instituições de Educação Infantil com os pais, os parentes e a comunidade é o portão da creche e da pré-escola: ali se pode observar quem vai deixar a criança e quem vai buscá-la no final do dia; qual meio de transporte utilizam; se o responsável pela criança entra na unidade ou se simplesmente entrega a criança para um responsável no portão; que tipo de comunicação estabelece com os(as) profissionais docentes e não docentes na unidade; quem recebe a criança; se as crianças choram ou não, ao chegar à instituição, etc.

As estagiárias registraram o momento da chegada e da saída das crianças na creche e na pré-escola. Observaram que são principalmente as mães que conduzem seus filhos e/ou filhas até a instituição:

> Cheguei cedo na creche, antes de as crianças chegarem, para observar com quem as crianças vêm, a maioria vem com as mães mesmo, acho que por serem bem pequenos, e as mães fazem questão de entrar até a sala para entregar seus filhos diretamente para as professoras (C. 1).
> Uma mãe entrou na sala com sua filha no colo e entregou-a para a professora. Esta recebeu a criança no colo, deu bom dia e a beijou, chamando-a de florzinha. A mãe entregou a bolsa para a professora e disse que quase não havia roupas para trazer porque estavam quase todas molhadas. A mãe se despediu e foi embora (C. 2).
> Observa-se que um aluno do Jardim III chegou à sala acompanhado de sua mãe. Ela entrou com o filho e o colocou sentado em seu lugar, deu um beijinho em sua testa e deu água para ele beber, despediu-se e saiu da sala (C.21).

Além das mães, também acompanham as crianças outros adultos, como: o pai, a avó, o tio e também irmãos ou irmãs. Neste caso, a criança que frequenta a creche ou a pré-escola é acompanhada por uma outra criança, um pouco mais velha. Geralmente são crianças que moram no bairro, no entorno da escola. E, às vezes, as crianças chegam sozinhas.

> Alguns pais vêm buscar as crianças de bicicleta e muitos a pé. Alguns são pai, mãe, tios ou irmãos das crianças. Também há criança que vem buscar outra criança. (C.

> 11)
> Fiquei observando a chegada das crianças na escola, mas já havia chegado bastantes crianças e aguardavam o momento de entrar no portão da escola. A maioria vem acompanhada pelos pais, por outros parentes, irmãos e até mesmo sozinhos. (C. 16)
> Pude notar que as crianças chegavam à escola acompanhadas de seus pais ou de irmãos que também estudam na escola. (C.21).
> Um pai entrou na sala para pegar seu filho. [...] A avó de uma menina chegou para buscá-la. (C. 2)
> Um rapaz veio buscar uma das meninas e entregou um bilhete que pedia à professora para entregar a menina, que ele era o tio. A professora ficou com dúvida, não sabia se entregava ou não. Outra professora, da turma ao lado, disse: *"Pode entregar, ele é o tio dela, costuma vir deixá-la"*. A professora entrega a menina e guarda o bilhete na pasta de relatórios (C.11).

Outro aspecto analisado foi com relação ao tipo de transporte que as famílias utilizam para conduzir as crianças até a creche ou a pré-escola. As estagiárias observaram que "os pais chegaram de moto, de carro, bicicleta e a pé" (C. 2). E, em uma pré-escola que recebe crianças de bairros mais distantes, elas são transportadas no ônibus escolar.

> Às 07:30 chegou o ônibus da prefeitura, trazendo cinco crianças dos bairros mais afastados, "Correntinho" e "Baixa Preta". (C. 12)
> Na hora que cheguei na escola as crianças estavam chegando. O ônibus que traz as crianças estava na porta da escola e a diretora recebia os alunos um por um, juntamente com a professora que acompanha as crianças no ônibus. (C. 20)
> O ônibus chega e as crianças do jardim I se organizam em fila para entrar no ônibus com o auxílio da secretária da escola. Em seguida vão as crianças do jardim II e III. Para o transporte escolar são utilizados um ônibus e um micro-ônibus. (C.19)

No caso das crianças que são conduzidas pelo transporte escolar, os adultos que as acompanham são: o motorista e uma professora da escola, que vai junto com as crianças no ônibus e auxilia o motorista na entrega das crianças. E, nesses casos, os familiares não visitam a pré-escola regularmente. Mas são solicitados a comparecer em ocasiões especiais, como as festas e as reuniões.

Nos estágios de Educação Infantil que acompanhei no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, realizados em Campinas, SP e região metropolitana, observei, pelos relatos dos(as) estagiários(as), a figura do "perueiro" no espaço da creche e da pré-escola, nos momentos de chegada e saída das crianças. Neste caso, os pais e as mães contratam esse serviço para fazer o transporte das crianças que vêm de outros bairros. Vejamos o exemplo:

> Muitas crianças vão de "perua"; eu queria ver as mães/pais, mas não consegui ver, muitas crianças vão e voltam com os perueiros, a família acaba não tendo muito contato com as instituições, nem com as professoras. A perueira vai entrando nas salas e vai chamando as crianças, elas vão saindo [...] Eu a achei grossa com as crianças [...] (Estágio Educação Infantil, FE/Unicamp, 2011).
> Na creche em que eu estou fazendo o estágio, eu achei interessante porque os pais entram na creche; já na pré-escola que eu visitei, até para fazer uma comparação, os pais deixam as crianças na porta, eles não adentram a escola. É imprescindível que essa pessoa (o porteiro) que está na porta saiba quem são os pais, quem entra ali. O porteiro acompanha a entrega das crianças, sabe quem é o perueiro, o tio da perua, e quais vão com ele. É uma pessoa que tem esse contato direto com a comunidade, com as famílias; é uma figura importantíssima. Não faz parte diretamente da equipe da escola, mas é uma função importante, pois faz essa relação entre os adultos, entre escola e as famílias, a entrada e a saída das crianças (Estágio Educação Infantil, FE/Unicamp, 2011).

O segundo relato fala sobre um outro profissional da creche: o porteiro, e sobre sua importância, ao receber e acolher as crianças e as famílias. Nos estágios realizados na pesquisa com as estudantes-estagiárias da UFT, não foi observada a presença de porteiros nas unidades de Educação Infantil, que contam apenas com o guarda noturno. Quem recebe as crianças são as próprias profissionais da creche: diretora, coordenadora, funcionária, uma monitora.

Mas os responsáveis pelas crianças entram no espaço da creche ou da pré-escola ou esperam pelas crianças no portão? De acordo com um dos cadernos de estágio (C. 9), "poucas são as crianças que são levadas pelos acompanhantes até a sala. A maioria é deixada no portão" (C.9). Já, outro caderno (C. 13) informa que "as crianças chegam uma a uma acompanhadas pela mãe ou pai, ou irmão, normalmente eles entram até a sala para falar com a professora" (C. 13). Eis o que dizem os relatos das estagiárias sobre as crianças que são entregues no portão:

> Os pais deixam as crianças no portão, e as professoras vão ao encontro receber as crianças e as mochilas; algumas crianças choram muito, as professoras colocam as crianças sentadas na sala de recepção e colocam um DVD para elas assistirem (C. 5).
> As mães começaram a buscar as crianças. A coordenadora vinha até a porta da sala, chamava o nome da criança e a acompanhava até o portão para entregar à mãe (C.8).
> Algumas foram buscadas pelos irmãos, que vieram até o portão, e a diretora vinha até a porta da sala para comunicar quem iria embora (C.9).
> Os responsáveis que vinham buscá-los ficavam esperando as crianças no portão da creche, pois tanto a coordenadora quanto as professoras conhecem os pais de cada criança (C.10).

Quando a mãe ou o pai adentra o espaço da creche ou da pré-escola, seja no

momento da chegada ou da saída das crianças, eles conversam com a professora sobre o dia a dia da criança. Essa comunicação entre as docentes e a família contribui com o processo educativo e também com a inserção das crianças no ambiente da creche e da pré-escola.

> Como são os primeiros dias, os pais entram nas salas ou vão até o saguão para pegar as crianças (C.2).
> Uma criança entra acompanhada da mãe, que justifica a ausência da filha e fica conversando com a professora sobre a filha e fica na sala sentada próximo à filha. Logo ela sai (C. 18).
> Uma mãe foi buscar seu filho. As crianças ainda não haviam jantado. A mãe entrou na sala, a professora perguntou se a mãe ia esperar sua filha jantar. Ela esperou e esfriou a sopa para a menina. Pediu que ela comesse tudo e que se apressasse porqueia chover (C. 2).
> Algumas mães foram levar seus filhos até as salas e conversaram com a professora (C.4).

Geralmente a diretora ou a coordenadora e, às vezes, uma das professoras recepcionam as crianças no portão das creches e das pré-escolas, nos municípios onde os estágios foram realizados, mas uma estagiária relata uma situação em que a criança ficou com o guarda.

> Ao entrar na sala, tive uma surpresa, uma criança já havia chegado, pois os pais dessa criança saem às 6 horas da manhã e precisam deixar a criança para ir trabalhar; o responsável pela criança é o guarda, ela espera na sala até as professoras chegarem (C. 9).

Nas creches e nas pré-escolas, observamos que, quando o responsável chega à instituição, a criança é recepcionada por um(uma) profissional, sendo encaminhada para a sala da turma. Mas quem recepciona as crianças da pré-escola no portão da escola de Ensino Fundamental? Algumas das estagiárias realizaram o estágio em uma pré-escola que funciona no espaço da escola de Ensino Fundamental e, nesse caso, as crianças de 4 a 6 anos seguem a mesma rotina que as crianças maiores. Por exemplo, as crianças só podem entrar na escola, quando toca o sino e os portões são abertos; antes disso, elas devem aguardar do lado de fora e, nesses casos, é comum observar que muitos pais e mães fazem, eles mesmos, esse trabalho de recepção das crianças, ou seja, as mães e os pais ficam com as crianças no portão, aguardando o momento de chegada das professoras, quando podem entregar seus filhos e filhas para um outro adulto responsável por elas.

> Fiquei no portão observando a chegada das crianças. Algumas crianças chegam na escola às 12:40, elas moram na fazenda e ficam no portão aguardando. Algumas

> mães só vão embora quando as crianças entram para a sala e outras levam os filhos até a sala (C. 16)
> […] observei as crianças, como elas se organizam na entrada da escola. Elas se organizam em filas, do menor para o maior, mas, quando o portão se abre, elas não seguem mais na fila, algumas correm para suas salas. Eu segui para a sala juntamente com as crianças; quando chegamos, a educadora já se encontrava organizando as carteiras em círculo (C.17).

As estagiárias observam o momento em que as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental aguardam a hora de entrar na escola. As crianças chegam e, do lado de fora, na rua, organizam filas para entrar na escola Aquelas que vêm de bicicleta fazem outra fila, entram por outro portão que dá acesso ao estacionamento das bicicletas.

Os pais e as mães das crianças dessa pré-escola demonstram ter receio de deixar seus filhos e filhas do lado de fora da escola, juntamente com as crianças do Ensino Fundamental, e acompanham os filhos nesse momento de espera. Mas e quando a mãe ou o pai não podem esperar, porque precisam ir para o trabalho? A Educação Infantil tem uma estrutura diferenciada, apresenta especificidades próprias da faixa etária das crianças e da organização de seus tempos e espaços. E, no caso dessa pré-escola que funciona no prédio da escola de Ensino Fundamental, essas especificidades não são respeitadas. Nas outras unidades de Educação Infantil observadas nos estágios, tanto nas creches quanto nas pré-escolas, a criança chega acompanhada por um responsável e, de imediato, é recebida, acolhida por um(uma) profissional da instituição. Ao contrário do que ocorre com as crianças da pré-escola que funciona na escola de Ensino Fundamental, onde as crianças pequenas aguardam, do lado de fora, junto com as crianças maiores, a hora de entrar.

Normalmente, as unidades de Educação Infantil costumam ter um tempo destinado ao acolhimento das crianças no início da jornada diária. O acolhimento pode ser na forma de roda de conversa, leitura de uma história, músicas infantis, entre outros recursos. O registro retirado de um dos cadernos de campo mostra a acolhida que a professora promove com a turma:

> A acolhida da professora foi com a música “Pintinho amarelinho”, convidou todas as crianças a cantarem. Em seguida, ela leu a história do “Pequeno polegar”. As crianças ficaram prestando atenção. A cada página, a professora lia e mostrava as figuras coloridas e elas ficavam fascinadas (C.17).

No que diz respeito às relações entre docentes e pais ou mães, as estagiárias

destacaram a troca de informação, a comunicação e o diálogo que ocorrem no dia a dia das creches e das pré-escolas. Sempre que sente necessidade, a mãe ou o pai entra na instituição e vai até a sala falar com a professora. Ou, então, conversa com a profissional que está recepcionando as crianças no portão.

> No período da manhã, encontrei com uma mãe na entrada da sala, conversando com a professora: *"A A. passou mal esta noite, que estava com diarreia. Dei remédio e ela está melhor. Acho que foi alguma coisa que fez mal para ela. Vou deixar ela, mas qualquer coisa você entre em contato comigo"*. A professora respondeu que estava tudo bem e que qualquer coisa entrava em contato (C.11).
> Quando cheguei, os pais estavam deixando seus filhos e uma monitora os recebia no portão. Uma mãe falou que o filho teve febre a noite e, se ele tivesse febre novamente, era para ligar para ela (C. 3)
> Uma mãe veio deixar seu filho na sala e pediu para a professora falar para a professora da tarde que no banho não era para molhar a cabeça de seu filho (C.9).
> Um pai chegou perto da professora, com o filho, e conversou a respeito da formatura da turma do maternal III (C.8).

A comunicação com as famílias ocorre também por meio das agendas e dos telefonemas, como mostram estes relatos:

> Às 16:45, os responsáveis começam a vir buscar as crianças. Chegam na porta da sala e a professora chama a criança e leva-a até a porta, onde aproveita para falar da festinha de encerramento e que os bilhetes estão na agenda (C.19).
> A professora entregou para as crianças as agendas com os recados do final de ano para os pais, como a festinha e o conselho de classe (C. 20).
> A diretora ligou para a mãe da menina e pediu para a mãe conversar com a menina e dizer que era para ela ficar quietinha, e que depois viria buscá-la. A criança ficou mais calma (C.9).
> A professora ligou para a avó de uma menina e colocou a criança no celular para falar com ela; a criança, chorando, pediu para a avó vir buscá-la (C.2).
> A diretora colocou um menino que estava chorando para falar com seu pai no celular, o menino conversou com o pai e disse que gostava dele (C.2).

A comunicação entre as profissionais da Educação Infantil e os familiares também se faz em outros momentos, uma vez que os familiares participam das reuniões de pais e mães e das festas organizadas pela instituição. Os familiares também são envolvidos na organização das festas, como mostra este relato:

> Uma mãe vem saber o que é para trazer na festinha das crianças e, como sugestão, a professora fala: *"um bolo"* (C.19)
> Três mães participaram de toda a festa, tiravam fotos e brincaram junto com seus filhos (C.17).
> Hoje na escola é dia de festa. As crianças estão felizes. Aos poucos, as crianças vão chegando com seus pais e parentes, que se dirigem até a sala para deixar seus filhos

> com a professora. (C.19)

Além dos familiares, outras pessoas da comunidade e também profissionais de outras áreas, como da área da saúde, por exemplo, participam do dia a dia das crianças, como os relatos nos cadernos de campo expõem:

> Uma dentista que atende no postinho do município entrou na sala e entregou alguns bilhetes com o nome de algumas crianças e explicou à professora que aquelas crianças discriminadas nos bilhetes era para irem no postinho. (C. 2)
> As professoras organizaram um passeio com as crianças no entorno da escola. Num certo ponto do passeio, um senhor que estava na porta de seu comércio pediu para as professoras pararem, pois ele queria dar algumas balinhas para as crianças (C.8).

Outra questão que aparece com frequência nos cadernos de campo é quanto ao choro das crianças, principalmente no momento de chegada, quando se despedem das mães ou de outro responsável, conforme observaram as estagiárias:

> Uma criança começa a chorar, quando a mãe a deixa na sala. A mãe fica sem saber o que fazer e a professora diz: *"Mãe, pode ir, já já ela para"*. A mãe saiu (C.11).
> Me acomodei em um cantinho da sala e fui observando as crianças chegarem, a maioria chora, quando os pais deixam na sala, mas a professora diz que pode deixar chorando que logo, logo para o choro. (C. 13)
> Quando adentrei a escola, percebi que havia muita movimentação, pois era a primeira semana do ano. Neste dia havia muitos pais que foram deixar seus filhos na escola. Observei que algumas crianças choravam muito. As professoras, juntamente com a diretora, tentavam acalmar as crianças (C. 20).

As crianças se sentem mais seguras, quando os pais ou as mães permanecem com elas na instituição nos primeiros dias, assim que começam a frequentar a creche ou a pré-escola, o que facilita a inserção da criança. Os relatos dos cadernos de campo deixam ver que as instituições estão abertas para que os pais e as mães possam acompanhar seus filhos no período de inserção. É o que revela este excerto:

> Quando cheguei na sala de aula, logo observei que tinha duas mães dentro da sala para acalmar suas filhas que estavam chorando e não queriam ficar na escola. As meninas estavam sentadas na mesinha e as mães estavam sentadas ao lado delas. Na hora da oração, a professora chamou as crianças para fazer um círculo e chamou também as duas mães presentes na sala. (C. 20)

Mantovani e Terzi (1998, p. 174), ao abordarem o tema da inserção da criança na creche e na pré-escola, consideram que, desde seu primeiro contato da criança com a

instituição, é essencial que seja estabelecida uma relação de confiança entre os pais ou as mães e os(as) professores(as), para que a criança se sinta segura e a família esteja tranquila:

> A creche é uma separação parcial e temporária (a criança mantém uma rotina diurna e noturna em família), introduz a criança em um ambiente acolhedor, acompanhada pela mãe ou uma figura familiar, gradualmente com uma, duas ou no máximo três educadoras de referência.

No primeiro momento, é necessário o(a) professor(a) observar o pai ou a mãe e a criança juntas, ver "como a mãe faz", como troca a fralda, como fala com a criança, não para reproduzir, mas para que esse processo represente uma experiência de conquista, e não de perda, para a criança e para a família (Mantovani; Terzi, 1998). É importante o contato da professora com a mãe ou com o adulto de referência, que está mais próximo da criança – pode ser a avó ou o pai; é preciso prestar atenção nesse contexto familiar, no responsável pela criança, e ter esse tato de perceber se a mãe está tranquila, se ela não está frustrada porque tem que trabalhar enquanto a criança fica na creche; ou se ela lida com a criança de forma agressiva, porque está cansada do trabalho. Mas importa deixar claro que "a educadora não é o substituto materno, mas um polo externo à família, aliado e não rival dos pais" (Mantovani; Terzi, 1998, p. 180). E acrescentam:

> A primeira referência por nós considerada para a inserção de uma criança nova na creche é o óbvio, mas não assimilado, conceito de que a dupla mãe-criança não constitui uma dupla de indivíduos separados, mas em fase progressiva de separação. Isso teve como consequência que a inserção fosse programada não em função da criança, mas de ambos.

Nesse sentido, os(as) professores(as) precisam estar preparados para trabalhar também com os adultos, os familiares das crianças. A mãe e o pai necessitam ser informados sobre o dia a dia da criança na instituição e sentir confiança nos adultos que encontram no espaço onde seus filhos e filhas passam uma boa parte do dia. Para algumas mães, é sempre difícil a separação dos filhos, mesmo que apenas por um período do dia, e acabam desistindo como este depoimento deixa ver: "Teve uma mãe que veio falar com a diretora para dispensar os serviços da creche. Ela conseguiu uma vaga, mas desistiu. Disse que não tinha coragem de deixar seu filho, que era difícil se separar dele" (C. 3).

Estes episódios mostram como é delicada e complexa a relação entre

professores(as) e pais ou mães na Educação Infantil. E como são essenciais a formação e o profissionalismo do(a) docente de creche e pré-escola, para construir com as famílias uma relação de confiança e respeito mútuo, de modo que a professora seja vista como uma parceira dos pais e das mães na educação de seus filhos e filhas, e não como uma rival ou substituta.

Os relatos do cotidiano das creches e das pré-escolas, produzidos pelas estagiárias, mostram que a relação entre os três atores da Educação Infantil: família, docentes e criança está acontecendo nas instituições de Educação Infantil nos municípios em que foram realizados os estágios, porém o que deveria ser uma relação de confiança e colaboração, muitas vezes, é permeado por conflitos que não são contornados no dia a dia das creches e das pré-escolas, o que poderia contribuir para o crescimento do grupo, como mostram os relatos:

> *Tem uma mãe que a professora pediu para ela mandar fralda descartável pra criança, por que ela ainda faz xixi na roupa. E a mãe não mandava. Então, no dia seguinte, a criança veio com a fralda descartável, mas só uma, e não veio outra pra trocar. Então a criança tomou banho e colocou uma calcinha da creche. A professora disse: "Mãe, ela vai com a calcinha da creche e amanhã você devolve a calcinha porque é da creche". Então a mãe ficou brava porque tinha tirado a fralda descartável da criança. A professora explicou que a fralda é descartável, que tem que trocar, mas a mãe não estava entendendo isso. Essa mãe saiu de lá com raiva. E no outro dia foi a mesma coisa, a menina veio com uma fralda descartável. Então foi difícil, até essa mãe entender como se usa a fralda descartável, deu trabalho. E as professoras pegavam de outra criança, que sobrava, para emprestar para ela (S. 1).*
>
> As crianças estavam sentadinhas na frente da creche, esperando os pais, quando a professora viu, a perna da criança já estava inchada, e a professora ficou preocupada com o que o pai poderia falar. Então a gente viu a preocupação da professora de falar com o pai, e também da diretora para falar com o pai (C. 2).
>
> Quando a mãe chegou, o menino estava chorando. Então, a professora falou com a mãe e pediu desculpas pelas crianças que jogaram terra no olho do filho dela. Mas a mãe não gostou nada daquela situação e disse à professora para prestar mais atenção nas crianças (C. 2).

Estes relatos mostram a importância de possibilitar aos (às) estudantes uma formação que os(as) prepare para atuar com as crianças e também com os adultos. Cabe aos(às) professores(as) buscar construir relações de confiança, respeito e colaboração com os familiares, de modo que saibam compreender as diferenças culturais e sociais dos diferentes grupos sociais e que busquem integrar os saberes das famílias com os das creches e das pré-escolas, sem estabelecer hierarquias. De acordo com Barbosa (2007, p. 1.080), a instituição educativa deve compreender as "diferenças nos modos de recepção e significação, ajuste às lógicas de cada grupo cultural, análise das relações de poder e hierarquia entre eles, que proponha processos de inserção social de todos".

Não deve, portanto, ser papel dos(as) profissionais da Educação Infantil julgar os pais ou as mães, mas construir relações de respeito e de confiança com os familiares, de modo a favorecer a comunicação e o diálogo, enfrentando as situações de conflito. E, assim, construir entendimentos e colaboração na educação e no cuidado das crianças. Uma questão importante nesse contexto é apresentar e discutir com as famílias o projeto político pedagógico da instituição, de modo que os familiares conheçam, opinem, critiquem e possam contribuir, tornando-se colaboradores.

Os registros nos cadernos de campo e também as discussões que ocorreram nas aulas na universidade mostram que as estagiárias observaram as relações entre as profissionais docentes da Educação Infantil e os familiares nas creches e nas pré-escolas; perceberam o quanto são importantes a comunicação e o diálogo entre os adultos: os que trabalham na instituição e os adultos que são de fora – familiares e comunidade. As futuras pedagogas compreendem que o(a) professor(a) da Educação Infantil precisa estar preparado para trabalhar também com os adultos, os responsáveis pelas crianças pequenas e que, somente a partir do diálogo com as famílias, se torna possível desenvolver uma educação emancipadora com as crianças.

A discussão do cotidiano das creches e das pré-escolas, a partir das categorias de análise dos estágios, permitiu olhar para as crianças pequenas em um contexto de relações, uma criança em relacionamento. Além disso, permitiu: conhecer a organização do tempo e do espaço das creches e das pré-escolas e o que revelam sobre a intencionalidade educativa e pedagógica da instituição e dos(as) professores; identificar as relações de poder entre os(as) professores(as) da Educação Infantil e discutir a formação docente; problematizar as políticas públicas construídas para a Educação Infantil; observar as brincadeiras de meninos e meninas e a produção das culturas infantis; analisar como adultos e crianças convivem com as diferenças e diversidades de gênero e étnico-raciais na Educação Infantil.

As categorias foram discutidas separadamente, pois cada uma delas comporta objetivos e conteúdo específicos. Mas, nos espaços das creches e das pré-escolas, professores(as), familiares e crianças estão constantemente em relação entre si e com a organização do espaço e do tempo, propondo e construindo saberes e fazeres sobre a educação e o cuidado de crianças pequenas em espaços coletivos. O contexto da instituição de Educação Infantil é complexo e dinâmico, vivido por crianças e adultos.

Discutir os estágios a partir das categorias propostas nesta pesquisa teve o objetivo de trazer contribuições para a formação de professores(as) que atuam ou irão atuar nas creches e nas pré-escolas e também para a construção da pedagogia da Educação Infantil.

4 O ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O “OLHAR” DAS ESTAGIÁRIAS

Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas
Ele era bem velho, bastante idade tinha.
Só sua orelha ficava verdinha
Sentei-me então a seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado.
Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
De uma orelha tão verde, qual a utilidade?
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda.
De um menininho tenho a orelha ainda
É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender
Ouço a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos
Das conversas de crianças, obscuras ao adulto.
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto
Foi o que disse o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas.

(*O homem de orelhas verdes, Gianni Rodari*)

A partir das novas *Diretrizes curriculares nacionais do curso de Pedagogia* (Brasil, 2006a), a formação de professores(as) de Educação Infantil passou a ser contemplada nos cursos universitários, com a obrigatoriedade do estágio docente em creches e pré-escolas. Assim, os cursos de Pedagogia viram-se diante do desafio de reformular seus projetos curriculares e propor cursos que formem os(as) estudantes para três tipos de docência: a docência para a creche, para a pré-escola e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse cenário, os cursos de Pedagogia passaram a discutir a docência e o estágio curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também na Educação Infantil. E isso significa dotar o conteúdo das disciplinas que integram o curso de conhecimentos específicos sobre as crianças pequenas em espaços coletivos de educação como as creches e as pré-escolas.

Mas as primeiras experiências com o estágio na Educação Infantil, no curso de Pedagogia da UFT/Miracema, foram permeadas por desafios, considerando a especificidade das crianças pequenas, especialmente da creche. Para a grande maioria dos(as) estudantes, foi o primeiro contato com uma instituição de Educação Infantil. A escola e seu modelo de organização fazem parte das experiências de qualquer estudante do curso de Pedagogia, mas a organização do tempo e do espaço na creche mostrou ser algo desconhecido e causou, até mesmo, certo estranhamento entre os(as) estudantes. Para dar um exemplo, em uma das discussões na universidade, após a visita a uma creche, um dos estagiários perguntou: *"Mas estamos fazendo o curso de Pedagogia para dar banho nas crianças, isso é nosso papel?"*.

Embora os textos acadêmicos e também alguns documentos oficiais digam que o trabalho pedagógico na Educação Infantil envolve o educar e o cuidar de maneira indissociável, é no momento dos estágios, no contato com o cotidiano de professores(as) e crianças, que os(as) estudantes de Pedagogia se dão conta do que significam tais conceitos. Especialmente, no que diz respeito à creche, ou seja, ao cuidar e ao educar de criança de 0 a 3 anos, em que a organização do tempo e do espaço é diferente da estrutura da escola.

O contato, durante os estágios, com a prática educativa em creches e pré-escolas, com o cotidiano de professores(as) e crianças que frequentam essas instituições possibilitou discutir temas relacionados à docência envolvendo crianças pequenas. Conhecimentos que, na maioria das vezes, não são abordados no curso de Pedagogia, pois este, de modo geral, valoriza a cognição e a aprendizagem de conteúdos, em detrimento do movimento, do corpo, das brincadeiras, da ludicidade, das invenções, que são próprios das crianças.

Desse modo, desde as primeiras experiências com os estágios na Educação Infantil, percebi a necessidade de registrar os aspectos que foram observados durante as idas às creches e às pré-escolas, pela novidade que se apresentava aos(às) estudantes. Eles(as) foram orientados a construir um registro escrito, destacando o que foi observado: o espaço físico; as relações entre os adultos, entre os adultos e as crianças, entre as crianças; a rotina; as atividades propostas pelas professoras; as manifestações das crianças; etc., além de registrar as conversas informais ou as entrevistas com profissionais da equipe gestora e com as professoras, leitura de documentos, planejamento e cadernos de registro das professoras. Foi a partir desse movimento de orientação e acompanhamento dos(as) estagiários(as) nas creches e nas pré-escolas que comecei a refletir sobre a metodologia dos estágios na Educação Infantil, buscando compreender de que forma esta se aproxima e se distancia das questões que envolvem os estágios no Ensino Fundamental.

Nesse contexto, é preciso destacar que os(as) estudantes questionaram também o fato de o estágio de Educação Infantil ocorrer no final do curso, depois do estágio do Ensino Fundamental; e de não ter sido elaborado um projeto de estágio para a Educação Infantil, como no estágio do Ensino Fundamental. De acordo com o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia UFT/Miracema (2007), o estágio é abordado em três disciplinas: Projeto de Estágio, Estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Estágio na Educação Infantil (creches e pré-escolas). (A ementa das disciplinas está no Anexo 4).

A primeira disciplina, Projeto de Estágio, é trabalhada no 5º semestre e tem por objetivo elaborar um projeto de estágio para subsidiar a realização dos estágios no curso. Mas o que ocorre, muitas vezes, é que o professor responsável por essa disciplina prioriza o estágio no Ensino Fundamental, de modo que o projeto é voltado para esse nível de ensino. A disciplina Estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) é desenvolvida no 6º semestre e resulta na execução do projeto de estágio elaborado no semestre anterior. Ao chegar ao 7º semestre, os(as) estudantes se deparam com o Estágio na Educação Infantil, e são muitas as indagações e as expectativas expressas por eles(as) com relação a esse estágio, especialmente pelo fato de não ter sido elaborado um projeto de estágio voltado para a Educação Infantil. Vejamos o que diz uma das estagiárias desta pesquisa:

> De início me assustou pensar em entrar em uma creche para estagiar sem ter em mãos um projeto, pensado, articulado, produzido por mim. Eu senti falta de um projeto, que eu tivesse elaborado, que eu mesma tivesse escrito. Como seria, como eu faria no espaço da creche, o projeto me daria essa base que eu não tive. Nunca havia estado antes em uma

> creche, não sabia muitas coisas acerca do espaço ou funcionamento [...] A minha ideia é que essa leitura poderia ter sido feita antes do estágio, um semestre antes, ai a gente ia mais preparada para o estágio. Por que, quando a gente elaborou o projeto pra ir pro estágio do Ensino Fundamental, a gente teve que ler muito pra poder elaborar o projeto. E, assim, a gente se sente mais preparada (E[12]. 5).

A estagiária 5 destaca a ausência do projeto de estágio para a Educação Infantil, já que, para o estágio no Ensino Fundamental, o projeto foi elaborado. Ela ressalta as dificuldades encontradas para iniciar o estágio sem um projeto, sem leituras anteriores sobre a docência na Educação Infantil, pois, para elaborar o projeto de estágio, com ênfase no Ensino Fundamental, foram realizadas leituras sobre o trabalho pedagógico neste nível de ensino. Ou seja, as reflexões das estagiárias sobre os estágios mostram que, na prática, o estágio no Ensino Fundamental vem ocorrendo em dois semestres, enquanto o estágio de Educação Infantil é discutido em um único semestre e no final do curso.

Essa situação mostra que a prioridade do curso de Pedagogia da UFT/Miracema é formar o(a) professor(a) para atuar na escola de Ensino Fundamental. Ou, então, acredita-se que os conhecimentos a respeito do ensino com crianças do 1º ao 5º do Ensino Fundamental possam orientar o trabalho do(a) docente de crianças pequenas nas creches e nas pré-escolas, bastando apenas fazer algumas alterações. Além de priorizar a escola e a educação escolar, de um modo geral, os(as) docentes que atuam no curso conhecem muito pouco a respeito da educação da criança com menos de 6 anos de idade, pois as discussões sobre a Educação Infantil estão localizadas em disciplinas específicas. Mas, com uma carga horária reduzida, tanto para as discussões teóricas quanto para os estágios, é praticamente impossível formar satisfatoriamente professores(as) para atuar na Educação infantil.

Entendo, pois, que as discussões que envolvem a creche e a pré-escola, assim como a educação das crianças pequenas nesses espaços, não são contempladas, na maioria dos componentes curriculares do curso, como, por exemplo, a História da Educação, que geralmente discute a escola e não inclui a história da creche e da pré-escola; a Sociologia da Infância, que não costuma ser abordada pelo professor(a) de sociologia; e assim por diante.

Além disso, o trabalho com os estágios na Educação Infantil mostrou a necessidade de construir referências para fundamentar a docência com as crianças pequenas, uma vez que os conhecimentos da didática e das metodologias de ensino que geralmente subsidiam a disciplina

[12] Como já explicitado em nota anterior, (E) indica entrevista coletiva, (Q) se refere a questionário, (C) caderno de campo e (S) seminário de estágio.

de estágio, no planejamento de aulas e na elaboração de projetos de ensino, no caso da Educação Infantil, são ferramentas que se mostraram inadequadas. Isso porque o(a) professor(a) de Educação Infantil não dá aulas, não é um professor de disciplinas escolares, mas, sim, um(a) professor(a) de crianças que organiza o tempo e o espaço da Educação Infantil para elas.

A bibliografia analisada neste estudo destaca a importância de uma pedagogia centrada na criança, e as experiências com os estágios confirmam tal relevância. Isso não apenas instiga à busca por uma educação das crianças pequenas na "forma-Educação Infantil" (Freitas, 2007), mas também indica a necessidade de uma profunda revisão dos conhecimentos que são discutidos na formação de professores(as) de crianças pequenas. Na Educação Infantil, o que deve estar em evidência é o protagonismo das crianças, e, desse modo, conteúdos formativos específicos devem ser contemplados nos cursos de formação inicial de professores(as) de creche e pré-escola.

No artigo "Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância", as autoras italianas Susanna Mantovani e Rita Perani (1999) descrevem a experiência – realizada na Itália – de formação de professores(as) de Educação Infantil para atuar nas creches implantadas após a reforma legislativa nos anos de 1970. Para as autoras, a creche de "novo tipo" exigiu desde o início a formação de "novos educadores", ou seja, o problema da formação de professores(as) foi enfrentado juntamente com a implantação das creches, e não transferido para períodos posteriores ou para outras instâncias. As próprias prefeituras, responsáveis diretas pelas creches, assumiram a tarefa de formar seus(suas) professores(as), pois partia-se da ideia de que a formação era uma das questões centrais na construção do projeto em andamento.

Assim, juntamente com a proposta das creches com caráter educativo e não mais assistencialista, foram pensados o papel e a formação de professores(as). A profissão de professores(as) de creche estava sendo inventada e, considerando sua complexidade, foram precisos novos instrumentos para produzir as necessárias modificações de atitude e de comportamento dos(as) professores(as) (Mantovani; Perani, 1999).

O educador italiano Loris Malaguzzi também enfrentou a questão da formação dos(as) professores(as) na construção de sua proposta de educação para a primeira infância. Faria (2007b, p. 283), em um artigo que discute a proposta educacional defendida por Malaguzzi, considera que a visão otimista da criança, autônoma, capaz, com infinitas possibilidades, que constrói pensamentos, "exigiu uma professora também dotada". Malaguzzi (apud Faria, 2007b)

dizia que, para uma criança diferente, é preciso uma escola diferente e também uma professora diferente. Mas essa professora não existia, precisou ser inventada a cada dia, trabalhando junto com as crianças e com os outros adultos, experimentando, errando, corrigindo, revendo e refletindo sobre o trabalho realizado. Nesse processo, estar junto com as crianças e manter o distanciamento necessário para observá-las tornou-se uma das ferramentas mais importantes para a prática pedagógica.

Portanto, discutir uma "nova" formação significa que os conteúdos dessa formação devem ser revistos, de modo a garantir aos(às) futuros(as) profissionais a aquisição de referências para atuar na docência com crianças pequenas; e isso impõe a definição de novos currículos de formação, que contemplem, além dos conhecimentos teóricos e da pesquisa empírica, as informações em contexto real, a observação nas creches e nas pré-escolas. Nesse sentido, para Mantovani e Perani (1999), a formação prática por meio de estágio, por um período de tempo prolongado, revelou-se uma experiência extremamente significativa na formação de professores(as) de crianças pequenas. Assim, o estágio foi entendido e cada vez mais reconhecido como momento central da formação de professores(as) de crianças pequenas.

Com esse mesmo enfoque, o estudo realizado pela professora e pesquisadora Helena de Freitas (1996) destaca o estágio como o lócus privilegiado na formação de professores(as). Embora esse estudo de Freitas não discuta especificamente a Educação Infantil, pois reflete sobre a prática de ensino e o estágio no Ensino Fundamental, traz importantes reflexões para discutir os estágios no curso de Pedagogia; e toma o trabalho docente como base para a formação do pedagogo, enfrentando a suposta dicotomia entre teoria e prática. A partir de sua própria experiência como professora da disciplina de Prática de Ensino e Estágio na Faculdade de Educação da Unicamp, Freitas (1996) pontua que o curso de Pedagogia, em geral, é marcado por uma estrutura propedêutica, com um acúmulo de disciplinas teóricas que não contemplam o contato do(a) estudante com a realidade das escolas públicas. E acabam recaindo sobre os estágios, geralmente, no final do curso, problemas que deveriam ter sido enfrentados durante todo o curso, principalmente no que diz respeito à articulação entre teoria e prática.

Segundo a autora, as próprias condições da produção do trabalho do(a) professor(a), historicamente, contribuíram para a valorização da teoria, em detrimento da prática, reproduzindo a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, característica da sociedade capitalista. Essa mesma lógica se manifesta na estrutura curricular do curso de Pedagogia, mas, no caso dos

estágios, as posições são contraditórias, pois, tanto as disciplinas consideradas "teóricas", quanto as atividades práticas, são vistas como "tábuas de salvação na formação teórico-prática dos alunos, futuros professores". Desse modo, Freitas (1996, p. 33) enfatiza a unidade entre a teoria e a prática, "entendendo que a teoria contém elementos da prática e que a prática supõe necessariamente elementos teóricos".

A pesquisadora elege a categoria "trabalho" para analisar a atuação docente, pois, para ela, o trabalho como fonte de produção do conhecimento constitui-se em articulador da relação teoria-prática na formação de professores(as). E isso exige dos cursos de Pedagogia "o enfrentamento da dicotomia teoria-prática, buscando as relações necessárias para que esta articulação se efetive em uma perspectiva de unidade, como dois componentes indissolúveis da práxis" (Freitas, 1996, p. 36). Para Vasquez (1977 apud Freitas, 1996, p. 36), práxis é "atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro".

Nessa direção, a proposta de estágio discutida por Agnese Infantino (2013) e desenvolvida no âmbito do curso de Graduação em Ciências da Educação da Faculdade de Ciências da Formação, da Universidade de Milão-Bicocca, busca promover uma experiência formadora na prática pedagógica em unidades educativas voltadas às crianças pequenas. "O estágio é compreendido como um contexto formador teórico-prático, quebrando a implícita suposição de que um momento teórico deve prevalecer sobre o prático" (Infantino, 2013, p. 10). Assim, procura ativamente interlocução e colaboração formativa com as creches públicas e com os(as) professores(as) de creche diretamente envolvidos(as) no estágio, na qualidade de tutores(as). Nesse processo, durante o estágio, são pelo menos três os atores implicados: o(a) estudante, o(a) supervisor(a) universitário(a) e o(a) professor(a) tutor(a) da creche. Os(As) professores(as) das creches e das pré-escolas contribuem significativamente com o processo de formação dos(as) estudantes.

Buscando enfrentar questões centrais pontuadas pelos estudos sobre o estágio, como: a fragmentação dos saberes (teóricos x práticos), a aprendizagem prática dos(as) estudantes e o fortalecimento de vínculos entre a universidade pública e o sistema educacional, o curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) implementou uma modalidade de estágio curricular denominada de *residência pedagógica* (Finco et al., 2012).

Essa proposta envolveu professores(as) do curso de Pedagogia, estudantes e os(as) professores(as), coordenadores(as) e gestores(as) das escolas públicas em um conjunto de atividades coletivas, com o objetivo de refletir sobre a prática pedagógica. Nessa modalidade de estágio, o(a) estudante em formação acadêmica vivencia, por um tempo prolongado e contínuo, caracterizado como imersão, o processo de contato sistemático e temporário com práticas profissionais reais.

Um dos pontos que merece destaque no *Programa de residência pedagógica* é o entendimento de que cabe às instituições de Ensino Superior um papel fundamental na formação prática dos futuros profissionais. Outra questão são as diferentes formas de registro da prática pedagógica realizadas pelos(as) estagiários(as), como: diário de campo on-line, plano de ação pedagógica, documentação pedagógica e relatório final. Nesse processo educativo, o(a) estagiário(a) tem a oportunidade de lidar com diversos saberes e gêneros discursivos, para registrar o trabalho nos estágios.

Os estudos de Finco et al. (2012), Freitas (1996), Infantino (2013) e Mantovani e Perani (1999) apontam para a fragmentação dos conhecimentos teóricos e práticos nos cursos de formação de professores(as), onde geralmente são ministradas teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática e enfrentar as questões dos saberes da prática na formação dos estudantes. Nesse sentido, as *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica* (Brasil, 2002, p. 23) afirmam que

> uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. [...] A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria.

Outro ponto destacado pelas pesquisas citadas anteriormente, que discutem o estágio, é a questão do tempo dos estágios, da necessidade de um período de tempo prolongado de contato dos(as) estudantes com os(as) profissionais das instituições educativas e com os saberes da prática docente. Uma das críticas feitas ao formato tradicional dos estágios na formação inicial de professores(as) é com relação à organização dos estágios em períodos curtos e pontuais, geralmente localizados no final do curso e desvinculados das reflexões sobre a prática

profissional. Também sobre essa questão, o Parecer do CNE 09/2001 diz:

> [...] é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado (Brasil, 2001, p. 23).

A partir destas questões, destaco a importância dos estágios nos cursos de formação de professores(as) por um período de tempo prolongado e contínuo, que possibilite o contato do(a) estudante com o cotidiano das instituições educativas. Desse modo, busco saber a opinião dos(as) estudantes do curso de Pedagogia, estagiários(as) da Educação Infantil, sujeitos desta pesquisa, sobre as contribuições do estágio de Educação Infantil para sua formação. Conforme mostram os relatos a seguir, o estágio é compreendido como um importante momento do curso de formação inicial:

> Pra mim a parte mais importante deste semestre, o estágio na Educação Infantil. O estágio é imprescindível no nosso processo de formação como professora, ou qualquer outra profissão. [...] Trata-se do primeiro contato do profissional que está em processo de formação com sua área de atuação (Q. 5).
> O estágio foi fundamental para minha formação como futura professora, pois me fez ter uma visão ampla do trabalho com as crianças e como lidar com as crianças. Observei lá também que não é muito fácil trabalhar na Educação Infantil, lá há também dificuldades encontradas pelas professoras (Q. 8).
> Foi muito relevante, pois aprendemos a olhar as crianças com outros olhos e reconhecer que as crianças precisam de um espaço delas, que seu tempo não é igual ao nosso. Enfim, compreendi que minha prática educativa necessita estar condizente com a realidade e necessidades das crianças (Q. 16)

Nos relatos é possível perceber que as estagiárias reconhecem a importância dos estágios e valorizam as contribuições dessas experiências para a formação. No caso da Educação Infantil, destacam que as experiências com a prática possibilitaram aproximações com os saberes e fazeres que envolvem a docência e com as questões do trabalho do(a) seu profissional docente. Além disso, elas dizem que o estágio permitiu observar as crianças com "outros olhos", ou seja, perceberam as crianças como crianças, suas brincadeiras, o que dizem umas às outras; e notaram o modo como as professoras podem trabalhar com elas. Então, o ato de observar por um

determinado tempo, sem qualquer interferência, permitiu às estagiárias olhar e perceber as crianças.

A bibliografia discutida nos estágios, principalmente as pesquisas na área da sociologia da infância (Faria; Finco, 2011; Fernandes, 2004; Prado, 1999), e os estudos que discutem a relação entre a infância e a arte (Albano, 2008; Gobbi, 1999, 2007b; Faria; Richter, 2009), contribuíram para a construção de "óculos", que permitiram perceber as crianças e as culturas infantis. Mas esse processo não é fácil: conseguir observar as crianças é um aprendizado que demanda tempo, pois, com uma formação voltada para o ensino escolar, os(as) estudantes do curso de Pedagogia estão habituados(as), nos estágios, a olhar para o(a) professor(a), que é quem conduz a aula, o ensino. Assim, observar as crianças e conseguir vê-las e ouvi-las pode ser difícil num primeiro momento, como relataram os(as) estagiários(as) do curso de Pedagogia da FE/Unicamp em um dos seminários que discutiram a relação criança-criança, nas aulas da professora Ana Lúcia Goulart de Faria.

> *É bem difícil observar as crianças porque não estamos habituados a isso.*
> *Eu achei complicado observar as crianças, porque elas não agem naturalmente na frente dos adultos; quando elas estão mais afastadas, percebi que ficam mais à vontade entre elas mesmas.*
> *Parece que a gente está como cavalo, com cabresto, uma pobreza, porque a gente não está percebendo a riqueza das coisas que as crianças fazem, elas transgridem totalmente, inventam coisas a gente não vê.*
> (S – Unicamp/2011).

A esse respeito, Mantovani e Perani (1999) consideram que, desde os primeiros cursos, as discussões sobre a criança e os estágios se mostraram essenciais para a formação de docentes. O estágio é o momento em que o(a) estagiário(a) observa a criança, é sua primeira ocasião de contato com os(as) adultos(as) que trabalham na instituição e também com as famílias e a comunidade em geral. Especialmente sobre o tema das crianças e da relação entre os(as) professores(as) e as crianças, as estagiárias desta pesquisa escreveram:

> Percebi que as crianças são ativas, só que elas não são respeitadas dentro do espaço delas. Tudo é decidido pela professora (Q. 6).
> As crianças são muito presas nas creches, os brinquedos são estragados, o pátio não oferece brinquedos como balanços, escorregadores, rodas e outros e também as crianças não podem brincar no momento em que elas querem. Portanto, a infância das crianças, onde ela pode brincar, pular, correr é tudo limitado (Q. 9).
> O que observei é que tem hora que as crianças querem brincar e elas não podem brincar, pois, se pegar um brinquedo, são forçadas a deixar (Q. 17).

> A minha visão sobre a Educação Infantil mudou a partir desse contato com as crianças. Antes pensava que as crianças tinham que sair alfabetizadas, com os estudos aprendi que é uma fase de descobertas, brincadeiras e um aprendizado diferenciado (Q. 12).

Então, a partir das falas das estagiárias, é possível inferir que é pelas experiências e vivências nos espaços da Educação Infantil, e, paralelamente a esses momentos, pelo contato com leituras e discussões na universidade e com o(a) professor(a) orientador(a) do estágio, que os(as) estudantes elaboram seus conhecimentos. Além disso, é no contato com o contexto da Educação Infantil, com as crianças e os(as) professores(as), no dia a dia das creches e das pré-escolas, que os(as) estudantes têm sua atenção despertada para questões que passariam despercebidas, caso fossem abordadas apenas do ponto de vista da teoria, com a leitura de textos, por exemplo. A respeito dos conhecimentos construídos nos estágios, uma estagiária fez o seguinte comentário: *"Pra mim contribuiu enormemente, por que tirei muitas provas, consegui ver muitas relações entre o que vi na prática com as leituras"* (E. 6).

Outra questão destacada pelos estudos sobre o estágio é a importância do fortalecimento dos vínculos entre a universidade pública e o sistema educacional na organização dos estágios. Infantino (2013) aponta a figura da tutora, que é uma profissional docente da instituição de Educação Infantil que acompanha o(a) estagiário(a) durante o tempo em que permanece no estágio. A experiência com a residência pedagógica descrita por Finco et al. (2012) prevê a elaboração conjunta de planejamento entre os(as) estagiários(as) e os(as) professores(as) da escola campo de estágio. A pesquisa de Freitas (1996) envolveu professores(as), gestores(as) e coordenadores(as) na avaliação dos trabalhos de estágios realizados nas escolas públicas, com o intuito de aproximar a universidade da escola e vice-versa.

Assim, por considerar a importância da relação entre a universidade e os sistemas de ensino; e por entender a creche e a pré-escola públicas como espaços de formação de professores(as) de Educação Infantil, pois possibilitam a aprendizagem de saberes e reflexões sobre a docência com as crianças pequenas, procurei saber, das estagiárias, como foram recebidas nas instituições de Educação Infantil onde realizaram os estágios e quais as contribuições, para sua a formação, das relações ali construídas com as profissionais docentes e com as crianças.

As estudantes revelaram que os(as) profissionais da Educação Infantil guardam certa desconfiança com relação à presença do(a) estagiário(a) no espaço da creche e da pré-escola, na medida em que ele(ela) é visto(a) como um(a) "estranho(a)", como alguém que é de fora, como mostram estes exemplos:

> No espaço em que estagiei fui muito bem acolhida, me trataram com respeito, mas percebi que ainda existe um certo preconceito, uma vez que é difícil romper com a visão dos estágios e ver os estagiários como pesquisador ou parceiro, mas, sim, como avaliadores de suas palavras (Q. 4).
> Quanto à receptividade da estagiária, ou seja, como fui acolhida na creche, foi boa, apesar de que, às vezes, as professoras ficavam preocupadas com o que eu estava anotando. Mas me receberam bem (Q. 15).
> O acolhimento da creche foi muito bom, mas algumas professoras não recebem a estagiária com muita animação, e nós percebemos isso; outras foram bem legais, a coordenação e direção dão o maior apoio ao estagiário. Contudo, foi muito bom o estágio e bem tranquilo (Q. 6).

Fica claro que a desconfiança com relação à permanência do(a) estagiário(a) no espaço educativo, como alguém que não é da instituição e, sim, de fora, da universidade, está associada à ideia de uma avaliação externa; ou seja, os(as) professores(as) incomodam-se com a observação de sua prática e com a possibilidade de julgamentos e avaliações.

Desse modo, as estagiárias falam sobre a relação que construíram com as professoras e com as crianças nos estágios. Vejamos, nestes episódios registrados nos cadernos de campo, o que relatam a respeito da relação estabelecida com as professoras:

> A coordenadora levou-me até a sala do jardim I, onde apresentou-me à turma. A professora deixou-me à vontade. Dirigi-me até o fundo da sala, a visão geral da sala e das crianças era melhor (C. 19).
> A professora me apresentou para as crianças. Mostrou que eu estava sentada no fundo da sala, disse que eu era a estagiária, e disse que elas poderiam me chamar de "tia" também. As crianças todas olharam para mim, curiosas, e disseram para a professora: *"Tá bom: tia"* (C. 20).
> A professora pediu que eu ficasse de olho nas crianças, que ela ia numa sala lá em cima pegar uns materiais. Então ela saiu e, quando voltou, trouxe uma caixa de papelão com os materiais que ela ia utilizar na atividade das crianças (C. 16).
> A professora pediu para eu recortar umas tarefinhas para ela e ela foi desenhar no quadro a tarefa que as crianças iam fazer na sala. (C. 16).

As estagiárias são recebidas pelas professoras na sala da turma, são apresentadas às crianças e procuram acomodar-se, geralmente em um canto da sala, para realizar as observações. Mas, mesmo tendo sido informado, desde o início, às docentes, que nesse período de tempo elas iriam realizar apenas observação na sala da turma, sem o intuito de desenvolver qualquer trabalho com as crianças, elas foram solicitadas pelas professoras a desempenhar algumas tarefas, como: olhar as crianças na ausência da professora, recortar as "tarefinhas" enquanto a professora faz outra coisa. A relação entre o(a) estagiário(a) e o(a) professor(a) precisa ser problematizada nos

estágios – afinal, qual é a função do(a) estagiário(a) no espaço da instituição educativa: aprendiz? Ajudante? Pesquisador? Esta é uma discussão para ser realizada entre as universidades e os sistemas de ensino, a fim de criar uma relação de parceria na formação de futuros(as) professores(as).

Mas, além das professoras, também as crianças das creches e das pré-escolas receberam e acolheram as estagiárias, como deixam ver os seguintes relatos:

> Uma menina veio até mim e perguntou: *"Tia, a senhora trabalha aqui? Nunca vi você aqui"*. Aí eu respondi que estava ali para conhecer a creche e que era estagiária da UFT. Aí ela me perguntou se eu ia gostar dela. Eu disse: *"Claro que sim!"*. Aí ela ficou o tempo todo perto de mim, conversando. (C. 12).
> Uma criança veio até mim e me perguntou onde eu morava e que cor era o portão da minha casa. Eu respondi que era vermelho, e ela disse que o dela era azul (C. 6).
> Uma criança chegou até mim e falou que estava muito suada porque tinha corrido bastante no recreio. Então eu falei: *"Que legal, que bom! É porque você brincou bastante no recreio"*. O menino respondeu: *"Sim, tia, eu gostei muito corri, brinquei"*. (C. 20)
> Um menino me pediu para olhar o meu caderno de campo. Eu peguei o caderno e dei para ele ver. Então ele falou: *"Nossa, tia, seu caderno tá cheio de letras!"*. Depois o menino voltou para a mesa dele e as outras crianças perguntaram o que ele tinha conversado comigo. Uma menina veio e também pediu para ver o caderno (C. 20).

De acordo com esses depoimentos, as crianças se aproximam das estagiárias, conversam e querem saber quem elas são e por que estão na creche ou na pré-escola, fazem perguntas e falam sobre vários assuntos: passeios, brinquedos, relação com os pais e as mães, onde moram, a cor do portão da casa, etc. As crianças querem saber sobre o caderno de campo das estagiárias, querem vê-los, olham e fazem perguntas. Mostram que são curiosas, que gostam de conversar e saber sobre as coisas, são ativas e comunicativas, buscam aproximar-se das estagiárias e iniciam um diálogo, propondo o assunto da conversa. Nesse sentido é que as estagiárias dizem que passaram a ver as crianças com "outros olhos", pois foi possível observar e refletir sobre as crianças e as infâncias nos espaços da Educação Infantil, bem como sobre a docência com as crianças pequenas.

Com relação ao trabalho do(a) professor(a) que atua nas creches ou nas pré-escolas, as estagiárias perceberam e falaram sobre a complexidade que envolve a docência com crianças pequenas; que essa não é uma função simples e requer conhecimentos específicos sobre a criança e sobre o cuidar e o educar na Educação Infantil. Neste próximo episódio transcrito, uma das estagiárias questiona a prática de uma professora e problematiza a relação da docente com as

crianças de 4 a 5 anos na pré-escola e a rotina da instituição:

> Eu também não me identifiquei com o ambiente da educação infantil, não. Na hora do intervalo era difícil. Por que eles são muito agitados. Eu via a professora e parece que ela sofria com as crianças, então eu não me identifiquei com isso, não. Eu via a agonia da professora, e as crianças muito agitadas, e, assim: pra você prender a atenção das crianças, você tem que ser dinâmica, tem que ser uma atividade muito boa, e as atividades eram as mesmas quase todos os dias na sala em que eu estava. No primeiro momento, era uma "atividadezinha" pra trabalhar a coordenação motora, a criança ia lá, pintava, fazia o pontilhado, e eu ficava prestando atenção: tinha criança que não dava importância, ficava brincando, jogando papel no chão; pra ela aquilo lá não tinha significado, né? Aí, terminava a tarefa, a professora não tinha nada mais pra fazer, aí ficava esperando o lanche. O lanche era às 15h, aí as crianças lanchavam na sala, pra ir pro recreio, que era às 16h. Então as crianças passavam horas dentro da sala, esperando o recreio, aí ficava aquela agonia, que não tinha nada pra fazer. A professora nem pra contar uma história. Ela ficava lá, e os meninos correndo, e ela falava para os meninos: "Fiquem quietos!", mas os meninos iam ficar quietos pra fazer o quê? Eu, nesse ponto, eu dava razão para as crianças. Porque ficar sentados, até nós, que somos adultos, nós não aguentamos ficar sentados, sem fazer nada. Aí, na hora que batia pra sair pro recreio, se você ficasse na porta, era atropelado, acho que a ansiedade deles, porque lá fora tinha os brinquedos, aí eles fazem a festa. Aí são 15minutos de recreio. Quando o sinal toca, aí as crianças vão pra sala; quando eles entram na sala, aí que a agitação é maior, porque já vem naquele pique, eles ficam agitados, e o que a professora faz? A professora dá massinha de modelar pra eles. Aí eles ficam fazendo isso até 17, 17:15h. Eles começam a amassar a massinha na cadeira, aí a professora fala: "Gente, não pode amassar a massinha na cadeira!", aí o menino tem que ficar só com a mão em cima da mesa, chega fica uma coisa mecânica, eu mesmo não gostei daquele negócio lá, não. Não sei se foi a metodologia que a professora estava usando que não me chamou a atenção, eu não gostei não, não vou dizer, assim, insignificante, mas onde eu estava foi assim. As crianças muito inquietas (E. 8).

Ao questionar a metodologia de trabalho da professora, a estagiária mostra seu descontentamento, com relação tanto ao trabalho da professora, quanto ao comportamento das crianças. Ela observou as dificuldades que a professora enfrenta para trabalhar com as crianças pequenas e questiona a rotina da instituição, que aprisiona o tempo das crianças e a ação da professora, que controla os movimentos das crianças o tempo todo. Desse modo, o estágio pode ser analisado como o momento de observar e refletir sobre o trabalho docente de modo mais amplo e sobre o trabalho docente na Educação Infantil de modo mais específico. O contato com experiências como a descrita acima favorece a problematização das práticas educativas desenvolvidas com as crianças nas creches e nas pré-escolas, que não devem antecipar o modelo escolar, para não iniciar precocemente a escolarização das crianças, com propostas rígidas, sem espaço para as brincadeiras infantis. Além disso, a organização do tempo e do espaço revela a intencionalidade pedagógica da professora, que se concretiza nas relações que as crianças

estabelecem com as pessoas e com as coisas, como bem observa Freitas (2004, p. 9-10, grifos do autor):

> Hoje temos uma dimensão mais clara sobre os efeitos da organização do trabalho pedagógico e da organização da escola sobre as crianças e suas aprendizagens e experiências sociais (cognitivas ou não). Também está claro que não se aprende somente um "conteúdo", quase sempre com ênfase em português e matemática, mas que aprende-se com a própria organização dos tempos e espaços da escola: as crianças são formadas (ou deformadas?) do ponto de vista das relações que mantêm com as "coisas" e com as "pessoas" e não apenas instruídas. [...] O espaço e o tempo escolar não são aspectos neutros, que não tenham intencionalidade e, se devidamente pesquisados, revelam as construções teóricas que estão subjacentes às práticas de educação e de ensino escolares.

Além das questões que envolvem a organização do espaço e do tempo nas creches e nas pré-escolas, o que evidencia a intencionalidade pedagógica, as estagiárias pontuam outros aspectos que são característicos do trabalho do(a) professor(a) de crianças pequenas, como, por exemplo: o barulho das crianças e as mulheres como professoras de crianças pequenas. Vejamos o que dizem os relatos das estagiárias:

> [...] pra mim foi terrível ficar com elas, principalmente quando ia para o refeitório, muita criança, muita bagunça, eu chegava em casa doente, falava: "Meu Deus eu não vou dar conta, terrível assim, muito barulho". Mas gostei, no sentido de que, assim, pra mim foi um aprendizado, observar, ver o tratamento das professoras com as crianças. [...] Mas pra mim, eu tive assim a certeza que eu não quero trabalhar com criança, eu não dou conta. Eu ficava vendo elas cantando, eu não me via cantando, botando pra dormir, na hora do banho, essas coisas, eu não dou conta; eu saia de lá perturbada, se eu ficasse mais um tempo acho que me dava um "trem" (E. 5).
>
> Eu cuidei de criança a vida toda, dos meus irmãos, depois vim morar na casa da minha tia pra cuidar de três crianças, casei, já tenho um menino, então assim, a vida toda eu cuidei de criança, então não vi dificuldade com elas na creche (E. 2).

Esses relatos desmistificam a ideia de que as mulheres são naturalmente aptas a cuidar de crianças ou que essa é uma função que deve ser exercida unicamente por mulheres, pois nem todas gostam de crianças ou estão dispostas a trabalhar com elas, como evidenciou o primeiro relato. Por outro lado, o segundo relato descreve uma estagiária que tem experiências com crianças e que não sentiu dificuldades na relação com elas durante o estágio. O trabalho de educar e cuidar de crianças pequenas tem sido exercido majoritariamente por mulheres, de modo que a docência na Educação Infantil se constituiu como uma profissão feminina, como observaram os estudos de Ávila (2003), Cerisara (1996), Mir (2005), entre outros. Mas é um trabalho que pode ser realizado tanto por mulheres quanto por homens, pois as técnicas e as

maneiras de cuidar das crianças são social e culturalmente construídas, como mostraram as pesquisas de Sayão (2005) e Silva (2006), que analisaram o trabalho docente de homens na Educação Infantil.

Nos locais de estágios dos três municípios, as estagiárias não observaram a presença de professores, nem mesmo de gestores ou coordenadores. A única presença masculina encontrada foi o guarda, que trabalha no período noturno, quando as crianças não estão na instituição. Esse fato evidencia que, na região de Miracema, TO, a docência com as crianças nas creches e nas pré-escolas é exercida exclusivamente por mulheres.

As reflexões produzidas nos estágios mostram a importância desse momento, para colocar os(as) estagiários(as) diante da realidade externa à universidade e dar aos(às) futuros(as) professores(as) condições de conhecer o dia a dia de uma criança na creche ou na pré-escola e o trabalho ali realizado pelo(a) professor(a). Mas, de acordo com Mantovani e Perani (1999), o estágio envolve também a participação ativa dos(as) estudantes nos momentos de gestão, como, por exemplo, reuniões de planejamento coletivo, reuniões de pais e mães e na vida da comunidade no entorno da instituição, como nas atividades das associações de bairro, etc. Assim, os(as) professores(as) da Educação Infantil devem estar preparados para trabalhar com as crianças e também com os adultos – os familiares das crianças e as pessoas da comunidade que convivem com a instituição por algum motivo.

Sobre a relação dos(as) professores(as) com os familiares, as estagiárias desta pesquisa observaram algumas situações de conflito, envolvendo os pais ou as mães, as crianças e os(as) professores(as). De acordo com Spaggiari (1998), volto a reiterar, o projeto educacional da instituição de Educação Infantil deve ser construído sobre a situação relacional dos três protagonistas: as crianças, os(as) professores(as) e as famílias. Assim, as creches e as pré-escolas devem ser pensadas como espaços de comunicação e relação, onde seja possível construir um diálogo aberto e franco e partilhar a responsabilidade e os benefícios, o que requer um nível de confiança e respeito entre as partes envolvidas: docentes, familiares e as crianças. Mas estes episódios seguintes permitem ver que as estagiárias percebem que as professoras encontraram dificuldades para dialogar com os familiares, principalmente nas situações de conflitos que envolviam as crianças:

> *Eu presenciei uma cena lá na escola, preocupante. Uma mãe que não se afasta da escola, e nesse dia ela chegou e a menina disse que o colega tinha chutado o estômago dela. A mãe entrou na escola e foi tirar satisfação com a professora: por que o menino*

> *tinha batido na filha dela, se ela não estava na sala. A professora disse que estava na sala, que acha que foi no momento da saída, que são muitas crianças e que ela não viu. Aí a mãe foi atrás das crianças e falava para a filha: "Me mostra quem é esse menino, me mostra". Aí ela pegou o menino e levou pra professora. "Aqui, professora, é esse!". Aí a mãe pegou o menino e falou um monte de coisas pra ele, fez ameaças. E a professora ficou parada, sem saber o que fazer. Depois chegou a outra professora e disse que não pode deixar a mãe fazer isso. Aí tocou o sino, eu sai e não sei o que resolveu* (E. 10).
>
> *Eu percebi isso não só na Educação Infantil, mas no Ensino Fundamental também. Durante o estágio no Ensino Fundamental, aconteceu um fato desses, então não é só com as criancinhas que acontece isso, é com os maiores também. Uma criança brigou com a outra e ficou machucada e a avó, que trabalha na escola, já ligou; ai veio o pai, a mãe, o tio e o cara do tamanho maior do mundo, na porta da sala e falou com a criança: "Como você deixa ele fazer isso com você? Já te falei: pega um pau e quebra na cara!". Isso na porta da sala, dentro da escola, e a professora lá no cantinho dela, só ouvindo. Eu penso que, como é na escola, a responsável é a professora, a criança é indefesa, e a professora tem a responsabilidade* (E. 12).

A esse respeito, Bonomi (1998) pondera que as relações de conflito entre a família e a instituição são consequência de diferentes perspectivas com relação à educação de uma mesma criança. E, em situações de conflito, como as descritas acima, cabe ao(à) professor(a) dar o "primeiro passo" na direção de construir uma relação de confiança e parceria com os pais e as mães na educação das crianças. Os conflitos vão surgir. Fazem parte das relações humanas e são importantes para o crescimento do grupo, mas o(a) professor(a) deve estar preparado para lidar com essas situações; deve informar aos pais e às mães sobre o trabalho desenvolvido na instituição, construindo uma relação de confiança e respeito com a família, visando à educação das crianças.

Assim, nesses episódios relatados pelas estagiárias, o primeiro descreve uma situação de conflito entre pais ou mães e professores(as) em uma pré-escola, durante o estágio de Educação Infantil; e o segundo, embora seja relato de uma das estagiárias desta pesquisa, aborda uma situação de conflito em uma escola de Ensino Fundamental durante o estágio. Desse modo, as estagiárias puderam perceber que a relação entre os três atores: crianças, pais/mães e professores(as), também acontece na escola de Ensino Fundamental, assim como na Educação Infantil.

Portanto, as questões problematizadas nos estágios de Educação Infantil podem trazer contribuições também para a educação das crianças maiores, ou seja, as crianças – de 0 a 6 anos e de 6 a 10 anos de idade – dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com as quais os(as) futuros(as) pedagogos(as) irão trabalhar. Muitos dos temas discutidos, nos estágios, sobre a

educação das crianças pequenas são relevantes também para a educação das crianças maiores, dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, as questões da Pedagogia da Educação Infantil nos convidam a uma revisão profunda da formação de professores(as) de crianças no curso de Pedagogia e indicam a construção de uma Pedagogia da Infância, como propõe Rocha (2001, p. 31): uma "pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo, mais amplamente falando, uma Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança". É comum levar, para a instituição de Educação Infantil, práticas que são próprias da escola de Ensino Fundamental, desconsiderando as especificidades das crianças pequenas. A esse respeito, Mello (2005, p. 24) propõe que levemos para o Ensino Fundamental os saberes e as práticas da Educação Infantil:

> [...] temos contaminado, por assim dizer, a educação infantil com as tarefas do ensino fundamental e [...], de agora em diante, levando em conta os novos conhecimentos [...] trata-se de fazer o inverso: deixar contaminar o ensino fundamental com atividades que julgamos típicas da educação infantil.

Os conhecimentos produzidos no campo da Educação Infantil, ainda pouco conhecidos e divulgados nos cursos de Pedagogia, podem trazer contribuições para a formação de professores(as) das crianças pequenas e, também, das crianças maiores. Nesse processo de construção de conhecimentos sobre as crianças pequenas, os estágios de Educação Infantil também são repensados, numa perspectiva que contemple a especificidade da docência na Educação Infantil. E, nesse movimento, outras abordagens metodológicas estão sendo propostas nos estágios. A observação nos espaços das creches e das pré-escolas, por um período de tempo prolongado e contínuo nos estágios, mostrou-se como uma ferramenta que favorece a formação e a pesquisa, trazendo inovações e maior consistência para a prática pedagógica na Educação Infantil.

4.1 O Estágio em Creches e Pré-Escolas: olhar, escrever e ler

> O senhor Palomar está de pé na areia e observa uma onda. Não que esteja absorto na contemplação das ondas. Não está absorto, por que sabe bem o que faz: quer observar uma onda e observa (Calvino, 1994, p. 7).

Ao abordar a experiência italiana de formação de professores(as) de Educação Infantil, Mantovani e Perani (1999, p. 90) observam que, nos primeiros anos, pela escassez de materiais que retratassem experiências de docência em creches e pré-escolas, muitos conhecimentos precisaram ser construídos na prática. Assim, desde os primeiros cursos, começou a aparecer com frequência o problema "da observação, como base acessível a todos e como motivação a aquisição de informações teóricas mais complexas".

De acordo com estas autoras, no processo de construção de uma proposta que contribuísse para preparar satisfatoriamente os(as) professores(as) para atuar nas creches, a observação como metodologia se tornou o centro do debate sobre a pesquisa e sobre a intervenção na primeira infância. Observar foi natural e intuitivo para quem teve que atuar na creche, sem experiência e sem material à disposição. "Observar em situação natural, considerando o contexto ambiental e de relação, é hoje a principal proposta metodológica da pesquisa sobre os pequenos" (Mantovani; Perani, 1999, p. 94). E acrescentam:

> Nós acreditamos que, para o educador, aprender a observar a criança, identificar suas modalidades comunicativas mais elementares, instaurar um relacionamento comunicativo específico com ela seja as bases da preparação pedagógica. Uma vez que o adulto entende isto e continua aprendê-lo pela observação, quase sempre ele descobrirá qual é o jogo ou o material mais adequado para uma determinada criança ou para um determinado grupo em um determinado momento, o que dar à criança, o que dizer a ela, como organizar ou intervir. Quando o adulto aprende a ver a criança, sabendo que ela é um ser ativo, conseguirá mais facilmente notar como ela se relaciona com o espaço, com os objetos, com os outros, vai se dar conta de como acontece a interação com o grupo. (Mantovani; Perani, 1999, p. 93).

Mas, mesmo nos dias atuais, em que as pesquisas avançaram e oferecem informações e referências sobre as crianças em espaços coletivos, a observação continua a ser uma exigência para aqueles(as) que trabalham com as crianças pequenas, pois se mostra um instrumento útil para conhecer mais sobre elas. A observação é a base para fundamentar as direções do trabalho educativo com as crianças e, de qualquer forma, é uma competência necessária para quem trabalha com as crianças pequenas. O(A) professor(a) deve saber captar todos os sinais comunicativos que a criança manifesta. A observação determina o tipo de intervenção a ser realizada e, nesse sentido, representa uma atitude de respeito para com a criança (Mantovani; Perani, 1999).

Também Agnese Infantino (2013), ao discutir os estágios como momento de interação

entre o saber acadêmico e o saber produzido na prática, nas instituições de Educação Infantil, aborda a observação como metodologia de trabalho. Segundo a autora, a observação durante o estágio não finda na elaboração de protocolos de observação para um simples exercício técnico, mas é proposta como método:

> A observação como método implica uma atitude educativa fundamental, baseada na capacidade de pensar e refletir, enquanto os estagiários se envolvem como atores na ação em curso; sustenta uma atitude de lúcida presença profissional descentralizada, para propiciar comportamentos e intervenções educativas que, fundamentados na escuta e na compreensão profunda daquilo que está acontecendo no contexto e com as outras pessoas, possam ser realmente um benefício para as crianças (Infantino, 2013, p. 22).

Afirmam Mantovani e Perani (1999) que observar é uma habilidade fundamental na formação dos(as) professores(as), porque, observando, aprende-se cada vez mais sobre as crianças e cria-se motivação para realizar pesquisas bibliográficas e leituras para interpretar em nível teórico as ações e as práticas educativas. A observação ajuda a identificar os temas de maior dificuldade no trabalho dos(as) docentes da Educação Infantil, que serão a base para fundamentar hipóteses de trabalho e de pesquisa. Pela observação, o(a) professor(a) pode refletir sobre sua prática com as crianças, pois "[...] observar leva a conhecer o próprio comportamento e, portanto, a ter um progressivo autocontrole e também uma atitude sem inferências excessivas em relação a criança" (Mantovani; Perani, 1999, p. 94).

Em razão da relevância da observação na formação e na prática pedagógica do(a) professor(a) da Educação Infantil, a proposta de estágio discutida nesta pesquisa buscou adotar a observação, por um período prolongado e contínuo de tempo – o cotidiano da creche e da pré-escola por 60 horas, de acordo com o tempo disponível na carga horária da disciplina –, como abordagem metodológica nos estágios. Mas, inicialmente, as estagiárias questionaram essa metodologia de trabalho e não entenderam o propósito da observação. Porém, ao final do estágio, na avaliação desse processo, elas conseguiram perceber a importância dessa ferramenta metodológica e confirmaram a importância da observação, ao destacar o quanto essa prática contribuiu para que conhecessem mais sobre as crianças e sobre o dia a dia delas nas creches e nas pré-escolas. A observação é tomada como procedimento de uma teoria em ação, como revelam estes relatos:

> Bem, foi bastante produtiva. De início não estava assimilando bem e também não estava aceitando em relação ao estágio, devido ao tempo preciso para estagiar. Mas, no decorrer

> dos dias, percebi que essa metodologia foi muito útil e contribuiu bastante para a ampliação de nossos conhecimentos (Q. 15).
> No início achei que seria muito estranho passar 60 horas só observando, mas, no decorrer da disciplina, percebi que o propósito seria assimilar as leituras dos textos com as experiências vividas durante as observações (Q. 18).

Muitas questões levantadas pelas estagiárias quanto à observação podem ser analisadas, levando em consideração o formato de estágio que elas conhecem da disciplina de Estágio no Ensino Fundamental ou ainda do magistério. Geralmente, o estágio, no seu formato tradicional, é pensado dentro da seguinte estrutura: observação, planejamento e regência. E, nesse caso, a observação ocorre por um período breve, com o objetivo de levantar informações para a segunda etapa do estágio: o planejamento de aulas, para, então, ir para a regência. Na regência, os(as) estagiários(as) ministram aulas para os alunos. Como o estágio na Educação Infantil adotou outra metodologia, com ênfase na observação, as estagiárias buscaram entender esse processo, como mostram os relatos seguintes:

> Mas, quando você fica só observando, à parte, você consegue ver o todo, observar a ação das professoras e as crianças. Porque, no estágio do Ensino Fundamental mesmo, tinha coisas que eu não via, porque eu estava escrevendo no quadro ou voltada mais para uma ou outra criança que estava com dificuldade. Ai, se fosse eu e uma outra colega na regência, ia ficar doida, piradona, ia ficar mais ali preocupada, e não ia observar o geral. Quando você está só observando, você percebe a relação da professora com as crianças, de uma criança com outra e, quando você está na regência, você não analisa estas coisas. Na regência você consegue fazer uma coisa só de cada vez, fica focada na atividade, na música, no que está passando para as crianças. Você fica tentando chamar a atenção ao máximo das crianças, mas tem aquelas que ficam soltas, que não se ligam no que você está falando. Na escola você vê isso, você prepara uma atividade, de matemática, por exemplo, ou outra e você se detém naquela atividade. Os que vão contigo tudo bem, mas e os que não vão? Porque você vai tentando levar aquela atividade que você programou; se sai dali, você nem sabe o que fazer, você fica desorientada, então senti que teria mais dificuldade com as crianças pequenas, porque é mais difícil pra lidar, pra mim foi bom não ter a regência, foi bom ter esse primeiro contato só olhando, porque eu não tenho experiência, então não sei como seria. Só olhando eu acho que eu consegui aprender mais coisas (E. 5).

Se, inicialmente, a observação por um período de tempo prolongado, como método de trabalho nos estágios (Infantino, 2013; Mantovani; Perani, 1999), causou estranhamento por parte das estagiárias, ao final desse processo, elas conseguiram perceber as contribuições da observação para conhecer as crianças e os espaços de educação e cuidado, como comprova o relato da estagiária 5. Elas compreenderam que esse estágio teve uma proposta diferenciada, pois buscou romper com uma concepção de docência que antecipa a escolarização e rouba o tempo da infância, ao iniciar precocemente o ensino das letras e dos números, em detrimento das culturas

lúdicas.

Esse mesmo relato também evidencia que a observação por um período de tempo prolongado poderá contribuir para o estágio no Ensino Fundamental, pois essa metodologia de trabalho permite construir conhecimentos não identificados durante a regência, porque ali o foco está na aula e no ensino de determinados conteúdos, e não nas crianças.

Entretanto, o estágio na Educação Infantil pode ser organizado de modo que os(as) estagiários(as) se envolvam mais – ou menos – com o trabalho de educar e cuidar das crianças nas creches e nas pré-escolas (Infantino, 2013): os(as) estagiários(as), gradativamente, imergem no trabalho pedagógico: atuam inicialmente como colaboradores dos(as) professores(as) da turma e, posteriormente, até mesmo, assumem a responsabilidade de trabalhar com uma turma de crianças, desde que isso seja acompanhado pelos(as) professores(as) da turma, tanto no planejamento quanto no momento da atuação com as crianças. Mas esse formato de estágio se torna impraticável em um único semestre, pois, para desenvolver uma proposta abrangente como essa, o estágio deveria acontecer desde o início do curso, com envolvimento gradativo dos(as) estudantes nos espaços da creche e da pré-escola. Assim, nesse momento, considerando a estrutura curricular do curso de Pedagogia, com o qual trabalho, e o tempo destinado ao estágio de Educação Infantil, optei por priorizar a observação como metodologia no estágio de Educação Infantil.

A observação se mostrou importante, também, para aqueles(as) que já são professores(as), mas têm experiência com a docência. A possibilidade de observar o cotidiano da Educação Infantil, de registrar e refletir sobre a docência com as crianças pequenas destacou a importância dos estágios como momento de pesquisa e de produção de conhecimentos sobre o contexto da educação da criança pequena. O estágio é fundamental na formação dos(as) estudantes estagiários(as), dos futuros(as) pedagogos(as) e, também, para os(as) que são professores(as). Para estes, ele representa a oportunidade de refletir sobre a própria prática docente, a partir de outras perspectivas, como mostra este relato:

> A proposta de estágio foi ótima porque foi um momento que pude perceber e compreender como as crianças se relacionam umas com as outras e com a professora; mesmo já trabalhando na educação, foi conhecimento de grande valia para o meu trabalho, minha formação enquanto pedagoga (Q. 19).

Fica evidente que a observação pode ser um instrumento metodológico não só na

formação inicial de professores(as), mas também na formação continuada. É também um procedimento epistemológico útil à pesquisa, pois permite conhecer mais sobre as crianças em espaços coletivos e sobre as práticas educativas, além de fornecer informações para o planejamento e favorecer a avaliação nos contextos educativos.

Assim, na formação inicial do(a) professor(a) de Educação Infantil, deve ser previsto o estágio por um período de tempo prolongado, pela importância do contato com a prática educativa, pela necessidade de aprender a observar atentamente as crianças nas instituições. Além disso, nos momentos de formação continuada, a observação se mostra um método útil para pesquisa e reflexão sobre o trabalho realizado nas creches e nas pré-escolas.

> Os ideais sobre a creche evoluem, o ambiente muda, estamos experimentando. Uma reflexão periódica, regular e crítica sobre o próprio trabalho, a identificação de setores específicos de pesquisa a serem aprofundados coletivamente, a possibilidade de levar as observações ao grupo, de discuti-las, de programar juntos a intervenção, de ver-se criticamente com a ajuda às vezes de um olhar externo à instituição são momentos irrenunciáveis para garantir a qualidade na educação (Mantovani; Perani, 1999, p. 98).

Ao discutir a formação permanente ou continuada nas instituições de Educação Infantil, Cipollone (1998, p. 122) diz que "[...] é exatamente na prática educacional que se colocaram em discussão teorias e formularam-se novas hipóteses". A autora considera que as experiências, por si sós, não produzem inovações, mas, a partir da reflexão sobre a prática educativa pode-se chegar a um projeto de Educação Infantil que tenha por base a pesquisa e a pedagogia.

> A pedagogia constituiu um ponto de vista específico que funciona como adesivo e selecionador em relação a outras abordagens teóricas, operando entre a prática e a teoria. O fazer é a substância do projeto pedagógico, mas o fazer é o reino da não linguagem, é um mundo que deve ser conhecido, tornado comunicável para que se possa falar em projeto. Do fazer ao projeto existe o determinar-se do entrelaçamento entre teorização e ação, em busca de um modelo que consiga descrever a complexidade e a especificidade dos processos formativos naquele local, naquele tempo, e com aqueles sujeitos (Cipollone, 1998, p. 122).

A pedagogia, como ciência da prática, cumpre o papel de sistematizar os conhecimentos a respeito das crianças; das práticas pedagógicas; da organização do tempo e do espaço nas instituições de Educação Infantil – conhecimentos produzidos no âmbito desse segmento de ensino, no sentido de fundamentar a prática educativa e de ser o aporte para a formação e o profissionalismo dos(as) docentes que trabalham na área.

A fim de garantir o registro das observações e relativas aos estágios de Educação Infantil, um dos recursos utilizados foi o caderno de campo: ali se registrou o conteúdo das observações realizadas nas creches e nas pré-escolas em que estagiaram as alunas. O uso do caderno de campo representa "um recurso metodológico inovador" (GEPEDISC, 2011) nos estágios. Para Fiad e Silva (2009), os diários são uma forma de incorporar outras práticas de linguagem ao contexto acadêmico, como a de associar experiências vividas à reflexão teórica. "Antes de tudo, fazer um diário de campo é instalar-se em uma prática concreta, para pensar a si mesmo e se experimentar como sujeito da escrita" (Silva, 2011, p. 9). Dessa forma,

> [..] o estágio curricular e obrigatório não é um tempo para a aprendizagem ou para a preparação do que pode vir a ser. Não é um ensaio para se chegar "depois" a um lugar qualquer. Antes, um tempo em que o estudante e o cotidiano daquele lugar se entrelaçam, se alteram, se misturam. Numa "observação", que é, ao mesmo tempo, inserção, ação, relação, presença (Silva, 2011, p. 8, grifos das autoras).

Os registros nos cadernos de campo, como fonte primária de pesquisa, oferecem material para a discussão, a problematização e a reflexão sobre o cotidiano de crianças e professores(as) nas creches e nas pré-escolas – enfim, para a pesquisa. A respeito da observação e do uso dos cadernos de campo, para registro dos estágios, as estagiárias expressam os seguintes comentários:

> Sim, a partir das observações e escrita foi possível descontruir e reconstruir várias concepções acerca das crianças e do tipo de trabalho que melhor podemos oferecer a elas (Q. 5).
> Foi possível perceber essa relação entre criança-criança, adulto-adulto, foi algo interessante que só na observação e no registro é que percebemos detalhadamente o que acontece no cotidiano de cada creche (Q. 13).

Elas reconhecem a importância do caderno de campo nos estágios e percebem como a escrita e a leitura dos registros, que inicialmente se mostravam sem sentido, contribuíram para entender as relações entre as crianças e os adultos no espaço da Educação Infantil. Inicialmente, as estudantes questionaram o tempo destinado à observação nos estágios e também o uso do caderno de campo como um gênero diferenciado de escrita, uma escrita descritiva. Acostumadas a uma escrita mais sistematizada e acadêmica, como a que costuma ser usada na produção de relatórios de estágio ou em trabalhos de conclusão de curso, as estagiárias mostraram resistência e, até mesmo, certo receio em relação à escrita descritiva utilizada nos cadernos de campo.

Nesse sentido, as pesquisadoras e professoras Raquel Fiad e Lilian Silva (2009) afirmam que, nas últimas décadas, uma escrita mais narrativa e subjetiva vem ganhando espaço nas produções dos(as) estudantes na universidade, que geralmente valoriza a escrita crítica, objetiva, impessoal e rigorosa, uma escrita vinculada à pesquisa. Mas começa a tomar corpo um conjunto de iniciativas que procura estimular uma produção de caráter mais narrativo e subjetivo, na qual a maior referência são as formas de significação atribuídas pelos estudantes. Algumas disciplinas buscam valorizar outros gêneros discursivos nas produções dos(as) estudantes: os relatos, o memorial, os diários de campo, a carta.

Alunos acostumados a uma produção escrita definida e objetiva, como fichamentos, resumos, resenhas e monografias, são estimulados para a produção de uma escrita mais narrativa, subjetiva e parcial, como os diários (Fiad; Silva, 2000). O diário de campo é um espaço para o registro sistemático das vivências no campo de estágio. Nesse sentido, ele é diferente dos diários íntimos, porque produzido no interior de um programa de formação inicial, numa instituição de Ensino Superior. O diário significa um instrumento didático que fornecerá subsídio ao trabalho de todo o grupo. Assim, o caderno de campo é, também, um instrumento didático que fornece subsídio para as discussões e as reflexões de todo o grupo envolvido com os estágios: estudantes, professores(as) e orientadores(as).

As autoras analisam os diários como um gênero discursivo em construção e consideram que "os gêneros são tipos relativamente estáveis de anunciados, elaborados por cada esfera de utilização da língua, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias" (Fiad; Silva, 2000, p. 42). Eles são compreendidos por Fiad e Silva (2009) como enunciados relativamente estáveis: existe um lado de estabilidade, de compartilhamento entre os membros de uma comunidade, mas existe também a possibilidade de manifestação da individualidade, de transgressão e de inovação do gênero. Assim,

> Baktin fala também de gêneros mais ou menos propícios para a manutenção da individualidade e aponta os gêneros literários como sendo aqueles nos quais o estilo individual pode se manifestar mais livremente. Por outro lado, há gêneros que requerem uma forma mais padronizada e que refletem muito pouco a individualidade de quem os produz, como os gêneros burocráticos, os documentos jurídicos e, em geral, os gêneros acadêmicos (Fiad; Silva, 2009, p. 125).

Com essa concepção, os cadernos de campo foram usados como recurso para registrar os estágios, e as estagiárias foram orientadas a produzir registros descritivos do que foi observado

nas creches e nas pré-escolas. Mas essa escrita não se mostrou fácil para elas, em um primeiro momento, pois, acostumadas ao estilo das produções geralmente exigidas na academia, os primeiros escritos reproduziram uma mistura de gêneros discursivos: relatórios, comentários, narrativas. A leitura coletiva de alguns trechos dos cadernos foi necessária, para que o grupo entendesse qual era o propósito dos cadernos, pois, nesse estilo de escrita, a referência maior não é um autor em especial ou uma teoria, mas as impressões e as experiências do(a) próprio(a) estudante (Fiad; Silva, 2009).

O antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (2000), ao falar sobre *o olhar, o ouvir e o escrever* na pesquisa antropológica e, de um modo geral, nas ciências sociais, diz que a escrita do diário ou caderneta de campo diferencia-se claramente do texto etnográfico, como produto final de um estudo. A textualização é diferente do trabalho de campo, porque envolve a interpretação: o texto é a interpretação dos dados obtidos no campo. Mas o autor não deixa de destacar que, mesmo na fase da coleta de dados, o olhar e o ouvir são disciplinados, ou seja, a nossa percepção é realizada a partir das referências da nossa disciplina, seja a antropologia, a sociologia ou outra. Portanto, podemos dizer que não há neutralidade na observação, na coleta de dados, pois esse processo é realizado por um pesquisador que tem uma formação, um olhar sobre o mundo e os fatos, construído por uma determinada área de conhecimento.

Desse modo, no processo de construção de dados da pesquisa, é realizada uma primeira verificação, seleção, percepção dos dados, mas não de forma metódica e sistemática como na elaboração do texto final da pesquisa. Portanto, "sistema conceitual, de um lado, e, de outro, os dados - nunca puros, pois já em uma primeira instância, construídos pelo observador desde o momento de sua descrição, guardam entre si uma relação dialética. São interinfluenciáveis" (Oliveira, 2000, p. 27).

A partir das observações de Oliveira (2000), podemos questionar a suposta divisão entre teoria e prática, entre saber acadêmico e saber prático, uma vez que ambos são construções humanas e, portanto, guardam proximidades. Assim, podemos analisar a relação entre os saberes teóricos e práticos não em oposição, mas em interinfluência, em interpelação.

Nos estágios, as estudantes são envolvidas na organização e na apresentação de seminários, com o objetivo de discutir e problematizar as experiências vividas com os estágios nas creches e nas pré-escolas.Os seminários representam um momento de análise e de reflexão sobre as práticas observadas nos estágios; significam a oportunidade de discutir e problematizar

os conhecimentos discutidos na universidade, a partir das leituras e do estudo da bibliografia que consta no programa da disciplina e dos saberes construídos no contato com as crianças e com os(as) professores(as) nas unidades de Educação Infantil. Nesse processo, os registros dos cadernos de campo foram revisitados como fonte de informação e pesquisa. Para as estagiárias, os seminários possibilitaram o encontro da teoria com a prática ou vice-versa, como exemplificam os depoimentos seguintes, em que elas descrevem a relação observada entre as leituras e as práticas nas creches e nas pré-escolas.

> Os conteúdos foram abordados de forma interativa, fazendo uma ponte com o conhecimento teórico estudado em sala e a prática vivenciada no ambiente de estágio, sendo satisfatório, uma vez que nos permitiu um olhar crítico sobre a nossa realidade, tanto na perspectiva estrutural da instituição bem como a nossa situação enquanto futuros profissionais da Educação Infantil (Q. 4).
> Os seminários foram importantes, proveitosos, pois foram relatos de convivências com as turmas, foram conhecimentos adquiridos através dessa relação direta com a criança e as teorias estudadas em sala (Q. 7).
> Os seminários de estágio uns ficaram somente na teoria, outros já trouxeram as suas experiências vividas no estágio, o qual nos ajudou a fazer relação da teoria com a prática (Q. 17).

Nos encontros com os(as) estagiários(as), as discussões foram embasadas na leitura de artigos, textos, livros. Além disso, utilizamos vídeos, filmes, documentários, como ferramenta para enriquecer as discussões sobre as crianças e as infâncias. O cinema aborda o tema da infância a partir de outra linguagem, que não a acadêmica, científica; traz outras perspectivas de análise, o que veio contribuir para o entendimento das crianças em diferentes contextos. Assim, recorri às produções cinematográficas, considerando o seu caráter pedagógico, como apontado por estudos que analisam a relação entre cinema, cultura e educação (Almeida, 1994; Louro, 2000b; Miranda, 2007; Setton, 2004). Entretanto, as estagiárias desta pesquisa, em um primeiro momento, questionaram o uso dos filmes e vídeos, mas, ao longo dos encontros, foram percebendo as contribuições do cinema, como denunciam estes depoimentos:

> De fato, as primeiras aulas não gostei. Visto que não estava conseguindo aprender muita coisa. O uso de vídeo é interessante, mas só de vez em quando. Depois as leituras e apresentações, considero mais significativas (Q. 5).
> No início as aulas foram muito soltas, sem sentido, com apresentações constantes de vídeos, sem exploração do material teórico. Aos poucos esse material começou a ser estudado, mas acredito que poderia ser melhor aproveitado (Q. 12).
> Muitos não gostaram, mas, ao meu ver, era uma dinâmica nova e legal poder ver vídeos e exemplos de outras creches. Essa interação dos vídeos e textos era bastante legal, pois melhorava nossa compreensão dos conteúdos (Q. 6).

O uso de vídeos; de outros recursos imagéticos; de textos diversos, como poemas, textos literários, imagens, artigos científicos, etc., nos encontros com os(as) estagiários(as) na universidade, possibilitou a ampliação do seu entendimento sobre as crianças e as infâncias e o contato dos(as) estudantes com outras linguagens, inclusive a da arte.

O(A) professor(a) que atua com as crianças pequenas deve ter formação em arte, para trabalhar com as "cem linguagens das crianças". Com efeito, as pesquisadoras Albano (1991, 2005, 2007, 2008), Faria e Richter (2009), Gobbi (1999, 2007a, 2007b) e Holm (2004, 2005, 2007), que discutem a relação entre a arte e as crianças, destacam a contribuição da arte, tanto para o trabalho de professores(as) de Educação Infantil, no dia a dia com as crianças, quanto para a formação daqueles(as) que são ou serão professores(as) de crianças. Mas este é um assunto ainda pouco discutido nos cursos de Pedagogia. Para Faria e Richter (2009), a arte deveria ser um dos fundamentos epistemológicos da Pedagogia, ao lado das outras ciências, pois,

> se as crianças são inventivas, também se faz necessária uma formação profissional sofisticada, inventiva, de outro tipo que permitirá que as professoras, com a filosofia, a história e as ciências (psicologia, sociologia, antropologia, demografia etc.) e a ARTE como fundamentos desta formação, "soltem sua dimensão brincalhona" e construam esta nova profissão: a professora de crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, isto é, da educação infantil, primeira etapa da educação básica. [...] A arte como fundamento ao lado das ciências também com certeza trará repertório inovador para uma pedagogia de processo (e não de resultado), como se espera de uma pedagogia de 0-10 anos (Faria, 2011, p. 15).

No seu trabalho com a disciplina Prática de Ensino de Artea professora Angélica Albano (2008) procurou desenvolver uma proposta na qual a prática artística dialogasse com a leitura de textos teóricos e literários, imagens e poemas. Observou que a inclusão de textos poéticos entre as leituras obrigatórias revelou-se produtiva e veio confirmar a tese de que os artistas e os poetas são interlocutores privilegiados para quem trabalha com a primeira infância, pois recuperam para a educação aquilo que a criança ainda não perdeu: a capacidade de imaginar. Assim, as crianças se aproximam dos artistas e vice-versa.

Albano (2008, p. 23) considera que os(as) professores(as) dão pouca atenção à própria educação estética e simplesmente aceitam que o desenho seja algo que se perdeu com o tempo ou algo reservado a quem possui um dom especial. Entretanto, a partir de sua experiência no trabalho com a arte na formação de professores(as), diz: "[...] o primeiro passo é levá-los(as) a

perceber que a arte é uma linguagem, uma forma de comunicação que transmite o que as palavras não conseguem". As(Os) professoras(es) comentam que, na sua formação anterior, tiveram poucas oportunidades de experimentar as suas ideias numa linguagem visual. Chegam à conclusão de que é necessária uma grande variedade de experiências, com diferentes materiais e técnicas, pois como vão valorizar as experiências das crianças, se eles mesmos não tiveram uma formação voltada para a arte?

Gobbi (2007a) traz elementos para propor a arte como um dos fundamentos na formação docente, ao lado das ciências e da filosofia, pois a Educação Infantil encontra, na arte, subsídios para a construção de uma pedagogia que valorize as múltiplas formas de expressão e as linguagens infantis, de modo que o ingresso das crianças nas culturas da escrita não se antagonize com as culturas lúdicas; as crianças são expressivas, e a escrita não é a única, mas uma das linguagens infantis. A educação escolar, geralmente, separa a cabeça do corpo, o sentir do pensar, o saber do fazer, minando a capacidade de inventar, criar e imaginar, própria da criança. Ao trazer os artistas para o diálogo, Gobbi (2007a, p. 30) propõe que "a infância possa ser concebida como uma etapa da vida na qual as crianças são vistas como seres falantes, criativos, e isto, sobretudo, quando ainda estão livres das tradicionais tutelas sociais, tais como os padrões escolares, restritivos da imaginação e da criatividade".

Sobre a importância da arte na formação do(a) professor(a) de Educação Infantil, Faria e Richter (2009, p. 104) afirmam que:

> o que o encontro entre arte e infância tem mostrado são as lacunas na formação do pedagogo(a) que convive e trabalha com crianças pequenas, principalmente com as pequenininhas, para educá-las muito além do cognitivismo reinante. O destaque aqui dado à imaginação poética, à alegria e à complexidade de aprender, ao direito à beleza, à comunicação não verbal, enfim, à arte como experiência de um corpo em suas primeiras aprendizagens, evoca uma pedagogia que não separa experiência e saber, corpo e mente, pensamento e ação no mundo. Problematizando as bases exclusivamente científicas da Pedagogia e seu tecnicismo estrutural – a didática – estamos tentando com a arte preencher as lacunas da formação docente, rumo a uma pedagogia da infância. Assim apostamos que uma outra pedagogia é possível.

Na Educação Infantil, o centro é a criança, e não o(a) professor(a); o foco de atenção é o processo, e não o resultado, pois se trata de uma educação que tem suas bases nas experiências das crianças. E o(a) professor(a) da Educação Infantil é um(uma) professor(a) de crianças, o que é diferente de ser professor(a) da escola que ensina conteúdos escolares. Mas, com isso, não quero desqualificar o trabalho do(a) docente com crianças pequenas, e, sim, o

contrário, pois é afirmando as diferenças e considerando as especificidades dessa profissão que ela será reconhecida e valorizada. Mas os conhecimentos trabalhados no curso de Pedagogia mostram-se distantes dos saberes e fazeres que envolvem o educar e o cuidar de crianças pequenas: o que sabemos sobre as linguagens e as formas de comunicação entre os bebês que ainda não falam? Como as crianças pequenas constroem saberes entre elas? Como vamos trabalhar com as crianças que ainda não falam, ainda não andam, ainda não leem nem escrevem – sem ser mãe, babá ou enfermeira?

Nesse sentido é que o resgate da arte como um dos fundamentos da educação, ao lado das outras ciências, pode trazer referências para construir uma pedagogia da infância, que, evitando práticas adultocentricas, compreenda a criança como produtora de culturas infantis, como um ser capaz, desde bem pequena. Não quero, com isso, defender práticas espontaneístas, mas, ao contrário, afirmar a importância de uma formação específica e vigorosa na área, consistente do ponto de vista da teoria e com estágio por um período prolongado de tempo. Assim, a profissional docente da Educação Infantil terá condições de desenvolver seu trabalho com as crianças pequenas. De acordo com Faria e Richter (2009, p. 106),

> [...] a docência na Educação Infantil exige integrar a ciência, a arte e a técnica, superando o tecnicismo pedagógico e cientificismo sem cair no praticismo. Exige resgatar suas bases filosóficas e estéticas [...] cuja intenção não é discorrer sobre arte e infância, mas entre elas firmar uma cumplicidade de mútuos aprendizados, Com elas re-aprender o pacto poético de fazer nascimentos: com elas recuperar o delírio dos recomeços na aventura humana de afrontar o desconhecido e o incerto. Trata-se de construir uma pedagogia da infância para o coletivo infantil desde as crianças pequenininhas, partindo dessas características humanas aí projetadas. Uma pedagogia enquanto ciência da prática impõe um esforço interdisciplinar, superando a fragmentação do pensamento, articulando permanentemente teoria e prática.

Nessa direção, o trabalho com os estágios buscou questionar a formação de professores(as) de Educação Infantil, ao trazer a arte como um de seus fundamentos, ao lado da ciência, pois a ciência, tendo a seu lado a técnica, não tem oferecido referências para uma pedagogia que perceba, que ouça e valorize as crianças e suas culturas. Os conhecimentos produzidos no âmbito da Pedagogia da Educação Infantil buscam mostrar as lacunas presentes na formação de docentes de crianças pequenas e indicam outras referências para discutir a docência nessa etapa educacional, que deve estar centrada na experiência da criança, no processo, e não no produto ou no resultado. A arte pode trazer novos significados para a construção de pedagogias

que formem professores/as(as) de crianças com “orelhas verdes”, com a capacidade de ouvir as crianças.

Assim, o estágio de Educação Infantil mostrou ser um campo fértil para investigar a relação teoria-prática e as diferentes concepções epistêmicas e pedagógicas das estudantes-estagiárias de Pedagogia e, sobretudo, reafirmar a importância do estágio na formação de professores e professoras de Educação Infantil. Os dados dos estágios realizados nas creches e nas pré-escolas permitiram construir reflexões sobre o cotidiano das crianças e dos adultos nesses espaços, mostrando a importância da construção de uma pedagogia da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que você é Flamengo
E meu pai Botafogo
O que significa
"Impávido Colosso"?
Por que os ossos doem
Enquanto a gente dorme
Por que os dentes caem
Por onde os filhos saem
Por que os dedos murcham
Quando estou no banho
Por que as ruas enchem
Quando está chovendo
Quanto é mil trilhões
Vezes infinito
Quem é Jesus Cristo
Onde estão meus primos
Well, well, well Grabriel...

Por que o fogo queima
Por que a lua é branca
Por que a Terra roda
Por que deitar agora
Por que as cobras matam
Por que o vidro embaça
Por que você se pinta
Por que o tempo passa
Por que que a gente espirra
Por que as unhas crescem
Por que o sangue corre
Por que que a gente morre
Do qué é feita a nuvem
Do qué é feita a neve
Como é que se escreve
Reveillón
Well, well, well Grabriel...

(*Oito anos – Paula Toller e Dunga)*

A pesquisa desenvolvida caminhou na direção de discutir a formação de docentes da Educação Infantil e a importância do estágio nesse processo, considerando as especificidades das crianças pequenas e da docência nessa etapa educacional. Teve a intenção de construir, com as estudantes-estagiárias do curso de Pedagogia, uma formação emancipatória e descolonizadora, em que elas possam se reconhecer como sujeitos de sua própria história, percebendo as contradições que estão presentes na sociedade e nas instituições educativas, que elas questionem e problematizem as teorias pedagógicas na universidade e também as práticas nas creches e pré-escolas, e que possam proporcionar uma educação descolonizadora e emancipatória também para as crianças. Que as crianças também sejam ouvidas, mesmo quando ainda não falam, como os bebês e que seus infinitos "porquês"[13] encontrem eco nas instituições de Educação Infantil.

A investigação foi construída a partir dos olhares e das vozes das estudantes-estagiárias, sem as quais não teria sido possível desenvolver as reflexões que foram apresentadas na tese. Para falar da formação de professores(as) de Educação Infantil, considero fundamental ter como foco os sujeitos envolvidos no processo de formação — neste caso, as estudantes do curso de Pedagogia, estagiárias de Educação Infantil. Assim, as discussões sobre o estágio trazem as produções escritas e as falas das estagiárias sobre o cotidiano das creches e das pré-escolas e também sobre o próprio processo de formação vivenciado por elas, como mostra o relato aqui transcrito:

> Então eu ouvi dizer que quem soubesse fazia o curso de Pedagogia antes de ter filho, porque passa a ter uma visão diferente da criança, eu pude perceber esse olhar diferenciado a partir deste estágio, realmente a gente passa a ter uma visão de criança de uma outra forma. Eu mesma achava que com 6 anos ela tinha que sair alfabetizada da escola, quantas vezes eu fui na escola brigar com a professora porque eu achava que meu filho estava atrasado e eu descobri que não, que esta é uma fase de descobertas, de um novo aprendizado, que a gente tem que saber explorar este outro lado, que tudo tem a sua fase (E. 12).

Esta estudante-estagiária, ao falar de sua experiência como mãe, comenta os equívocos que cometeu, ao priorizar a alfabetização precoce das crianças, e considera também o quanto o estágio de Educação Infantil contribuiu para a transformação de sua forma de ver as crianças e para a compreensão do real objetivo da Educação Infantil; mostra os saberes construídos durante o estágio, relativos à educação e ao cuidado de crianças pequenas nas creches e nas pré-escolas.

[13] Como na música "Oito anos", de Paula Toller e Dunga.

O estágio de Educação Infantil, conforme proposto e analisado nesta pesquisa, elegeu a observação como principal abordagem metodológica, e o caderno de campo foi utilizado como ferramenta para o registro das observações do cotidiano das creches e das pré-escolas. Isso favoreceu a produção de narrativas, com um estilo de escrita que permitiu às estudantes-estagiárias maior liberdade de expressão: a subjetividade ganhou espaço e a escrita passou a ter sentido e significado para quem a produz, pois está diretamente relacionada às experiências e às vivências dos sujeitos envolvidos. Por essas razões, esse estilo de escrita guarda proximidades com os gêneros discursivos literários, em que o(a) autor(a) tem maior liberdade para expressar-se, e difere profundamente dos textos mais padronizados, como os acadêmicos, por exemplo (Fiad e Silva, 2009).

Os cadernos de campo retratam as percepções das estagiárias, um determinado modo de ver uma realidade, uma descrição muito particular de um contexto de educação das crianças pequenas e das práticas produzidas nesses espaços; conhecimentos que só a estagiária que está em formação, no estágio — e um estágio que articula teoria e prática — consegue perceber. Então, falo de um saber produzido pelas estagiárias, que observam e descrevem uma realidade complexa como o cotidiano da Educação Infantil.

Por ser assim, a pesquisa destaca as contribuições das categorias de observação e de análise do estágio de Educação Infantil, que contempla as relações entre os adultos, entre os adultos e as crianças e entre as crianças, envolvendo professores(as), familiares e crianças no contexto da Educação Infantil. A partir das categorias definidas, foi possível ampliar o campo de formação de docentes de crianças pequenas e discutir a criança, como sujeito do seu próprio conhecimento e de sua própria história – uma criança ativa, que estabelece múltiplas relações com os adultos e com as outras crianças nos espaços educativos.

A observação e a análise dos cadernos de campo das estagiárias possibilitaram discutir e problematizar o cotidiano das crianças e das professoras, nos espaços das creches e das pré-escolas, campo de estágio; ou seja, permitiram compartilhar os conhecimentos que dizem respeito à docência com as crianças pequenas. A reflexão, realizada conjuntamente com as estagiárias, sobre a metodologia utilizada nos estágios de Educação Infantil ampliou a discussão, o que permitiu falar do estágio do ponto de vista teórico-metodológico e fazer algumas inferências sobre a relação entre a Educação Infantil e a Pedagogia.

A pedagogia é uma ciência social aplicada; portanto, uma ciência da prática, que busca suas bases epistemológicas em outras ciências, como a sociologia, a psicologia, a filosofia e outras. A ausência de um campo epistemológico próprio na pedagogia não significa carência de referências teóricas; ao contrário, a relação entre teoria e prática está implícita na pedagogia, como ciência da prática (Freitas, 1994). Portanto, como afirma a professora Ana Lucia Goulart de Faria, a pedagogia é uma ciência da prática, que tem suas bases epistemológicas nas ciências da educação e na arte, sem complexo de inferioridade, como as outras ciências da prática: a medicina, a engenharia, a enfermagem entre outras.

Entretanto, de acordo com o professor Luiz Carlos de Freitas[14], forma-se o professor à imagem e semelhança da escola que se tem; e, hoje, a forma escolar caracteriza-se pela exclusão e pela subordinação que afeta a organização de toda a estrutura escolar. Então, cabe fazer uma crítica radical da matriz formativa que temos para a escola de hoje, que é a matriz cognitiva. E isso afeta fundamentalmente e dramaticamente a Educação Infantil. Portanto, o alargamento da matriz formativa mostra-se como uma exigência da própria base da formação do(a) professor(a). Se quisermos uma educação em que o(a) professor(a) trabalhe com as várias dimensões da formação humana, que não se restrinja somente ao cognitivo, isso implica em alargar a matriz formativa para dar conta de formar um ser humano que é, além de cognitivo, afetivo, criativo; que inventa; que tem um corpo; que é plural. Então, falo de uma formação mais ampla do que aquela que se resume a um treinamento para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita – falo de uma educação que respeite as crianças e suas formas de expressão e de pensamento.

As teorias pedagógicas, apoiadas nas reflexões filosóficas, foram construídas por um repertório de ideias em oposição e contraditórias, que preconizam práticas que envolvem maior ou menor grau de liberdade ou de autoritarismo. As diferentes concepções sobre as aprendizagens humanas orientaram a construção de propostas educacionais marcadas por discursos pedagógicos antagônicos, estabeleceram oposições entre natureza e cultura, corpo e mente, o intelectual e o manual, passividade e atividade, a teoria e a prática, o sujeito e o objeto, entre outros. Mas, na produção de conhecimento voltado para a educação das crianças pequenas, de 0 a 6 anos, essas

[14] Colóquio "Culturas Infantis e Políticas de Formação: quem é o/a professor/a de educação infantil?", organizado pelo GEPEDISC-Culturas infantis e realizado na Faculdade de Educação da Unicamp, em 30 de novembro de 2013.

polaridades, estabelecidas como antagônicas, são redimensionadas, e as pedagogias passam a ser vistas como uma atividade social complexa (Barbosa, 2006).

Assim, a pedagogia da Educação Infantil busca articular o educar e o cuidar, a experiência e o saber, a teoria e a prática, as ciências e a arte e problematiza as teorias que trabalham antagonizando esses binômios. A partir de um referencial dialético, olha para as contradições e questiona saberes considerados antagônicos, na educação da pequena infância.

A Educação Infantil busca estabelecer interlocuções entre a arte e as ciências da educação, na construção de pedagogias para a pequena infância. As crianças são curiosas, inventivas, criativas, pesquisadoras; observam; testam suas hipóteses; misturam produções artísticas e científicas; mostram à pedagogia que a arte e as ciências não são modos antagônicos de pensar. Mas, como a sociedade industrial prioriza a ciência e a técnica, a arte foi excluída do campo pedagógico. As artes podem ensinar a pedagogia a valorizar o que as crianças sabem e suas formas de pensamento; a lidar com o inesperado e o imprevisto que as crianças insistem em mostrar (Gobbi; Richter, 2011).

A Educação Infantil italiana vem inovando, desde os anos de 1960, ao trazer o ateliê para o espaço da Educação Infantil, onde a arte transborda e se mistura com as outras experiências e os saberes das crianças, mostrando que as creches e as pré-escolas são plenas de vida, com todas as suas nuances e contradições. E, como diz a poesia das “cem linguagens”, escrita pelo professor e secretário de educação, Loris Malaguzzi, trata-se não de ensinar às crianças um mundo que já existe, mas de promover que ele seja inventado e reinventado por elas desde quando vêm ao mundo.

Temos ainda, de forma hegemônica, uma pedagogia que busca vigiar e controlar as crianças, que valoriza muito pouco as capacidades infantis, que não ouve as crianças e suas questões; por isso, é tão fundamental construirmos uma “pedagogia da escuta”, uma “pedagogia das relações”, uma “pedagogia descolonizadora” e uma “pedagogia da infância”.

Muitos movimentos me provocaram durante esta pesquisa, de modo especial as últimas políticas construídas para a educação da pequena infância. Neste momento de finalização da tese, a Educação Infantil vem vivenciando grandes tensões, uma vez que a área vem se caracterizando como espaços de disputa de poder, tanto no campo mercadológico, quanto no campo das ideias e das concepções que fundamentam as propostas da educação para as crianças

pequenas. Nesta disputa de agendas, estamos vivendo um retrocesso, diante da possibilidade de a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, deixar de existir.

Dessa forma, na contramão das propostas das políticas públicas, defendo a Educação Infantil pública, gratuita, laica e de qualidade, como direito de todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos. O esfacelamento e a fragmentação da Educação Infantil, que vêm ocorrendo nos últimos anos – com as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental e a obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos – representam um retrocesso, pois estamos correndo sérios riscos de ter uma pré-escola preparatória, com os olhos voltados para o Ensino Fundamental, excluindo as crianças de 0 a 3 anos. Propostas atuais para as creches vêm atrelando a educação das crianças pequenininhas ao objetivo de erradicar a miséria e a pobreza; oferecendo alimentação e cuidados, enquanto a primeira etapa da Educação Básica, construída com a utopia de não antecipar a escola, de não ser preparatória, como um direito da criança e da família, corre o risco de sucumbir.

Uma proposta de educação emancipatória e descolonizadora para a primeira infância exige a ação de profissionais docentes compromissados com uma pedagogia não escolar, centrada na criança e na experiência infantil, que proporcione a construção de todas as dimensões humanas, geralmente negadas na escola de Ensino Fundamental: o imaginário, o lúdico, o artístico. As crianças não separam saber e experiências; assim, espera-se que elas possam brincar, descobrir, inventar, criar e produzir culturas.

A articulação entre educação e cuidado, saber e experiência, teoria e prática, numa perspectiva dialética, permite afirmar as especificidades da Educação Infantil, que precisam ser resguardadas, para não se perder em meio ao turbilhão de propostas que procuram antecipar a escolarização, transformando as crianças em pequenos alunos, com processos avaliativos excludentes. Afirmar o específico e singular da Educação Infantil não significa defender uma educação de segunda categoria ou de menor valor; ao contrário, representa o reconhecimento e a valorização dessa área de conhecimento, do respeito aos direitos das crianças e das profissionais docentes que trabalham com elas.

Nesse sentido, a pesquisa sinaliza para a importância de os cursos de Pedagogia reverem seus projetos pedagógicos curriculares, de modo a construir percursos formativos diferenciados, que atendam à necessidade dos(as) professores(as) de crianças de 0 a 6 anos e de 6 a 10 anos.

O alargamento da matriz formativa cognitiva é fundamental para que os saberes de outros campos de conhecimento, que envolvem a complexidade da formação do ser humano integral, também sejam valorizados. Nesse percurso, mostra-se de fundamental importância incluir: a arte como um dos fundamentos, ao lado das outras ciências da educação, na formação de professores(as) de crianças; um maior número de disciplinas que discutam a Educação Infantil e que abordem temas relacionados à educação das crianças: arte, corpo, movimento, brincadeiras, ludicidade, relações de gênero, entre outros.

Importa também que as várias disciplinas do curso busquem dialogar com área da Educação Infantil; que disciplinas como a história, a sociologia, a filosofia, a antropologia, além de discutir sobre a escola, reflitam sobre a educação das crianças pequenas nas creches e nas pré-escolas. E que as disciplinas que tratam da organização do trabalho pedagógico, as quais geralmente se ocupam da escola, possam trazer reflexões e proposições sobre o trabalho pedagógico na creche e na pré-escola.

Na docência e na pesquisa de estágio de Educação Infantil, percebo que o estágio em um único semestre, como ocorre no curso de Pedagogia da UFT/Miracema, não é suficiente para realizar um trabalho que atenda às necessidades formativas do futuro(a) professor(a) de Educação Infantil. O estágio deveria ser realizado em um período maior de tempo, desde o início do curso, de modo que a prática e a teoria, articuladas, possibilitem experiências de docência e uma sólida formação teórica aos futuros pedagogos(as).

Assim, a construção de um curso de Pedagogia que valorize a Educação Infantil e que assuma efetivamente a formação de professores(as) para atuar nas creches e pré-escolas faz-se extremamente necessário. A partir do curso de Pedagogia analisado nesta pesquisa, é possível afirmar que a prioridade ainda é a formação de docentes para o Ensino Fundamental, uma vez que a maioria dos conhecimentos discutidos está voltada para esse nível de ensino. Proponho um curso que forme e realmente prepare professores(as) de crianças para essa função; um curso em que os conhecimentos e saberes necessários à docência com crianças pequenas sejam amplamente discutidos.

Em concordância com as DCNP, defendo a proposta de formar, no mesmo curso, docentes para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, um projeto que ainda não foi concretizado, uma vez que o curso vem priorizando os conhecimentos voltados para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O propósito é retomar e rever

o projeto do curso, de modo que a criança e a sua educação na creche, na pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, represente o foco central de discussão, tanto nas disciplinas teóricas quanto nos estágios.

Desse modo, esta pesquisa destaca a importância da construção de uma Pedagogia que forme docentes para atuar nas creches, nas pré-escolas e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, um curso de formação de professores e professoras de crianças de 0 a 10 anos de idade; portanto, uma Pedagogia da Infância.

E, por fim, a presente tese buscou descrever, analisar e refletir sobre uma experiência de estágio de Educação Infantil, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Miracema, porém, sem a pretensão de instituir um modelo de estágio de Educação Infantil. A partir de uma análise atenta e cautelosa do grande volume de dados que o trabalho com os estágios produziu, a pesquisa evidenciou a importância destes na formação de professores e professoras, como espaço de produção de conhecimentos e saberes pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; O direito das crianças à educação infantil. *Pro-Posições,* Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 13-24, set./dez. 2003.

ABRAMOWICZ, Anete; DOVIGO, Magda Blanco; PIZZI, Maria de Lourdes Bontempi (Org.). *Curso de Especialização em Educação Infantil (Lato Sensu)*: Manual do Aluno. São Carlos, UFSCar, 2010.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1. p. 39-52. Jan./abr. 2010.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana; RODRIGUES, Tatiane C. A criança negra e uma criança e negra. *Diversité* (Montrouge), v. 1, p. 1-8, 2009.

ALBANO, Ana Angélica. *O espaço do desenho*: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 1991.

ALBANO, Ana Angélica. Prefácio: Com olhos de criança. In: HOLM, Anna Marie. *Baby-Art:* os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, MAM, 2007. p. 7-8.

ALBANO, Ana Angélica. Prefácio: Lições de estranhamento. In: HOLM, Anna Marie. *Fazer e pensar arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, MAM, 2005. p. 7-8.

ALBANO, Ana Angélica. Transformar a realidade. *Infância na Europa*, Portugal, v. 14, p. 23-24, 2008.

ALMEIDA, Milton José de. Imagens e sons: a nova cultura oral Educação e cultura na Moderna Sociedade Oral da Imagem e Som. *Ideias*, n. 23, p. 67-71. São Paulo: FDE, 1994. (Série Ideias, n. 23)

ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, Helena Amaral da; SILVA, Marco. *Formação de professores, culturas*: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: Anped Nacional, 2011. p. 24-36.

ANDRÉ, Marli E. D. A. et al. Estado da arte de formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ANFOPE. Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos superiores. Brasília, 23 de abril de 2001. Disponível em: <www.anfope.hpg.ig.com.br/>. Acesso em: 29 mar. 2011.

ARELARO, Lisete R. G. Não só de palavras se escreve a educação infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; MELLO, Suely A. (Org.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância***.** Campinas: Autores associados, 2005. p. 23-50.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. A professora de creche: docência e o gênero feminino na educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, SP, V. 14, n. 3 (42), p. 53-66, set./dez. 2003.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. *As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar:* um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. 2002.295 f. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado*: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARBOSA, Maria Carmen S. Culturas escolares, cultura de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p.1.059-1.083, out. 2007.

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

BARBOSA, Maria Carmen S.; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na Educação Infantil.* Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARRETO, Ângela. Educação Infantil no Brasil: desafios colocados. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 37, p. 7-22, 1995.

BARRETO, Ângela. Introdução: Por que e para que uma política de formação do profissional de Educação infantil. In: MEC/SEF/DPE/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC, 1994. p. 11-15.

BARROS, Manoel de. O apanhador de desperdícios. In: BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas:* as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2010. p. 45.

BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais.* São Paulo: Hucitec, 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação:* uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1997.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Suzanna. Introdução. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org.). *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos*. 9. ed.Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 13-37.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos*. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 161-172.

BRASIL. CONAE. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação*: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010a.

BRASIL. Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 nov. 2009a.

BRASIL. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do censo escolar de 2007. Brasília: INEP, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 28 set. 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988a.

BRASIL. *Creche Urgente***.** Criança compromisso social. Nº. 1. Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, 1987a.

BRASIL. *Creche Urgente.* O dia-a-dia. Nº 4. Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, 1988b.

BRASIL.*Creche Urgente***.** O espaço físico. N. 3. Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, 1988c.

BRASIL. *Creche Urgente.* Organização e Funcionamento. Nº. 2. Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, 1987b.

BRASIL. *Creche Urgente.* Relatos de Experiências. N. 7. Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, 1988d.

BRASIL. *Dados do censo escolar de 2011*. Brasília, INEP, 2011. Disponível em: http://educacenso.inep.gov.br/Autenticacao/index. Acesso em: 24 de março de 2014.

BRASIL. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei Federal nº 9394/96/LDB. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei Federal nº 11.114, de 09 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 maio 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, 18 jan. 2002. Aprovado em 8 de maio de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em

Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Critérios de atendimento para uma creche que respeite os direitos fundamentais da criança*. Brasília: MEC/SEB, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Critérios de atendimento para uma creche que respeite os direitos fundamentais da criança*. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC, 2006c. (Encarte).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria Geral de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Política de Educação Infantil*: proposta. Brasília: MEC, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v. il.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*: atualizada em 08 de maio de 2013. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Projeto de Lei para o decênio 2011-2020. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>. Acesso em: 25 maio 2013.

BRITTO, Luiz Percival L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). *O mundo da escrita no universo de pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 5-24.

BRZEZÍNSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas, Papirus, 1996.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

BUENO, Belmira Oliveira et al. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre formação de professores. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 4, n. 1-/2, p. 299-318, 1993.

BUFALO, Joseane Maria P. *Creche: lugar de criança, lugar de infância*: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas. 1997. Dissertação (Mestrado)—Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP.

BUFALO, Joseane Maria P. *Nem só de salários vivem as docentes de creche*: em foco as lutas do sindicato dos trabalhadores no serviço público municipal de Campinas (STMC 1988-2001). 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2009.

BUFALO, Joseane Maria P. O imprevisto previsto. *Pro-Posições*. Campinas, SP, v., n. 28, p. 119-131, 1999.

CALVINO, Ítalo. A onda. In: CALVINO, Ítalo. *Palomar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 7-11.

CAMARGO, Dulce M. Pompêo de. *Mundos entrecruzados*: formação de professores leigos. Campinas, SP: Alínea, 1997.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professoras para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação e Sociedade*, Campinas. v. 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental**.**Coordenadoria Geral de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil***.** Brasília: MEC, 1994. p. 32-42.

CATANI, Denice Barbara et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice Barbara et al. (Org.). *Docência, memória e gênero***:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2000.

CERISARA, Ana B. *A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil.* Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CERISARA, Ana B. Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 80, p. 329-348, 2002.

CHAUI, Marilena. Ideologia e Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas.n. 5, p. 24-40, 1980.

CIPOLLONE, Laura. A atualização permanente nas creches. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org.). *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos*. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998. p. 121-139.

CLARETO, Sonia. Como alguém aprende a ser professor? Políticas cognitivas, aprendizagem e formação do professor. In: FONTOURA, Helena Amaral da; SILVA, Marco. *Formação de*

professores, culturas: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. p. 50-61.

CORALINA, Cora. Todas as Vidas. In: CORALINA, Cora. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. São Paulo: Global Editora, 1983.

CRUZ, Elisabete F. Educação sexual e educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadoras de creches/pré-escola. *Pro-Posições***,** Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 103-117, set./dez. 2003.

CRUZ, Elisabete F. "Quem leva o nenê e a bolsa?": o masculino na creche. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. U. e MEDRADO, Benedito (Orgs.). *Homens e masculinidades*: outras palavras. São Paulo: Editora 34, 1998. p. 235-355.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância:* perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. Relatos orais sobre a infância e o processo de alfabetização. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; MELLO, Suely A. (Org.). *O mundo da escrita da pequena infância***.** Campinas: Autores Associados, 2005. p. 101-128.

DEMARTINI, Zeila de Brito F.; ANTUNES, Fátima F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 05-14, ago. 1993.

DRUMOND, Viviane; SILVA, Peterson Rigato da. A Educação Infantil no contexto do PNE: a unidade na educação das crianças de 0 a 6 anos. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de;

AQUINO, Ligia Leão de (Org.). *Educação Infantil e PNE:* questões e tensões para o século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 51-68.

DRUMOND, Viviane. O estágio e a formação de docentes de Educação Infantil no Curso de Pedagogia. *Olhares.* Guarulhos, v. 1, n. 1, p 183-206, maio 2013.

ECOS. *As políticas de Educação em Sexualidade no Brasil– 2003 a 2008* - Relatório Narrativo Anual 2008. ECOS - Comunicação em Sexualidade, 2009. Disponível em: <http://www.ecos.org.br/projetos/politica/as_politicas_de_educacao_em_sexualidade.pdf>. Acesso em: 24 de junho de 2011.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia: os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança.*A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 159-179.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. Pedagogia do lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely (Org.). *Territórios da infância*: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p. 97-118.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Apresentação. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.) O *coletivo infantil em creches e pré-escolas:* falares e saberes**.** São Paulo: Cortez, 2007a. p. 15-18.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISCHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZA, Mônica Appezzato. *Pedagogia(s) da Infância*: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007b. p. 277-292.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. As contribuições dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 69, p. 60-91, 1999a.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Marina (Org.). *Educação Infantil Pós-LDB*: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999b. p. 67-100.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. Cadernos Pagu, Campinas. v. 26, p. 279-288, 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas. v. 26, n. 92, p. 1.013-1.038, out. 2005a.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Sons sem palavras e grafismos sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância.* Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Apresentação. In: GEPEDISC – Culturas Infantis (Org.) *Culturas infantis em creches e pré-escolas:* estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 13-17.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Apresentação. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. (Org.). *Sociologia da infância no Brasil.* Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 1-15.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da educação infantil encontra-se com a arte? In: SMALL SIZE PAPER (Org.) *Experiencing art in early years* **-** learning and development processes and artistic language. Bologna: Edizioni Pendragon, 2009. p. 103-25.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denice B.; et al. (Org.). *Universidade, escola e formação de professores*. 2. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987. p. 13-49.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos sociais infantis. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 1 (43), p. 229-250, jan./abr. 2004.

FERREIRO, Emília. O ingresso nas culturas da escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Org.) O *coletivo infantil em creches e pré-escolas:* falares e saberes**.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 55-66.

FIAD, Raquel Salek; SILVA, Lilian Lopes Martin. Escrita na formação docente: relatos de estágio. *Acta Scientiarum***.** Languagemand Culture, Maringá, v. 31, n. 2, p. 123-131, 2009.

FIAD, Raquel Salek; SILVA, Lilian Lopes Martin. Diários de campo na prática de ensino: um gênero discursivo em discussão*. Leitura: Teoria e Prática,* Campinas, v. 19, n. 35, p. 40-47, jun. 2000.

FILLIPINI, Tiziana. O papel do pedagogo. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George*. As cem linguagens da criança.* A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 123-127.

FINCO, Daniela. *Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças:* análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, 2010.

FINCO, Daniela. A educação de corpos femininos e masculinos na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007. p. 94-119.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 89-101, 2003.

FINCO**,** Daniela et al. Estratégias de registros e de aprendizagens do Programa de Residência Pedagógica em Educação Infantil (PRP/EI) da UNIFESP Guarulhos (Brasil). In: JORNADAS REGIONALES DE PRÁTICA Y RESIDENCIA DOCENTE 'FORMAÇÃO INICIAL Y COMIENZOS EM LA DOCENCIA EN DIVERSOS CONTEXTOS EDUCATIVOS, 3, 2012, Bahia Blanca. *Anais*, 2012.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. *Sociologia da infância no Brasil* (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 55-79.

FINCO, Daniela; SILVA, Peterson Rigato da; DRUMOND, Viviane. Repensando as relações na Educação Infantil a partir da ótica de gênero. In: GEPEDISC – CULTURAS INFANTIS. *Culturas infantis em creches e pré-escolas:* estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 59-85.

FORTUNATI, Aldo. *A educação infantil como projeto da comunidade*: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família – a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREITAS, Helena Costa L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

FREITAS, Helena Costa L. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio. In: BONDIOLI, Ana (Org.). *O tempo no cotidiano infantil:* perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004. p. 9-10.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 305 f. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 1994.

FREITAS, Marcos Cezar. Prefácio: O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). O *coletivo infantil em creches e pré-escolas-falares e saberes***.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 7-13.

GARCIA, Roseli Gonçalves R. M. *Escrita, formação docente e trabalho pedagógico*: análise de uma ação de formação continuada de educadores infantis. 144 f. (Dissertação de Mestrado) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2007.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.) *Professores do Brasil*: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Maria Muniz R. *Formação de professores para o ensino fundamental:* estudo dos currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Relatório de Pesquisa. (Coleção Textos FCC, v. 29).

GEERTZ, Cliford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEPEDISC – CULTURAS INFANTIS. *Culturas infantis em creches e pré-escolas*: estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GOBBI, Marcia. Lápis vermelho é de mulherzinha. *Pro-Posições*, v. 10, n. 1 (28), p. 139-156, mar. 1999.

GOBBI, Marcia. O fascínio indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). *Territórios da infância*: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007a. p. 119-136.

GOBBI, Marcia. Ver com olhos livres: arte e educação na primeira infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Org.) O *coletivo infantil em creches e pré-escolas:* falares e saberes**.** São Paulo: Cortez, 2007b. p. 29-54.

GOBBI, Marcia; RICHTER, Sandra. Apresentação – Interlocução possível: arte e ciência na educação da primeira infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 15-20, maio/ago. 2011.

GODOI, Elisandra Girardelli. *Avaliação na creche*: o caso dos espaços não escolares. Tese (Doutorado)—Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2006.

GODOI, Elisandra Girardelli; SILVA, Marta Regina P. "Achadouros de infância": problematizando a relação entre adultos e crianças na educação infantil. In: GEPEDISC -

CULTURAS INFANTIS. *Culturas infantis em creches e pré-escolas*: estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 129-152.

GOUVEIA, Aparecida Joly. *Professoras de amanhã*: um estudo de escolha ocupacional. 2. ed. rev. São Paulo: Pioneira, 1970.

GUNNARSSON, Lars. A política de cuidado e educação infantil na Suécia. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta(Org.). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte***.** São Paulo: Cortez; FCC, 1994. p.135-186.

HIRATA, Helena et al. (Org.). Dicionário crítico do feminismo. São Paulo: UNESP, 2009.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho profissional e doméstico: Brasil, França, Japão. In: COSTA, Albertina de Oliveiraet al. (Org.). *Mercado de trabalho e gênero*: comparações internacionais. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. *Pro-Posições*. v. 15, n. 1 (43), p. 83-95, jan./abr. 2004.

HOLM, Anna Marie. Baby-Art: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

HOLM, Anna Marie. Fazer e pensar arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, MAM, 2005.

INFANTINO, Agnese. Estágio e formação na prática pedagógica em creches públicas italianas. *Olhares*, Guarulhos, SP. v. 1, n. 1, p. 7-39, maio 2013.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helema et al. (Org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: UNESP, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.). *Encontros e desencontros na Educação Infantil.*

São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

KISHIMOTO, Tizuko M. Os jardins de infância e as escolas maternais de São Paulo no início da República. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 57-60, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko M. Pedagogia e a formação de professores(as) de educação infantil. *Pro-Posições*,Campinas, v. 16, n. 3 (48), p. 181-193, set./dez. 2005.

KISHIMOTO, Tizuko M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior**.** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez.1999.

KUHLMANN JR, Moysés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Marina (Org.). *Educação Infantil Pós-LDB*: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-66.

KUHLMANN JR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo, n. 78, p. 17-26, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATANI, Denice Barbara et al. (Org.). *Docência, memória e gênero:* estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2000a.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação:* uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil.* 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHOA; Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cyntia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000b. p. 423-446.

MAHER, Terezinha de Jesus M. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). *O mundo da escrita no universo de pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 75-80.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pro-Posições*,Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 75-98, mar. 1999.

MANTOVANI, Susanna; TERZI, Nice. A inserção.In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos.* 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 75-98.

MARCELLINO, Nelson. O lazer e o uso do tempo na infância. *Comunicare* — IAC, Puccamp, Campinas, n. 7, p. 86-98, 1986.

MARCELLINO, Nelson. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 1990.

MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. *Pro-Posições,* Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 237-244, set./dez. 2010.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.) *Linguagens infantis*: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

MIR, Angélica G. *Professora de crianças pequenas*: especificidades de uma profissão feminina. 2005. TCC (Trabalho de conclusão de curso) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

MIRANDA. Carlos Educardo A. Comenius e o silencio da imaginação. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). *Territórios da infância*: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 17-30.

MORETTI, Nara Martins; SILVA, Nélia Aparecida da. Brincar na educação infantil: transgressões e rebeldias. In: GEPEDISC – CULTURAS INFANTIS. *Culturas infantis em creches e pré-escolas*: estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 35-58.

NADAI, Elza. A educação de elite e a profissionalização da mulher brasileira na Primeira República: discriminação ou emancipação? *Revista da Faculdade de Educação* — USP, São Paulo, v. 17, n. 1-2, p. 5-34, jan./dez., 1991.

NASCIMENTO, M. Evelyna. Os profissionais de educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Marina (Org). *Educação Infantil pós-LDB*. Campinas: Autores Associados, 1999. p.101-120.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Unesp, 2000. p. 17-35.

ONGARI, Barbara; MOLINA, Paola. *A educadora de creche***:** construindo suas identidades**.** São Paulo: Cortez, 2003.

PAOLI, Niuvenius J. *As relações entre Ciências Sociais e Educação nos anos 50/60 a partir das histórias e produções intelectuais de quatro personagens*: Josildeth Gomes Consorte, Aparecida Joly Gouveia, Juarez Brandão e Oracy Nogueira. Tese (Doutorado)—Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

PEREIRA, Luiz. *O magistério primário numa sociedade de classes* **-** estudo de uma ocupação em São Paulo. São Paulo: Pioneira, 1969.

PRADO, Patrícia D. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 110-118, mar. 1999.

PRADO, Patrícia D. Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da educação infantil. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2006.

PRADO, Patrícia D. *Educação e cultura infantil em creche*: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em uma CEMEI de Campinas. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1998.

PRADO, Patrícia D. Quer Brincar Comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (Org.). *Por uma cultura da infância:* metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados. 2005. p. 93-111.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança.* A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 113-127.

RIZZOLI, Cristina. Leitura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.) *Linguagens infantis*: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 5-22.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação* **-** Anped, São Paulo, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001.

ROCHA, E. A. C. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil*: trajetória recente e perspectiva de uma consolidação de uma Pedagogia. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas: UNICAMP, 1999a.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. As pesquisas sobre a educação infantil no Brasil: a trajetória na ANPED (1990-1996). *Pro-Posições*,Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 54-74, mar. 1999b.

RODARI, Gianni. O homem da orelha verde. In: TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 13.

ROSA, Cléia Vírginia. *Creche de empresa privada*: um estudo exploratório. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criação de filhos pequenos: tendências e ambiguidades contemporâneas. In: RIBEIRO, I.; RIBEIRO, A. C. (Org.) *Família em processos contemporâneos:* inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo: Loyola, 1995. p. 167-191.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-68, jan./jun. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação e gênero no Brasil. In: ROSEMBERG, Fúlvia. (Org.). *Mulher e educação.* São Paulo: EDUC, 1994. p. 07-18.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 96, p. 58-65, fev. 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? *Revista Ciência e Cultura*, Cidade, v. 28, n. 12, p. 1.466-1.471, jul. 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 07-40, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-64, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p.72-84, 1992.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia G. (Org.) *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007a. p. 67-93.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia G.; MELLO, Suely A. *Territórios da infância* **-** linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007b. p. 57-85.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III). *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 125-148, nov. 2008. Disponível em: www.reveduc.ufscar.br Acesso em: 07 jan. 2014.

SAITTA, Laura R. Coordenação pedagógica e trabalho em grupo. In: BONDIOLI, Anna: MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos.* 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 114-120.

SAYÃO, Deborah Thomé. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... "Cuidado/educação" com princípio indissociável na Educação Infantil. *Educação,* Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 69-84, jan./abr. 2010.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil:* um estudo de professores em creche. Tese (Doutorado)—Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SÃO PAULO (ESTADO). Conselho Estadual De Educação. Diretrizes Curriculares Complementares para Formação de Docentes para a Educação Básica. Deliberação Nº 111/2012. São Paulo: CEE, 2012.

SAPAROLLI, Eliana. *Educador infantil:* uma profissão de gênero feminino. 135 f. Dissertação (Mestrado)–Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

SCHIFINO, Reny Scifoni. *Direito a creche:* um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André. 169 f. Dissertação (Mestrado)—Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez, 1995.

SEREDA, Marina. *Ao invés.* 2012. Disponível em: <http://sitedepoesias.com/poesias/83591>. Acesso em 08 janeiro de 2014.

SETTON, Maria da Graça Jascintho. Cinema: instrumento reflexivo e pedagógico. In: SETTON, Maria da Graça Jascintho (Org.). *A cultura da mídia na escola:* ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume, USP, 2004. p. 67-68.

SILVA, Adriana; BUFALO, Joseane. O espaço na pedagogia da educação infantil: fábula, perversidade e possibilidade. In: GEPEDISC – CULTURAS INFANTIS. *Culturas infantis em creches e pré-escolas*: estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 9-34.

SILVA, Anamaria Santana da. *A professora de educação infantil e sua formação universitária*. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SILVA, Anamaria Santana da. Educação e assistência: direitos de uma mesma infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 40-53, mar. 1999.

SILVA, Anamaria Santana da. O curso de Pedagogia e a formação para a educação infantil. *Pro-Posições,* Campinas, v. 16, n. 2 (47), p. 159-175, maio/ago. 2005.

SILVA, Lilian Lopes M. da. Prefácio: Entre estágios, diários de campo, leituras. In: GEPEDISC – CULTURAS INFANTIS. *Culturas infantis em creches e pré-escolas:* estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 7-11

SILVA, Peterson Rigato da. *O homem professor de pré-escola em Piracicaba*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SPAGGIARI, Sergio. Considerações críticas e experiências de gestão social. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos.* 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 161-172.

TANCREDI CARVALHO, Ana Maria Orlandina. *Políticas Nacionais de Educação Infantil*: Mobral, Educação Pré-Escolar, e a Revista *Criança*. 229 f. Tese (Doutorado)—Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Miracema do Tocantins, 2007.

VECCHI, Vea. O papel do Alelierista. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança:* a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VERBA, Mina; ISAMBERT, Annalise. A construção dos conhecimentos através de trocas entre as crianças: estatuto e papel dos "mais velhos" no interior do grupo. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos.* 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 245-258.

VIANNA, Cláudia Pereira; SILVA, Claudio Roberto da. Contribuições para a análise da Educação escolar. Revista *Educação*, São Paulo, p. 6-15, mar. 2008.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

VIEIRA, Lívia M. F. A formação profissional da Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. *Pro-Posições*,Campinas,**v**. 10, n. 1 (28), p. 28-39, mar. 1999.

ANEXO 1
Questionário de Avaliação do Estágio de Educação Infantil

Parte I - Identificação das estagiárias:

Nome:_____
Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
Idade: _____
É professora: ( ) Sim ( ) Não
Sendo a resposta positiva: ( ) Creche ( ) Pré-escola ( ) Ensino Fundamental
Há quanto tempo?_____
Sendo a resposta negativa: Onde trabalha: _____
Tem filhos: ( ) Sim ( ) Não
Quantos _____
Qual sua formação de nível médio: ( ) Ensino Médio Regular ( ) Magistério ( ) Outro curso técnico. Qual?_____.

Parte II – Questões sobre o estágio:

1- Qual sua opinião a respeito do conteúdo e da bibliografia estudados na disciplina de Estágio na Educação Infantil?

2- Como você avalia a metodologia de trabalho adotada nas aulas (sala de aula)?

3- Como você avalia a proposta de estágio desenvolvida na disciplina?

4- Para você, qual a importância do estágio em creches e pré-escolas para sua formação como professora de crianças?

5- Como você avalia a receptividade e o acolhimento à estagiária na creche ou na pré-escola onde realizou o estágio?

6- Você considera que a relação estabelecida com as professoras e com outras profissionais da Educação Infantil durante o estágio contribuiu para sua formação docente?

7- Com relação às crianças e ao dia a dia delas na creche ou na pré-escola onde fez o estágio, o que tem a dizer?

8- A observação e o registro no caderno de campo contribuíram para conhecer mais a respeito das crianças e do cotidiano das creches e das pré-escolas?

9- Como você avalia os seminários de estágio, que tiveram o propósito de discutir as experiências de estágio, articuladas com a bibliografia da disciplina?

10- Gostaria de abordar algum outro aspecto não contemplado neste roteiro?

ANEXO 2

Documentos para a Educação Infantil elaborados pelo MEC (Disponíveis no *site*: <www.portal.mec.gov.br>)

- **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI (1998) -**Esta publicação foi desenvolvida com o objetivo de servir como um guia de reflexão para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Ele é fruto de um amplo debate nacional, do qual participaram professores e diversos especialistas que contribuíram com conhecimentos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. O Referencial é composto por três volumes que pretendem contribuir para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas educativas, além da construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e de seus familiares nas diferentes regiões do País.
- **Integração das Instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas (2002)** - Este documento pode subsidiar as secretarias e os conselhos para que efetivem a integração de creches aos sistemas municipais de ensino, realizando um atendimento de qualidade às crianças brasileiras de 0 a 6 anos de idade.
- Prêmio Qualidade na Educação Infantil (2004) - Publicação dos Projetos Premiados, na 5ª edição do Prêmio Qualidade na Educação Infantil, versão 2004. Este trabalho reúne os 24 projetos indicados para divulgar as experiências de professoras e professores que atuam na Educação Infantil, em creches e pré-escolas públicas, nas diversas regiões brasileiras, fazendo-as emergir dos sistemas de ensino e das comunidades onde foram desenvolvidas. Cada texto é um relato da prática diária desses mestres e suas crianças.
- Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil (2005) - curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal, destinado a professores da Educação Infantil em exercício nas creches e nas pré-escolas das redes públicas estaduais e municipais e da rede privada sem fins lucrativos, comunitárias filantrópicas e confessionais, conveniadas ou não.
- Prêmio Professores do Brasil – 2005 – (2006) - Publicação com as 20 experiências selecionadas na primeira edição do Prêmio Professores do Brasil. São 10 experiências da Educação Fundamental e 10 da Educação Infantil premiadas em 2005.
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) - contém referências de qualidade para a Educação Infantil, a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades do nosso imenso território e das muitas culturas nele existentes.
- Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) - apresenta estudos e parâmetros nacionais relacionados à qualidade dos ambientes das Instituições de Educação Infantil para que estes se tornem promotores de aventuras, descobertas, desafios e aprendizagem e para que facilitem as interações.
- **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação (2006) -** é um documento que tem por finalidade contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos.
- **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009) -**Este documento compõe-se de duas partes. A primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. A segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.
- **Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação** (2009) - Esta publicação é composta de três partes. A primeira contém a tradução, na íntegra, do Relatório de Avaliação da Política de Cuidado

e Educação da Primeira Infância no Brasil, aprovado pelo MEC em agosto de 2006; a segunda traz os textos que subsidiaram o estudo, elaborados pelos especialistas brasileiros contratados pelo projeto. A terceira é um breve capítulo de atualização de informações, incluindo aspectos das políticas públicas e dados sobre a oferta de serviços.

- **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) -** caracteriza-se como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade.

- **Revista *Criança* -** está em circulação há 25 anos. Editada, publicada e distribuída pela Coordenação Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do MEC, caracteriza-se como um instrumento de disseminação da política nacional de educação infantil e de formação do professor. Representa uma importante fonte de informação e de formação de profissionais que atuam na área. É distribuída diretamente nas escolas públicas que atendem à Educação Infantil e nas instituições privadas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público. Também recebem as revistas as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e do Distrito Federal, além de entidades que integram o Comitê Nacional de Políticas para a Educação Básica – CONPEB.

- **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil (2009)**

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) - Esta publicação busca contribuir para disseminação das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirmou na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do País, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho com as crianças de até 3 anos em creches e como assegurar práticas com as crianças de 4 e 5 anos, que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

- Deixa eu Falar (2011) - O Ministério da Educação – MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Básica, na condição de membro da Rede Nacional Primeira Infância – RNPI, ao divulgar esta publicação, pretende contribuir com os estabelecimentos de Educação Infantil, no sentido de incentivar novas práticas educativas comprometidas com os direitos da criança, que busquem articular suas experiências e seus saberes com o conhecimento cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o seu desenvolvimento integral. Esta publicação é de uso coletivo e tem como principal objetivo estimular e favorecer o importante e necessário diálogo com as crianças.

Os profissionais da Educação Infantil poderão colher frutos pedagógicos dessa publicação. Lendo-a para as crianças, criam momentos de escuta e produção de outros Deixa eu Falar, em cada turma, em cada estabelecimento de Educação Infantil. Assim, poderão surgir milhares de livros – pequenos no tamanho, grandes no significado - feitos pelas crianças, na diversidade de vida e cultura em todo o Brasil.

- Oferta e Demanda de Educação Infantil do Campo (2012) - Este livro sintetiza um esforço de trabalho coletivo na construção de conhecimentos sobre a educação da criança de 0 a 6 anos moradora em área rural. O trabalho foi concretizado a partir de cooperação técnica estabelecida entre o Ministério da Educação – MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, visando ao desenvolvimento da Pesquisa Nacional "Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais" (MEC/UFRGS). Os principais objetivos da pesquisa foram estruturados a partir de quatro grandes ações: pesquisa bibliográfica da produção acadêmica nacional sobre Educação Infantil das crianças residentes em área rural; estudo quantitativo de dados secundários; estudo das condições de oferta da Educação Infantil às crianças de área rural por meio do envio de questionários a uma amostra de 1.130 municípios; coleta de dados qualitativos em 30 municípios localizados nas cinco regiões geográficas do

País.
O conjunto dos oito artigos permite-nos esboçar um primeiro panorama nacional de como a Educação Infantil na área rural vem sendo tratada no País. Superar esse quadro exigirá compreender que esse desafio deve ser enfrentado por processos democráticos de participação que garantam a ampliação dos atores sociais e coletivos e, principalmente, a presença das famílias e dos sujeitos do campo.
- Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica (2012) - Trata-se de um documento técnico com a finalidade de orientar professoras, educadoras e gestores na seleção, na organização e no uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaço, tipos de atividades, conteúdos, diversidade de materiais que, no conjunto, constroem valores para uma Educação Infantil de qualidade. O presente documento foi elaborado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, visando atender ao estabelecido na Emenda Constitucional nº 59, que determinou o atendimento ao educando em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; e contou com a parceria do UNICEF.
- Educação Infantil: subsídios para construção de um sistema de avaliação (2012) - Este documento sintetiza a produção do Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil, instituído pela Portaria Ministerial nº 1.147/2011 (Anexos 1 e 2), que teve como atribuições propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil; analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil; e definir cursos de formação sobre avaliação na Educação Infantil, para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. O Grupo foi coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC). A criação do GT decorreu da necessidade de subsidiar a inclusão da Educação Infantil nas formulações sobre a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, considerando as especificidades da educação na faixa etária de até 5 anos de idade. É oportuna também em face do que prevê o Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei n° 8035/10, em tramitação no Congresso Nacional) em estratégia própria sobre avaliação (estratégia 6), na meta que trata da Educação Infantil (meta 1).
- Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais (2012) - Este livro, desenvolvido no âmbito do Projeto Formação da Rede em Prol da Igualdade Racial, em parceria com UFSCar e COEDI/SEB/MEC, afigura-se como ferramenta potencialmente útil para o trabalho de elaboração de conteúdos de práticas pedagógicas promotoras da igualdade na Educação Infantil. Mas é igualmente verdadeiro que ele descortina alguns dos principais desafios que temos pela frente, em termos de maior conhecimento da temática e de necessidade de aprofundamento de análises e proposições. Nossa esperança e nosso alento são que as ricas reflexões que a publicação encerra sirvam de ponto de partida para o aprofundamento da agenda de pesquisa e, especialmente, da agenda de formulação e execução de políticas educacionais cotidianamente comprometidas com a igualdade pedagógica, a igualdade de acesso e de permanência exitosa para todas as crianças brasileiras, sejam elas negras, brancas, indígenas, quilombolas, do campo ou da cidade.
- Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012) - Este material resulta de intervenções em situações reais, nas quais todos os sujeitos envolvidos, equipe gestora, professores e especialistas, puderam refletir, cada qual em seu campo de atuação, sobre como as práticas pedagógicas na Educação Infantil podem promover a igualdade racial. Esse processo resultou em momentos de revisão de muitas atividades, da organização do tempo e de espaço e também das ações de gestão.
A produção deste material teve a colaboração de diferentes instituições: do Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Básica e Coordenação de Educação Infantil, da Universidade Federal de São Carlos, por meio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades e do Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores. O objetivo deste material é apoiar os profissionais de Educação Infantil e as Secretarias de Educação na implementação do Art. 7, inciso V, das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, que indicam que as propostas pedagógicas dessa etapa devem estar comprometidas com o rompimento de relações de dominação etnicorracial. O material compõe-se deste documento e de quatro vídeos compilados em um DVD, que apresentam experiências desenvolvidas em duas unidades educativas.

- Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil (2013)

Acrescentei à lista mais dois documentos que não estão na relação de textos disponibilizados no *site* do MEC, mas são igualmente importantes no contexto das discussões e das políticas atuais para a educação das crianças pequenas.

- Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Este texto é resultado do projeto de cooperação técnica entre o MEC e a UFRGS para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Fruto de pesquisa realizada em instituições de Educação Infantil de vários municípios brasileiros, coordenada pela professora Drª Maria Carmem Silveira Barbosa, oferece uma ampla discussão para discutir e propor referenciais curriculares para a Educação Infantil. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 08 de janeiro de 2014. (Texto da autora).

- **Consulta pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil:** Composto por um conjunto de artigos elaborados por pesquisadores(as) de universidades brasileiras, com o objetivo de fornecer ao(à) professor(a) da Educação Infantil orientações curriculares de acordo com as Diretrizes da Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article>. Acesso em: 8 de janeiro de 2014. (Texto da autora).

ANEXO 3

“Ao contrário, as cem existem”
(*Loris Malaguzzi)*

A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a terra

a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem
A criança diz: ao contrário, as cem existem.

ANEXO 4

Ementa das Disciplinas de Educação Infantil

(Curso de Pedagogia da UFT, *Campus* de Miracema, 2007)

INFÂNCIA, CULTURA E SOCIEDADE
Concepções sobre a infância. A construção histórica do conceito de infância, família e sociedade. Infância e cultura. Infância e contemporaneidade. Trabalho infantil. Estatuto da Criança e do Adolescente. Infância no Brasil.

FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO TRABALHO EM EDUCAÇÃO INFANTIL
Fundamentos e contribuições de diferentes teóricos no campo da Educação Infantil. O papel do professor na Educação Infantil. A organização do espaço e do tempo na Educação Infantil. A brincadeira e a construção do conhecimento com a criança. Organização didático-pedagógica dos conhecimentos no trabalho com crianças de 0 a 6 anos.

ESTÁGIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE E PRÉ-ESCOLA)
Produção do conhecimento na docência da Educação Infantil. Fundamentos teórico-metodológicos da docência na Educação Infantil. Experiência da docência na Educação Infantil.

ANEXO 5

Ementa das Disciplinas de Estágio

(Curso de Pedagogia, UFT, *Campus* de Miracema, 2007)

PROJETO DE ESTÁGIO
Memorial: concepção e prática. Projeto de Estágio: docência em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

ESTÁGIO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Produção do conhecimento na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fundamentos teórico-metodológicos da docência no Ensino Fundamental. Experiência da docência no Ensino Fundamental.

ESTÁGIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE E PRÉ-ESCOLA)
Produção do conhecimento na docência da Educação Infantil. Fundamentos teórico-metodológicos da docência na Educação Infantil. Experiência da docência na Educação Infantil.

ANEXO 6

Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia (UFT – Miracema)

Código	Componentes Curriculares	CR	CH Total
	1° PERÍODO		
	Leitura e Produção de Texto	04	60
	Introdução à Pedagogia	04	60
	Introdução à Filosofia	04	60
	Sociedade, Cultura e Educação.	04	60
	Seminário de Pesquisa I	04	60
	Subtotal		**300**
	2° PERÍODO		
	História da Educação Brasileira	04	60
	Sociologia da Educação	04	60
	Antropologia e Educação	04	60
	Psicologia do Desenvolvimento	04	60
	Seminário de Pesquisa II	04	60
	Subtotal		**300**
	3° PERÍODO		
	Teorias Pedagógicas	04	60
	Psicologia da Aprendizagem	04	60
	Didática	04	60
	Infância, Cultura e Sociedade	04	60
	Seminário de Pesquisa III	04	60
	Atividades Integrantes	04	60
	Subtotal		**360**
	4° PERÍODO		
	Filosofia da Educação	04	60
	Alfabetização e Letramento	04	60
	Organização do Trabalho Pedagógico	04	60
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	04	60
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	04	60
	Atividades Integrantes	04	60
	Subtotal		**360**
	5° PERÍODO		
	Arte e Educação	04	60
	Planejamento e Gestão da Educação	04	60
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem	04	60
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	04	60
	Projeto de Estágio	04	60
	Atividades Integrantes	04	60

	Subtotal		**360**
	6° PERÍODO		
	Avaliação da Educação Básica	04	60
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais	04	60
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Arte e do Movimento	04	60
	Fundamentos e Metodologia do Trabalho em Educação Infantil	04	60
	Estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	08	120
	Subtotal		**360**
	7° PERÍODO		
	Educação de Jovens e Adultos	04	60
	Políticas Públicas em Educação	04	60
	Teorias do Currículo	04	60
	Literatura Infanto juvenil	04	60
	Estágio da Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)	08	120
	Subtotal		**360**
	8° PERÍODO		
	Educação e Cultura Afro-brasileira	04	60
	Ética e Educação	04	60
	Educação Ambiental	04	60
	Optativa I	04	60
	Projeto de TCC	04	60
	Atividades Integrantes	04	60
	Subtotal		**360**
	9° PERÍODO		
	Educação e Tecnologias	04	60
	Educação Especial	04	60
	Educação Não Escolar	04	60
	Optativa II	04	60
	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	08	120
	Subtotal		**360**
	SUBTOTAL GERAL		**3.120**
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	07	**105**
	TOTAL GERAL	**215**	**3.225**