



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E PEDAGOGIA DA
INFÂNCIA**

GILMARA DA CUNHA PINTO

**A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS
REFLEXOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE
UMA EDUCADORA DA PRIMEIRA INFÂNCIA**

**CAMPINAS
2019**

GILMARA DA CUNHA PINTO

**“A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS
REFLEXOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE
UMA EDUCADORA DA PRIMEIRA INFÂNCIA”.**

Memorial de Formação na Modalidade
Especialização em Educação de Crianças e
Pedagogia da Infância, da Faculdade de
Educação, da Universidade Estadual de
Campinas como parte dos requisitos para
obtenção do título de Especialista.

Nome da orientadora: Profa. Dra. Luciane Muniz Ribeiro Barbosa.
Segunda Leitora: Profa. Dra. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DO
MEMORIAL DE FORMAÇÃO APRESENTADO POR GILMARA DA
CUNHA PINTO, E ORIENTADO PELA PROF.^a DR.^a LUCIANE
MUNIZ RIBEIRO BARBOSA.

**CAMPINAS
2019**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Pinto, Gilmara da Cunha, 1975-

P658c A constituição da Educação infantil e os reflexos sobre a formação profissional de uma educadora da primeira infância / Gilmara da Cunha Pinto. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Luciane Muniz Ribeiro Barbosa. Coorientador: Gabriela Guarnieri de Campos Tebet.

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação infantil. 2. Formação docente. 3. Prática pedagógica. 4. Creches.

I. Barbosa, Luciane Muniz Ribeiro, 1981-. II. Tebet, Gabriela Guarnieri de Campos, 1981-. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

IV. Título.

Informações adicionais, complementares

Titulação: Especialista

Data de entrega do trabalho definitivo: 21-11-2019

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MEMORIAL DE FORMAÇÃO

**“A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS
REFLEXOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE
UMA EDUCADORA DA PRIMEIRA INFÂNCIA”.**

Autora: Gilmara da Cunha Pinto

COMISSÃO JULGADORA:

Nome completo: Luciane Muniz Ribeiro Barbosa

Nome completo do (a) segundo (a) leitor(a): Gabriela Guarnieri
de Campos Tebet.

**CAMPINAS
2019**

“O passado é lição para se meditar, não para se reproduzir” (Mário de Andrade).

Agradecimentos

A Deus, mantenedor da vida e meu incentivador na superação das dificuldades.

A meus pais, Holanda e Isaias, e meu irmão Ricardo, pelo amor e preocupações, que nos momentos de minha ausência foram suporte nos cuidados da minha filha Laura.

A meu marido, Eli, pela paciência, compreensão e contribuição nos cuidados com nossa filha para que esse trabalho se realizasse.

A minha orientadora Luciane Muniz Ribeiro Barbosa, pelo suporte no tempo que lhe coube para as correções.

Aos professores deste curso que contribuíram com seus ensinamentos na especificidade da educação infantil trazendo reflexões sobre minha prática pedagógica.

As crianças, protagonistas da primeira infância que participaram da trajetória na docência e motivo de minha formação profissional.

A minhas colegas professoras, pessoas que refletem as lutas, angústias e conquistas da profissão.

A minha filha Laura, “minha menininha”, como a chamo, amor da minha vida e motivo de maior incentivo nesta jornada.

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um memorial que teve como objetivo analisar a trajetória de minha formação profissional, estabelecendo relações com a constituição da Educação Infantil como etapa da Educação Básica no Brasil e também no contexto da Divisão de Educação Infantil e Complementar (Dedic/Unicamp). Para análise de todo esse processo tomo como ponto de partida o percurso da experiência profissional, fato que veio proporcionar uma reflexão sobre as indagações e dificuldades no cotidiano escolar e que me levou à busca de uma formação na área, visando à compreensão de questões que permeavam minha prática pedagógica na sala de aula. Descrevo como esse processo de formação reverteu-se numa tomada de consciência acerca de meu papel como educadora, as mudanças que essa prática reflexiva provoca em meu dia a dia com as crianças e na escola, enquanto instituição, e as perspectivas futuras de atuação em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação docente; Prática Pedagógica; creche universitária

ABSTRACT

This paper is a memorial that aimed to analyze the trajectory of my professional education, establishing relationships with the Public Policies of Early Childhood Education in the context of the Division of Early Childhood and Complementary Education (Dedic / Unicamp). I take as a starting point the path of professional experience, a fact that came to provide a reflection on the questions and difficulties in daily school life and that led me to search for a training in the area, aiming at the understanding of issues that permeated my pedagogical practice in the classroom. class. I describe how this process of formation reverted to an awareness of my role as an educator, the changes that this reflective practice causes in my daily life with children and at school as an institution, and the future perspectives of acting in the classroom. of class.

Keywords: Public Policies; Formation; Pedagogical practice; public nursery.

Sumário

1. Introdução	9
2. Incertezas iniciais: da Infância a não-escolha da profissão.....	10
3. Percursos da implantação das Políticas Públicas de Educação Infantil na Creche Área da Saúde (CAS)	16
3.1 Formação: de Recreacionistas à Professoras de Nível Superior em Educação Infanto Juvenil20	
3.2. Conquistas e desafios na carreira.	27
4. Eventos que me constituíram Professora de Educação Infantil	31
5.Considerações Finais.....	43
6.Referências Bibliográficas	44

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Eu e as recreacionistas do maternal II

Figura 2: Certificado de participação no evento “III Jornada de Educadores”

Figura 3: Lista de atividades para crianças de 2 a 4 anos,

Figura 4: Certificado do treinamento realizado no CAISM

Figura 5: Turma das professoras Érica e Carmem

Figura 6 e 7: Festa de formatura

Figuras 8, 9 e 10: Festa de Natal. 1995, 1996, 1997

Figuras 11 e 12: Carnaval e Páscoa, 2001

Figuras 13 e 14: Festa Junina e festa de encerramento anual

Figura 15: Jornada de Educadores, 1998.

Figuras 16, 17, 18 e 19: Projeto Sombrinhas Coloridas.

Figuras 20 e 21: Espaços da creche anteriores à modificação do projeto “Reconstrução de diferentes espaços na Creche Área de Saúde”

Figuras 22 e 23: Espaços depois da modificação feita no projeto “Reconstrução de diferentes espaços na Creche Área de Saúde”

Figuras 24 e 25: Resultados da modificação do projeto “Reconstrução de diferentes espaços na Creche Área de Saúde”

Figura 26: Pôster do trabalho: Cesto do Tesouro, 2010.

1. Introdução

O significado da palavra História tem origem no antigo termo grego "historie", que significa "conhecimento através da investigação". A História é uma ciência que investiga o passado da humanidade e o seu processo de evolução, tendo como referência um lugar, uma época, um povo ou um indivíduo específico.

Tomando como base o conceito apresentado acima, venho descrever através deste memorial fatos ocorridos durante o percurso da minha história, lembrando momentos da infância culminando à formação profissional esboçando um paralelo da história da constituição da Educação Infantil no Brasil, da implementação, a partir da década de 90, do atendimento à primeira infância na Creche Área de Saúde (CAS) na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Para esse processo de análise de tais trajetórias foi tomado como ponto de partida o percurso da experiência profissional, que culminou em uma reflexão sobre as indagações e dificuldades do cotidiano escolar que me levaram à busca por uma formação na área, visando à compreensão de questões que permeavam minha prática pedagógica com as crianças, assim como o que se constituía como atendimento educacional de qualidade para a primeira infância no país.

Acredito que nossas escolhas são advindas de uma parcela significativa de influência de pessoas e momentos que vivemos. Trazer à memória essa afirmação serve como fio condutor sobre alguns acontecimentos da minha vida pessoal que influenciaram na escolha profissional como professora da primeira infância, compreendendo que fui me constituindo como tal no decorrer de minha vida, pois, a princípio, não era a profissão que havia escolhido, mas a qual fui me identificando na convivência com os diversos atores sociais pertencentes à comunidade escolar. Durante este percurso profissional tive convicção de que era isso mesmo que eu desejava e foi nesse longo processo que fui, mesmo sem saber, constituindo, no dizer de Nóvoa (1992), minhas maneiras de ser e estar na profissão docente.

Dessa maneira, inicio o memorial descrevendo como se deu todo o processo de construção de minha docência, partindo das memórias da infância à primeira oportunidade de emprego e como isso refletiu no meu processo de formação, no decorrer do texto faço uma análise da implantação das Políticas Públicas da Educação Infantil na Creche Área de Saúde e o que essas reformas educacionais provocaram de mudanças no contexto da creche e no meu trabalho como professora.

Na sequência relato as conquistas e desafios das lutas pelo reconhecimento como professora dentro da Universidade Estadual de Campinas(Unicamp) e por fim descrevo minha prática no

cotidiano da sala de aula, influenciada pelas constantes mudanças das reformas educacionais. E o quanto essas mudanças provocam no trabalho do professor e na aprendizagem das crianças.

2. Incertezas iniciais: da Infância a não-escolha da profissão

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos (GOMEZ, 1992, p. 103).

Nascida em Curitiba no ano de 1975, sou a primogênita de um casal de dois filhos. Com dois anos de idade meus pais decidiram se mudar para Campinas, no interior de São Paulo, e ficamos morando na casa de meus avôs paternos até que meu pai encontrasse um emprego. Logo ele entrou no ramo de vigilância bancária. Mudamos para uma casa alugada e minha mãe também decidiu trabalhar para ajudar nas despesas da família, sendo seu emprego no hospital Irmãos Penteado. Em pouco tempo neste, optou por trabalhar no período noturno para ficar comigo durante o dia.

Minha primeira memória de infância está intensamente ligada ao quintal de casa, que era amplo e cheio de flores, plantas e algumas árvores frutíferas como bananeira, abacateiro, pé de romã e limoeiro, que minha mãe cultivava com muito carinho. Lembro-me dela sempre se empenhando nos cuidados com o jardim.

Fui uma criança “arteira”, como mamãe dizia: “essa menina não tem parada, não sossega!” E eu era assim, bem traquina, ora estava no último galho do pé de abacate, ora estava pulando o muro que separava meu quintal e o da vizinha, para brincar com suas filhas. Brincávamos muito na rua, até anoitecer, e só parávamos para as refeições. Não víamos o tempo passar, pois num único dia aconteciam muitas atividades como queimadas, corda, passa anel, casinha, bicicleta, taco, pique-esconde, amarelinha, pega-pega, bolinha de gude, pipa, cobra-cega, etc. Era um tempo “offline”, cheio de energia, criatividade e muitos amigos.

Os quatro primeiros anos do período escolar foram no colégio “Ciro Exel Magro”, onde ingressei com 7 anos de idade. Não frequentei a pré-escola, porque na época esta etapa obrigatória não era obrigatória. Nos primeiros dias de aula chorei a ausência da minha mãe, mas logo em seguida me adaptei à rotina da escola. Lembro com certo saudosismo da minha primeira cartilha “No Reino da alegria”. Adorava folhear suas páginas e inventar histórias através das gravuras, enquanto estava no processo de alfabetização, que foi bastante tranquilo.

Fazia uso também do caderno de caligrafia e recordo-me que, quando comecei a utilizá-lo, era um material que me agradava, ficava atenta nos traçados do lápis, que iam formando as letras maiúsculas e minúsculas. Porém, no decorrer do ano, comecei a ficar entediada e cansada das repetitivas cópias que tinha que escrever. Minha professora se chamava Neide e era uma pessoa calma e bastante comunicativa. Nós a chamávamos de tia Neide, como forma de afeto, tão comum

naquela época e que perdura até hoje em salas de aula. Ela nos pedia que declamásemos poesias nas festividades voltadas à pátria, e eu era uma de suas alunas escolhidas para esse fim.

No ano de 1983, quando eu tinha 8 anos, meu irmão chegou para completar a família. Alguns anos depois, quando eu estava com 11 anos, nos mudamos para nosso apartamento, que meus pais financiaram pelo sistema habitacional da Companhia de Habitação de Campinas, (COHAB). Nessa época, minha mãe era atendente de enfermagem e prestado concurso para trabalhar no hospital de Clínicas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Os funcionários que trabalhavam no hospital Irmãos Penteados foram transferidos com a inauguração do novo hospital, na Cidade Universitária, o que incluía o posto da minha mãe. Após a transferência, ela retornou os estudos e concluiu o curso de Auxiliar de Enfermagem, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

A conclusão dos últimos anos do ensino fundamental ocorreu na escola municipal “Professor André Tosello”, e as brincadeiras de recreio foram substituídas por conversas de jovens adolescentes, no pátio da escola. O currículo da época, além das matérias comuns, como língua portuguesa, matemática e geografia, agregava também Educação Moral e Cívica e Orientação Sexual. Nossos professores eram prestativos e, de maneira especial, estimávamos a professora de língua portuguesa, pelo vínculo afetivo que ela criou conosco, nos momentos de conversas informais em sala de aula.

Nessa época, minha mãe ia para o trabalho às 17:00 horas, para atuar no período noturno, e meu pai voltava do trabalho somente por volta das 19:00 horas. Nesse intervalo que antecedia à chegada dele, eu cuidava do meu irmão, oferecendo algo para ele comer e beber, além de dar banho, se necessário.

Resgatar essas vivências da minha infância me leva a pensar que elas talvez tenham contribuído de forma significativa em minha formação como educadora, me proporcionando reflexões acerca de minhas ações com as crianças no exercício da minha profissão. Fleury (2001) faz indagações sobre atitudes de professores de pré-escola e primeiros anos do ensino fundamental que, mesmo com formação na área, e com domínio de técnicas, conteúdos e habilidades do ensino, apresentam comportamentos e fazeres pedagógicos bastante díspares. A autora acaba concluindo que as decorrências destes comportamentos podem estar ligadas à própria infância do professor, suas reminiscências, como estas são vividas no presente, bem como as interferências no relacionamento interpessoal com suas crianças/alunos (*Apud* CERISARA, 2002).

Acredito que as brincadeiras de infância a qual vivenciei advindas de liberdade, autonomia e criações, e sem interferências de adultos tenham contribuído em um olhar voltado à minha concepção de brincadeira para com as crianças, na atuação como professora, com uma conotação

prazerosa, experimentado vê-las brincar sem intervenções constantes, inventando em todo tempo regras e brincadeiras ou modificando as já existentes, criando e recriando sobre o proposto. E ao presenciar as crianças usando a imaginação, seus corpos sendo crianças, agrego à essas vivências na constituição da primeira infância minha observação contínua dos processos de desenvolvimento infantil, em conjunto e em particular, registrando suas linguagens, interesses, suas capacidades afetivas e sociais, me permitindo reviver esse universo lúdico, o qual nunca me esteve ausente.

No ano de 1994, acabara de concluir o ensino médio regular, na escola estadual de segundo grau “Vitor Meirelles”. Com muitas dúvidas e um pouco frustrada sobre a decisão de não ter optado pelo ensino técnico, sentia certo arrependimento de não ter estudado em uma escola próxima a minha, chamada CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério), pois pensava que aquele curso poderia ter aberto mais possibilidades no campo de trabalho, na atuação de professora. Naquele momento, não demonstrava necessariamente interesse pela profissão, mas a imaturidade e as angústias me traziam um questionamento sobre o que faria a partir daquele momento.

Naquela época, eu, uma jovem com dezoito anos e um turbilhão de dúvidas e medos sobre qual profissão exercer, pretendia dar continuidade aos estudos realizando uma graduação, mas restava a dúvida sobre a escolha do curso. Além da indecisão, a questão financeira se apresentava como um entrave, pois, sem emprego e sem poder contar com a ajuda financeira de meus pais, não era possível arcar com os custos de uma faculdade privada. Ainda, achava que prestar vestibular para ingresso em uma universidade pública demandaria mais tempo de estudo, em um cursinho pré-vestibular, além da ideia de que só eram aprovados em universidade pública os alunos egressos de escola particular. A opção que restou, então, foi à procura de uma oportunidade de emprego, que era aquilo que eu tanto almejava, para só depois retomar os estudos.

Minha mãe, que já estava trabalhando como auxiliar de enfermagem no Hospital de Clínicas na Unicamp, sempre me incentivava a fazer o curso técnico de enfermagem, pela facilidade na conquista de um emprego. Contudo, eu não demonstrava interesse pela área, pois nunca gostei de ver minha mãe trabalhando em quase todos os finais de semana.

Um dia, assistindo ao telejornal local em família, ouvimos uma das notícias sobre a falta de vaga em creches. Foi então que minha mãe sugeriu: “Filha, porque você não vai trabalhar na creche da Unicamp? Eu sempre passo de ônibus e vejo as “tias” brincando com as crianças; também conheço a diretora, que foi minha supervisora no hospital. Vou ligar para ela e ver se você consegue um emprego para você lá.” Imediatamente ligou para a diretora da creche e, após desligar o telefone, disse empolgada: “Filha, a diretora quer falar com você amanhã!”. Experimentei um misto de emoções como ansiedade, medo e alegria, que invadiram meu peito: “Meu Deus, trabalhar em

creche? Não tenho nenhuma noção de como é! Terei que cuidar de crianças, trocar fraldas, dar comida?”.

No dia seguinte, fui para a entrevista com muitas expectativas e inseguranças. Fiquei imaginando quais eram as funções exercidas por alguém que trabalhava em uma creche. Por outro lado, fiquei empolgada com a possibilidade do primeiro emprego, afinal, queria muito ter essa experiência e renda própria, sem depender tanto financeiramente de meus pais.

A creche se chamava “Creche Área de Saúde” e a diretora era uma enfermeira que trabalhava no Hospital de Clínicas da Unicamp e havia sido convidada a assumir a direção de uma das creches. Durante a entrevista, a diretora me contou um pouco sobre a creche: o local havia sido inaugurado em 1990, como resultado do processo de lutas das mães da área da saúde, com o objetivo de atender suas demandas em relação à escala de trabalho, que era diferenciada no hospital; havia apenas uma creche na universidade e que atendia somente as crianças do período integral, sendo o serviço destinado aos filhos dos funcionários que trabalhavam nas áreas administrativas. Uma das perguntas feitas a mim durante aquela entrevista e me marcou muito: “Você gosta de crianças?”. Respondi: “Sim, gosto de crianças!”.

Trazer à memória todos esses acontecimentos e os termos utilizados nesta época como: cuidar de crianças; trocar fraldas; dar comida; bem como repensar o cuidado do meu irmão na relação familiar e rememorar a fala de minha mãe, denominando as profissionais da creche de “tias”, corroboram com a ideia sobre maternagem e o trabalho doméstico ligados ao magistério. Em um dos primeiros livros que tive contato no magistério intitulado “Professoras de educação infantil, entre o feminino e o profissional”, de Ana Beatriz Cerisara (2002), o conceito de trabalho doméstico colocado por Edith Piza (1992) analisa a contaminação das práticas domésticas femininas no trabalho das professoras em sala de aula e visa compreender os movimentos acomodativos e resistentes de mulheres no universo do trabalho docente, a partir da articulação das práticas femininas nas instâncias doméstica e pública da vida de muitas mulheres (*Apud* CERISARA , 2002).

No término da entrevista, a diretora perguntou se eu estava disposta a passar o período da tarde na creche, junto com as crianças para conhecer a rotina do trabalho, ao qual respondi afirmativamente. Neste momento, ela me apresentou à funcionária Jane, uma das recreacionistas da instituição, que me mostrou a rotina da creche, os espaços e colegas de trabalho. Todos foram muito receptivos.

Jane era recreacionista do maternal II e trabalhava com crianças na faixa etária de dois anos. Ela me levou para a área externa, porque era o momento em que as crianças estavam no parque. Havia cerca de 40 crianças, de dois a quatro anos naquele espaço e oito recreacionistas, além de

mim, que observava as crianças que corriam, falavam alto, rodavam pneu, brincavam no escorregador, gira-gira, trepa-trepa. Eu me via afoita de um lado para outro, tentando protegê-las de quedas. Lembro-me de outra recreacionista que, vendo minha ansiedade, se aproximou e disse: “Calma! Eles não se machucam, não!”.

Algumas estavam sentadas embaixo de uma árvore, devido ao sol intenso e outras em um banco próximo ao trepa-trepa. Então, retornei para perto da Jane, que foi muito atenciosa e me explicava sobre as dúvidas que iam surgindo no decorrer do trabalho, descrevendo cada passo da rotina, como os momentos de entrada, lanche, atividade, parque, banho, jantar e descanso. Porém, senti que era muita informação para um dia só. No final do dia, a diretora quis saber um pouco sobre a minha experiência e se eu tinha interesse pelo trabalho. Respondi afirmativamente e ali, com a pouca exigência em termos de formação escolar e profissional, consegui meu primeiro emprego na creche.

Dessa maneira, o ingresso na creche foi mais decorrência de uma *não escolha* pela profissão que, em um primeiro momento, foi visto como uma conquista do primeiro emprego, porém, também revelou como também a falta de exigência de qualificação e experiência reitera a forma assistencialista que o cuidado com criança pequena era considerado.

Naquele momento, a Educação Infantil havia acabado de ser considerada, pela CF/88, como um dever do Estado e um direito das crianças e famílias à creche e pré-escola, contudo, a LDB em vigência (Lei 5692/71), não a reconhecia como etapa da educação Básica (o que aconteceu dois anos depois, com a promulgação da Lei 9394/96), não apresentando, portanto, exigências para a formação dos profissionais que trabalhavam com as crianças pequenas. Além disso, a atuação como recreacionista, cuidadora, pagem, etc, devia-se acontecer sempre sob a orientação e responsabilidade da equipe gestora, que incluía as pedagogas. E, no cenário educacional da época, nota-se que professoras com nível superior em Pedagogia, com habilitação em educação infantil, com atuação em sala de aula era uma situação escassa, e quanto mais qualificada a profissional, menos trabalhava diretamente com a criança.

Assim, assinei minha primeira carteira de trabalho no cargo de Recreacionista, em outubro de 1994, por meio de contratação da empresa FUNCAMP (Fundação de Desenvolvimento da Unicamp)¹.

1A Funcamp é uma fundação de direito privado, sem fins lucrativos, criada por escritura pública e mantida com recursos próprios, que não integram a lei orçamentária do Estado de São Paulo nem tão pouco o orçamento da Unicamp; sem atribuição de qualquer titularidade de poderes públicos, que desenvolve atividades abertas à iniciativa privada, estando sujeita, portanto, ao regime jurídico de direito privado.

3. Percursos da implantação das Políticas Públicas de Educação Infantil na Creche Área da Saúde (CAS)

As leis fazem parte de nossa vida, nos guiam nos colocam em pé de igualdade, evitam o “olho por olho, dente por dente”. Porém, não temos, via de regra, oportunidade de conhecê-las, inclusive para colocá-las a serviço da coletividade e de nossos direitos e deveres. O Educador se referencia, mesmo sem saber, em uma série de leis e conhecê-las, mesmo que de forma introdutória, é fundamental para que possa como ser político, fazer a Educação caminhar para os princípios de democratização e qualidade. Às vezes, não sabemos nem mesmo onde procurar essas leis. “Outras vezes, ao procurá-las, nos vemos diante de leis que parecem dizer coisas diferentes e então não sabemos onde nos referenciar”. (TOMAZ, 2011).

Ao analisar o histórico da Creche Área de Saúde (CAS) da Unicamp, a partir de 1990, ano de sua inauguração, observa-se que sua atuação e expansão não se detiveram apenas à adequação das políticas das creches dentro da universidade. Assim, a compreensão da educação infantil como compromisso social da universidade e a construção de uma política que contemplasse qualidade e responsabilidade social revelaram-se inseridas no percurso para a implantação da legislação para Educação Infantil e as consequentes Políticas Públicas para essa etapa no contexto nacional.

Dessa maneira, enquanto a creche passava a ser entendida não apenas como direito trabalhista, mas como um direito educacional, a CAS apresentada como um espaço educativo mantido e organizado pela universidade, contava com diversos profissionais da Unicamp, representados nas diferentes áreas do conhecimento relativas à educação infantil-Enfermagem, Serviço Social, Pedagogia, Psicologia e nutrição— compondo a equipe gestora neste período.

É importante ressaltar que diversas gestões passaram pela CAS, que ficou sob responsabilidade de funcionários da área da saúde por quase duas décadas e por se tratar de uma creche dentro de uma instituição pública estadual, esta instituição está subordinada aos dirigentes da universidade, que exercem seus mandatos a cada quatro anos, provocando, de acordo com o regimento da universidade, alterações em órgãos colegiados e muitas vezes nas direções administrativas dos institutos e órgãos que o compõem a cada gestão.

Pensar sobre as políticas educacionais na perspectiva de sua (re) invenção e emancipação requer a análise da especificidade dos seus elementos, dos meios nos quais ocorrem e das finalidades que deveriam perseguir ou das que efetivamente alcançam, segundo critérios diversos (SOUZA, GOUVEIA, TAVARES, 2012), sem dissociar a reflexão política do contexto social no qual elas se configuram.

A princípio quando surgiram as creches na Unicamp o órgão responsável pela gerência das mesmas, compostas pela Creche Área de Saúde e o Centro de Convivência Infantil CECI *campus* Campinas, Piracicaba e Limeira era a Pró Reitoria de Extensão e Assuntos Universitários (PREAC).

Em 1998, houve a unificação das creches, formando a Divisão dos Programas Educativos (DPEs), e a CAS foi transferida para a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Universitário (PRDU), ficando subordinada à Diretoria Geral de Recursos Humanos (DGRH). No ano de 2009, novamente ocorre uma reestruturação, passando sua nomenclatura a ser Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdiC), subordinada à Diretoria Geral de Recursos Humanos (DGRH), configuração que permanece até os dias atuais. Os recursos financeiros destinados à criação e manutenção da CAS são geridos por verbas provenientes da dotação orçamentária da UNICAMP.

Para a elaboração desse histórico foi bastante significativo à utilização das fontes de dissertações de Fagundes (1997) e Palmen (2005) que trazem elementos importantes sobre esse processo histórico, social e político. Sobre a origem, sabe-se que a CAS surgiu em decorrência das lutas dos funcionários da área de saúde que precisavam de um local para seus filhos pequenos permanecerem durante a jornada de trabalho.

Segundo Palmen (2005):

A Creche da Área da Saúde (CAS) foi idealizada na gestão do Reitor Prof. Dr. Paulo Renato Costa Souza (1986-1990), através do Convênio firmado entre a UNICAMP, o Fundo Social de Solidariedade de São Paulo – FUSSESP e o Instituto de Reabilitação de Campinas – IRCAMP em 01 de novembro de 1987. Inaugurada em 27 de março de 1990, no campus da UNICAMP/Campinas, passou ao longo do tempo por profundas modificações, incluindo desde a concepção do atendimento a ser oferecido às crianças até a definição de sua população-alvo.

Esta creche foi concebida para atender aos filhos dos servidores que trabalham em regime de turno na área da saúde da UNICAMP, ou seja, aos filhos de servidores da Faculdade de Ciências Médicas e do Hospital das Clínicas/ Campinas–(PALMEN, 2005, p. 127).

Além disso, a CAS manteve por muitos anos uma especificidade bem peculiar em relação às creches existentes em nosso país, pois seu atendimento abrangia final de semanas e feriados. Ou seja, era uma creche atuante nos 365 dias do ano. A unidade funcionava em dois turnos: pela manhã, no horário das 6h55 às 19h24, aos sábados, domingos e feriados o horário de atendimento é das 6h55 às 13h30h.

Vale destacar, segundo Palmen (2005), que as creches da Unicamp, incluindo a CAS, apesar de terem sido grandes conquistas dos trabalhadores da universidade, passaram a ser vistas como um benefício e não como um direito, personificando a figura do reitor no início da implantação das mesmas, em detrimento da organização e da mobilização das lutas trabalhistas em parceria com o sindicato dos funcionários para o avanço e concretização de tais conquistas.

As mudanças da sociedade no contexto histórico e político, nacional e internacionalmente, influenciaram mudanças na educação, principalmente no que tange à educação infantil. Uma destas alterações dá conta do modelo de atendimento assistencialista, que historicamente instituiu as creches no país para uma concepção de atendimento educacional de qualidade desde o berçário e

trouxo uma nova estruturação nas formas de atendimento na CAS. Mesmo a instituição tendo seu início ligada às necessidades da mãe servidora da Área da Saúde da UNICAMP e com cunho assistencialista, já demonstrava estar inserida em um processo de construção da Pedagogia da Educação Infantil, que articulava o cuidar, o educar e o brincar, como aspectos imprescindíveis na educação infantil.

Como já ressaltado, importantes marcos sociais, em âmbito internacional e nacional, repercutiram na educação infantil. De conteúdo contrário a essa visão exclusivamente assistencialista ao atendimento à infância, foram elaborados três documentos que resultaram em modificações nessa área: a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959; a Constituição de 1988, que reconheceu a educação infantil e atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças e dever do Estado; e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, determinando seus direitos fundamentais e, posteriormente, a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96). A partir destes instrumentos legais, inaugurou-se uma nova fase de atendimento à infância na política educacional brasileira.

Na Constituição Federal de 1988, grande marco na história da Educação Infantil no Brasil, foi previsto no capítulo da Educação (Capítulo III) o direito das crianças de 0 a 6 anos a frequentarem creches e pré-escolas e também o dever do Estado em oferecer tal atendimento. Sendo assim, tais instituições eram vistas pela primeira vez como entidades educativas e tais considerações se deviam ao fato de haver um novo olhar sobre a criança, atribuindo-lhe o papel de cidadã com direitos conquistados e garantidos à medida que se desenvolvia.

Para isso, passos significativos foram dados na época para a consolidação do atendimento educacional. O termo Educação Infantil ganhou a forma mais favorável à criança pequena com a chegada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/1996. A LDB declarou que a Educação Infantil teria início do zero aos três anos de idade, ofertada em creche, prosseguindo dos quatro aos seis anos de idade em pré-escola, tornando-se um ciclo de 6 anos de formação contínua e parte integrante da Educação Básica brasileira.

A defesa do caráter educacional das creches foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho e se organizavam em entidades como a Associação dos Servidores da Secretaria da Família e do Bem- Estar Social, na cidade de São Paulo (ASSFABES). O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de educação infantil. Nesta polaridade, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros. Isto acaba por embaralhar a compreensão dos processos educacionais da pedagogia da submissão, que ocorre em instituições que segregam a pobreza. Daí a proposição de que as instituições de educação infantil precisariam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem

um direito da criança. Como se esses dois direitos fossem incompatíveis, como se as instituições educacionais fossem um direito natural e não fruto de uma construção social e histórica (KUHLMAN, 2000, p.14).

Vale destacar que ao mesmo tempo em que ocorria o reconhecimento da importância da Educação Infantil, ao englobá-la na Educação Básica, surgiram alguns conflitos: o que significa essa inserção da educação da primeira infância (0 a 6 anos) no Sistema de Ensino? Onde está a especificidade da educação infantil? Caracterizado o atendimento como educacional, o qual devia, portanto, seguir as diretrizes e normas da educação, a Lei estabeleceu o prazo de três anos para que as creches e pré-escolas se integrassem ao sistema de ensino. A implementação dessa medida revelava a necessidade de novas orientações e organização para o funcionamento da Educação Infantil (carga horária, turno, jornada, turmas, material pedagógico, avaliação, entre outros) e a formação dos profissionais que atuam nessa área.

Nesse sentido, cabe ressaltar a importância da aprovação da Resolução n. 5/2009 que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), com orientação e direcionamento para um trabalho pedagógico de qualidade, respeitando as especificidades dessa etapa da educação. Assim, as DCNEIs apresentam a necessidade das instituições de EI elaborarem seus projetos e orientarem suas ações respeitando-se: os princípios éticos, baseados em valores como os de “autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem-comum”; princípios estéticos relativos à “diversidade de manifestações artísticas e culturais”; e ainda princípios políticos baseados em “direitos e deveres de cidadania, no desenvolvimento da capacidade crítica e do respeito à ordem democrática, mantendo com as famílias um estreito relacionamento”.

No ano de 2006, entrou em cena outra mudança legal em relação à organização da educação no país, com impacto para as etapas da educação infantil e ensino fundamental: a lei 11.274/2006, que reduziu a educação infantil para as crianças de 0 a 5 anos e adiantou o ingresso no ensino fundamental para as crianças que completam 6 anos, ampliando para 9 anos de escolaridade, dos seis aos catorze anos, nesta etapa. Com a emenda Constitucional nº 59, de 2009, introduziu-se no país a obrigatoriedade da educação pré-escolar para as crianças de quatro e cinco anos, o que repercutiu em grande demanda ao poder público, sobretudo aos municípios, para oferta dessa etapa que se tornou direito público subjetivo para todas as crianças nessa faixa etária.

Apesar de tantas mudanças legais no âmbito nacional, há apenas três anos, em 2016, a CAS passou a atender, pela primeira vez, crianças da pré-escola no seu espaço educacional e modificou a nomenclatura para Centro de Convivência Infantil Parcial (CECI Parcial), porque “essa mudança de nomenclatura se deu em virtude de a antiga "CAS" atender, a partir de 2015/2016 a pré-escola

(Considerando-se a tramitação de "Autorização" junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo)" (DGRH, 2019).

Neste mesmo ano, fui uma das primeiras professoras a exercer o trabalho docente na pré-escola, com crianças de 4 a 5 anos, pois desde o meu ingresso na creche, em 1994, minha experiência era somente com as crianças de 0 a 3 anos de idade. Desta forma, houve uma ampliação nas questões curriculares relativas a esta faixa etária, envolvendo todos os profissionais, como os professores e gestores, de forma a assegurar as práticas educativas distintas para as crianças nessa faixa etária.

3.1 Formação: de Recreacionistas à Professoras de Nível Superior em Educação Infante Juvenil

A nova LDB (Lei nº 9394/96), ao incluir a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, definiu o profissional que nela deveria atuar: professor com formação em curso de nível superior, sendo também aceita a formação em nível médio, na modalidade Normal:

Art.62. 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. (LDB, 1996).

Assim, a CAS precisava se readequar em relação às mudanças na lei, pois seus profissionais, em sua maioria, não eram habilitados ao atendimento educacional das crianças. O único modelo de professora que tínhamos até então, era o de professora de Ensino Fundamental e pré-escola alfabetizante. No entanto, ser professora na Educação Infantil não era o mesmo que ser professora nas outras etapas da Educação Básica (Ensino Fundamental e no Ensino Médio). Existiam algumas especificidades que ainda não eram contempladas pelos cursos de formação inicial para o magistério. Diante disso, alguns pesquisadores como Nascimento (2005), por exemplo, questiona se a definição do professor como profissional que deve atuar junto às crianças não provoca uma leitura escolar da educação infantil, a qual tem como objetivo fundamental o educar e o cuidar de forma indissociável.

Apesar da CF/88 e da LDB 9394/96 valorizarem o atendimento educacional à primeira infância e reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, a formação dos profissionais que ali atuavam, naquela época, quando existente, ainda era precária, do ponto de vista material, porque a lei admitia apenas uma formação em nível médio.

Kishimoto (1999) afirma que “a falta de profissionalização dos profissionais de creches criou uma diversidade de denominações em todo País: auxiliares de desenvolvimento infantil, educadoras, pajens, recreacionistas, berçaristas, entre outros” (KISHIMOTO, 1999, p. 85). Do ponto de vista operacional, as mulheres, eram em sua grande maioria, as responsáveis pela educação das crianças de 0 a 5 anos nas instituições públicas ou privadas. Mediante as denominações acima indicadas, o professor de educação infantil é visto de variadas formas no exercício da sua profissão, pois ora é considerado um pajem porque vai cuidar da criança fazendo as suas vontades e atendendo suas necessidades básicas e ora é chamado por “tia” na perspectiva de um relacionamento mais próximo à sua família (SILVIA, 2002).

Segundo Palmem (2005), a função de recreacionista sofreu mudanças nas creches da UNICAMP, buscando um ajustamento de acordo com a LDB 9394/96, no que diz respeito à formação do profissional de educação. A formação em nível médio (Magistério) fez parte do pré-requisito exigido para a realização do concurso realizado em 2004, para os candidatos que pretendiam trabalhar na educação infantil. De acordo com o documento UNICAMP/ DGRH, EDITAL nº 019/2004:

Atualmente, na carreira da UNICAMP as educadoras são denominadas Recreacionistas se não possuem Magistério ou Professoras de Educação Infantil se o possuem em nível Médio. A nova carreira da universidade, implantada no final do ano passado (2003) depois de uma batalha de 14 anos reconheceu para o pessoal que trabalha nas creches de 0 a 4 anos a terminologia de “professor de Educação Infantil de nível médio”. Essa é uma carreira nova. De fato recreacionista não é uma profissão, então elas gostariam de ter uma terminologia que fosse identificada como uma profissão. Veja... se eu sair daqui recreacionista, lá fora é entendido como o quê? Faz o quê? Nos primeiros concursos você não necessariamente precisava de Magistério, algumas ainda não completaram o Magistério... então hoje são recreacionistas. Elas sabem que assim que completarem, será automática a transposição para a nova carreira. Nesse novo concurso para a creche que está em curso, a exigência foi magistério. Então todas estarão entrando como professoras. (Valéria –CAS/UNICAMP, 2004)

Dessa forma, revelaram-se necessárias a formação na área, bem como o desenvolvimento de atitudes que superem o histórico perfil da professora-tia e segunda mãe, atitude tão arraigada nas situações e interações o qual público e privado não se diferenciam (GARMS, 2006).

Era necessário romper as antigas e cristalizadas crenças e atitudes, fortalecendo a ideia de que a criança não é um adulto em miniatura, pois o período de zero a seis anos é uma etapa da vida infantil que possui particularidades e especificidades, que a distinguem de outros momentos do desenvolvimento humano. O seu desenvolvimento é construído por meio de atividades de interação com profissionais qualificados e capacitados e professores de educação infantil, que garantam o desenvolvimento da autonomia da criança, além da vivência com outros adultos e

crianças. Estas práticas não se assemelham aos antigos vínculos domésticos caracterizados pelos cuidados individuais e maternagem.

A primeira iniciativa de formação para os profissionais das creches nos programas educativos na Universidade ocorreu em 1992, com a Jornada de Educadores.

Conforme declara Chagas:

A “Jornada de Educadores” foi a primeira iniciativa de formação em serviço oferecida às profissionais docentes dos Programas Educativos, estendendo-se também aos outros profissionais que atuavam nestas instituições. Sua primeira edição foi em 1992 e teve como principal objetivo a integração e troca de experiências entre os programas – que neste momento atuavam isoladamente. No início, a “Jornada de Educadores” restringia-se apenas aos profissionais dos Programas Educativos da UNICAMP, os quais se revezavam durante o horário de trabalho para participar deste evento. Somente em 1996, ano da “V Jornada de Educadores”, que os Programas Educativos conseguiram suspender suas atividades um dia no ano para que todos os profissionais pudessem participar. Foi neste ano também que houve abertura de inscrições para profissionais de educação das redes municipais e privadas de Campinas e região – o que contribuiu para a troca de experiências entre instituições de origens e histórias diferentes (CHAGAS, 2006, p.3).

As formações em serviço que tínhamos eram propostas de formação ofertadas pela Universidade, com a participação em cursos e palestras, além dos encontros de aprimoramento profissional, em sua maioria realizada aos sábados. Dentre tais as “capacitações”, havia reuniões pedagógicas e encontros de módulo.

As “capacitações” são oferecidas a todas as profissionais docentes que ingressam na CAS, consistem na apresentação da instituição e do trabalho desenvolvido por cada uma das áreas que compõem a equipe técnica (Pedagogia, Enfermagem, Psicologia e Nutrição) e em orientações quanto ao trabalho que deve ser desenvolvido. As reuniões pedagógicas é algo muito recente na CAS. Inicialmente, faziam-se reuniões esporádicas, sem dias e horários pré-fixados. Há pouco tempo que estas passaram a ser organizada de forma mais sistematizada – uma reunião por semana de cada módulo (Berçário, Maternal I e II) – e registradas em livros-ata. Nestas reuniões, geralmente estava presente pelo menos uma das profissionais da equipe técnica e as professoras. Os assuntos tratados consistiam em informes administrativos, discussão de textos, reflexão sobre o trabalho desenvolvido e planejamento. Porém, diante da quantidade de tarefas e do pouco tempo de duração, as professoras começaram a reivindicar um momento só delas para que pudessem planejar e avaliar o trabalho desenvolvido, o que resultou em uma reunião mensal (a primeira do mês) só das professoras, as demais reuniões continuam contando com a presença de profissionais da equipe técnica⁶. Essas reuniões sempre aconteceram durante o horário de trabalho das professoras, geralmente enquanto as crianças dormem, sendo necessário, portanto, que professoras de outros módulos sejam deslocadas para cobrir aquelas que estão em reunião. Os Encontros de Módulo foi uma forma encontrada pela equipe técnica da CAS para proporcionar a troca de experiência e a reflexão do trabalho por parte das professoras dos diferentes períodos (CHAGAS, 2006, p. 5).

No início, as temáticas abordadas nesses encontros eram voltadas para as questões de saúde, devido ao perfil de atendimento da creche, que era composto em grande parte por funcionários do hospital e sua influência exercida pela enfermagem, área que coordenava o

trabalho e a formação/atualização das profissionais docentes naquele momento. Entretanto, apesar da ênfase ter se dado na Saúde ou na Psicologia do Desenvolvimento,

(...) as brincadeiras, os jogos também eram contemplados, mesmo que ainda de forma tímida, incipiente. Percebe-se também uma tentativa de aproximação com a Faculdade de Educação (FE-UNICAMP), através de convites a alguns professores desta para a ministração de palestras e participação em comissões de organização do evento. Na verdade, não só com a Faculdade de Educação, mas também com outros institutos e faculdades da universidade, tais como: Instituto de Artes, Faculdade de Educação Física, Instituto de Estudos de Linguagem, etc. Como já foi mencionado acima, a Faculdade de Educação (FE-UNICAMP) tem um papel importante na formação em serviço e/ou continuada das profissionais docentes. Uma das iniciativas mais importantes foi o Ciclo de Palestras ministrado em 1998 e promovido pelo sub-grupo de Educação Infantil do GEPEDISC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Diferenciação Sócio-Cultural – FEUNICAMP). Este ciclo propiciou o contato com pesquisas recentes na área de Educação Infantil, trazendo para discussão temas como gênero, desenho, diferenciação étnico cultural, sexualidade, etc. (CHAGAS, 2006, p. 4)

No ano de 1999, a Faculdade de Educação da Unicamp ofereceu o curso intitulado “Simplesmente Complexo: a Pedagogia na Primeira Etapa da Educação Básica”, realizado pela coordenadora do subgrupo de Educação Infantil do GEPEDISC, que naquela ocasião era a Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria. A formação era destinada às profissionais da Unicamp e ex-alunas da universidade que já exerciam a docência na rede pública. As aulas ocorriam apenas um sábado por mês, no Salão Nobre da FE-UNICAMP.

Nesta época, também marcou o início da presença de bolsistas do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE), estudantes do curso de Pedagogia, nas dependências da creche. Este fato possibilitou experiências e troca de saberes entre as profissionais e as estudantes, pois enquanto as alunas observavam a prática das profissionais e o cotidiano de uma creche de instituição pública, as bolsistas também contribuíam com o trabalho desenvolvido nesta instituição, compartilhando as teorias que estudavam na faculdade.

Uma profunda transformação nos cursos de formação inicial para o magistério trazia novos significados no sistema de ensino, afinal essa nova profissão de professora de educação infantil, estava em processo de construção, como constatou Silva (2005) por meio de um levantamento sobre a formação universitária oferecida às professoras de educação infantil em universidades federais, enfatizando que os cursos de Pedagogia ainda era predominante o modelo escolar do ensino fundamental, embora tenha identificado a presença incipiente de uma Pedagogia da Educação Infantil.

Os documentos do Ministério da Educação (MEC) que norteiam a política da educação infantil trazem importante contribuição pela primeira vez na política educacional brasileira: aspectos da infraestrutura e da organização do espaço físico para uma pedagogia da educação

infantil, para que uma pedagogia da escuta, uma pedagogia das relações, uma pedagogia das diferenças possa ser construída, na especificidade e complexidade desta etapa da Educação Básica e, juntamente com a formação continuada e em serviço como fortes aliadas ao processo de construção desta pedagogia.

Na CAS havia dois tipos de contratos das profissionais recreacionistas: concursadas e as contratadas via FUNCAMP, ambas com um grande número sem habilitação ao magistério ou nível superior em Pedagogia. Porém, neste período, como forma de se readequar à lei em relação à formação do profissional de educação, a Universidade encerrou as contratações de recreacionista via FUNCAMP e as funcionárias desta fundação que trabalhavam nas creches da universidade foram dispensadas. A abertura de um concurso público, em 2004, estabeleceu como pré-requisito a formação profissional a nível médio - Magistério para os candidatos que pretendiam trabalhar na educação infantil (UNICAMP/ DGRH, EDITAL nº 019/2004).

Neste sentido, não se concebem atividades de recreação separadas do conjunto das práticas pedagógicas, o que significa que não comportam a função especial de recreacionista. Embora um professor possa e deva desenvolver atividades de recreação, ele atua para, além disso: seu foco é acompanhar o desenvolvimento sociocultural das crianças investigando e favorecendo os fatores que estimulam suas aprendizagens. Por sua vez, um recreacionista não recebeu formação para mediar processos de crianças de zero a seis anos voltados à exploração, descoberta e construção de uma identidade pessoal, restando-lhe a tarefa, sem dúvida importante, de animar atividades recreativas das crianças.

A relação do todo da função com suas partes integrantes pode ser apontada quando se trata da contratação de um pajem ou um monitor. Nesse caso, lhes são em geral reservadas funções de dar cuidado físico e garantir segurança às crianças, novamente tarefas que são parte do processo de educar, mas deles não é esperado trabalhar para aperfeiçoar as linguagens infantis, aspecto que envolve aprendizagens e respectivas metodologias específicas em relação às crianças pequenas.

As tarefas de educar e cuidar devem ser vistas como indissociáveis e requerem formação específica, pois envolvem conhecimentos próprios para o trabalho pedagógico, em um ambiente de educação coletiva a serem tratados em cursos de magistério. Tal formação, específica, não é propiciada em cursos de puericultura, recreação e outros. Estes conteúdos, além de outras temáticas, também devem fazer parte do currículo do Magistério, quer no Ensino Superior, quer no Ensino Médio, embora essa seja ainda uma lacuna a ser suprida em muitos casos.

Com o novo contexto profissional exigido pela legislação, se tornou inevitável o retorno das profissionais não habilitadas às salas de aulas para estudo tanto do curso técnico do magistério, quanto o ingresso nas licenciaturas em pedagogia.

Diante dessa reestruturação, Chagas (2006) afirma que:

Essa novidade traz implicações para o perfil da profissional que atua diretamente com as crianças de 0 a 6 anos nas instituições de Educação Infantil. A nova LDB (lei nº 9394/96), ao incluir a Educação Infantil na Educação Básica, como primeira etapa, define também qual o profissional que deve atuar nesta etapa da educação: o professor, o qual deve ser formado em cursos de nível superior, sendo também aceita a formação em nível médio, na modalidade Normal. O único modelo de professora de crianças que tínhamos, até então, era o de professora de Ensino Fundamental – e até a da pré-escola alfabetizante. No entanto, ser professora na Educação Infantil não é o mesmo que ser professora nas outras etapas da Educação Básica (no Ensino Fundamental e no Ensino Médio), existem algumas especificidades que ainda não são contempladas pelos cursos de formação inicial para o magistério. Diante disso, alguns pesquisadores como Nascimento (2005), por exemplo, questionam se a definição do professor como profissional que deve atuar junto às crianças não provoca uma leitura escolar da educação infantil, a qual tem como objetivo fundamental o educar e o cuidar de forma indissociável (CHAGAS, 2006, p. 01).

No entanto, Mantovani e Perani (1999) afirmam que a profissão de professora de Educação Infantil ainda está sendo inventada, construída, juntamente com a definição do papel da professora de Educação Infantil, que de modo geral, faz parte do desenvolvimento da Pedagogia da Educação Infantil. As repercussões desse novo papel profissional na educação infantil traziam junto angústias e dúvidas geradas em reuniões e conversas informais pelos corredores da CAS.

No entanto, a seguinte fala: “Se nós somos professoras, as crianças são alunos”, demonstram a confusão em relação ao papel da professora de Educação Infantil. Como já foi apontado, os cursos de formação inicial para o magistério enfatizam o modelo escolar do ensino fundamental, não tratando, portanto, das especificidades da Educação Infantil – o que, neste caso, é demonstrado através do uso de termos próprios do ensino fundamental. Sendo assim, essa confusão, derivada da ausência de abordagem da especificidade da Educação Infantil nos cursos de formação inicial para o magistério, indica a necessidade de revisão desses cursos e da inclusão de disciplinas que se referem à Educação Infantil como uma área específica do conhecimento. (CHAGAS, 2006, p. 06)

Essa nova profissão de professora de educação infantil que estava em processo de construção acarretou em profundas transformações nos cursos de formação inicial para o magistério e Pedagogia trazendo novos significados no sistema de ensino. Silva (2005) constatou através de um levantamento sobre a formação universitária oferecida às professoras de educação infantil em universidades federais, o fato de que os cursos de Pedagogia ainda era predominante o modelo escolar do ensino fundamental, embora tenha identificado a presença incipiente de uma Pedagogia da Educação Infantil. E os documentos do Ministério da Educação (MEC) que norteiam a política da educação infantil trazem importante contribuição pela primeira vez na política educacional brasileira: aspectos da infraestrutura e da organização do espaço físico para uma pedagogia da educação infantil, para que uma pedagogia da escuta, uma pedagogia das relações, uma pedagogia das diferenças possa ser construída, na especificidade e complexidade desta etapa da Educação

Básica e, juntamente com a formação continuada e em serviço como fortes aliadas ao processo de construção desta pedagogia.

Sendo assim, a formação do professor da primeira infância, deve ser considerada de fundamental importância, visto que o ato educativo consiste em um trabalho complexo, e não uma atividade de natureza simples.

Em 2004 houve um novo concurso exigindo apenas a função de recreacionista para atuar nas creches da universidade, tudo porque uma grande parte das profissionais que já trabalhavam nas mesmas por vias de contrato, estava estudando e poderiam não ter o tempo hábil para a entrega do diploma, caso o edital de exigência mínima fosse o magistério, caso fossem aprovadas. A maioria das pessoas aprovadas e que passaram a atuar na creche possuía magistério e pedagogia, até porque o edital abrangia em suas referências para estudo temas pertinentes a educação.

Mesmo com a nomenclatura de Recreacionista a nossa atuação condizia com a descrição de atividades da especificidade de professor de educação infantil como reitera o Projeto Político Pedagógico da DEdiC :

Em reconhecimento à importância do papel deste profissional na ação educativa com crianças e adolescentes, foi criada em 2004, para as creches a função de professor de educação Infantil em nível médio, antigamente denominadas atendentes e recreacionistas, e ao mesmo tempo, a função de professor de nível superior para o PRODECAD. (DEdiC, 2006, p. 37)

Percebe-se que neste mesmo ano de 2004, após o concurso de recreacionista, a mobilização para a mudança de nomenclatura já havia iniciado, justificado pela exigência da LDB 9394/96, que assegura ao profissional de educação infantil a titulação mínima de magistério para o exercício da função de professor de Educação Infantil. Novamente em 2009 houve novas mudanças na reestruturação da DEdiC em relação à carreira e nomenclatura pelo fato de grande parte das professoras terem concluído o curso de Pedagogia:

No ano de 2009 tivemos um novo avanço nas unidades da DEdiC, pois todos os professores que na época possuíam graduação em Pedagogia foram reconhecidas com nível superior e reenquadrados dentro da diretoria de recursos humanos da Universidade (DGRH). Em 2010 passamos a ter uma nova nomenclatura Professor de nível superior na educação, até 2011 quando trocamos novamente de nomenclatura a qual estamos até o momento Profissional da Educação Básica. (NASCIMENTO, 2017, p. 15)

No que se refere à minha trajetória, em 2004, prestei a prova do concurso para Recreacionista e fui classificada em décimo quarto lugar. Estava irradiando felicidade! Como servidora pública nesta universidade e percebendo a importância das relações entre teoria e prática na formação profissional, retornei aos estudos neste mesmo ano, para o curso de magistério.

Em 2007, ingressei no curso de Pedagogia, no Centro Universitário Internacional (Uninter). Optei por fazer um curso à distância e semipresencial, com aulas presenciais as segundas e quartas-feiras, pela vantagem de conciliar os estudos e trabalhos sem precisar me deslocar diariamente ao campus e devido também a minha jornada de trabalho, que eram de 40 horas semanais, e que supria muito do meu tempo, pois meu horário de trabalho era das 7:00h as 16:00h, além de que as especificidades do trabalho com crianças pequenas demandava muito das minhas condições físicas e emocionais. Apesar da existência de um “pré-conceito” em relação a essa modalidade de ensino, eu me identifiquei bastante, conhecendo outras formas de aprendizagem, construindo minha autonomia, navegando nas plataformas de ensino, discutindo e ampliando conhecimento nas discussões nos fóruns.

Depois de concluir a graduação, voltei para uma questão pessoal que era ser mãe. Tentativas e idas frustradas a diversos médicos para conseguir engravidar, tomaram o meu tempo e só no final do ano de 2014 consegui engravidar! Então, nos anos que se seguiram, dediquei-me a essa fase da vida. E em 2018, retornei ao estudo com o curso de Especialização em Educação de Crianças e Pedagogia da Infância, ofertado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Fiz parte da segunda turma desse curso e achei interessante, pois, diferentemente da primeira oferta, em 2017, exclusiva para os profissionais da DEdiC, esse contou com uma diversidade de “alunos-professores”, não somente da DEdiC, como também das redes públicas de vários municípios como Americana, Indaiatuba, Nova Odessa, Sumaré, Paulínia, Campinas, Itatiba e Monte Mor, os quais compartilharam as alegrias e frustrações do cotidiano em sala de aula, enfatizando os reflexos das políticas públicas nacionais e locais dentro de cada escola, em seus projetos políticos pedagógicos e nos desafios do magistério. Percebi que havia muito mais angústias que alegrias nas falas das colegas docentes, apresentando sua realidade de forma engessada, com apostilas no lugar da autonomia, má gestão, salas lotadas, alfabetização precoce, totalmente contrário ao que preconiza as leis nacionais para primeira infância.

3.2. Conquistas e desafios na carreira.

A CAS, em seu início, não possuía um projeto político pedagógico. Havia uma equipe técnica, formada por enfermeiras, psicóloga e pedagogas, sendo essas últimas que elaboravam as atividades as quais nós, recreacionistas, devíamos cumprir. A primeira construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) ocorreu em 2004, sendo finalizado em 2006 e foi escrito quase totalmente pela equipe gestora, sem participação coletiva junto aos atores do contexto da creche. Esta atuação contraria a afirmação de Veiga (2009) sobre a gestão democrática:

A gestão democrática é um princípio consagrado no artigo 206, inciso I, da Constituição Federal, e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. A LDB (Lei nº 9.394, de 1996) define também normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios estabelecidos pelo artigo 14: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes. (BRASIL, 1996).

É neste sentido que a gestão democrática na educação infantil pode ser entendida como um referencial de sua qualidade. Vale ainda lembrar que a democratização da gestão não se expressa apenas na possibilidade de uma participação mais ativa por parte das famílias, mas também na forma como se organiza o trabalho e a distribuição de responsabilidades no interior da própria escola, entre seus profissionais. As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 1999) apresentam a participação das famílias como algo fundamental para uma educação de qualidade, devendo as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil respeitarem fundamentos “éticos, políticos e estéticos”.

Em decorrência das mudanças na trajetória das políticas educacionais e das políticas internas da Universidade, houve uma reestruturação na dinâmica da creche, em meados de 2010, que afetou tanto o berçário quanto os maternais, que passaram a ser denominados Centros de Convivências. Atualmente, são divididos em Centro de Convivência I (berçário), atendendo bebês de 6 a 18 meses, Convivência II (maternal I), crianças de 1 a 3 anos e Convivência III (antigo maternal II, crianças), crianças de 3 a 6 anos, incluindo a pré-escola.

Em 2011, as unidades da DEDIC, incluindo a CAS, passaram por uma nova reformulação em sua equipe técnica. A unidade contava com uma equipe de uma coordenadora, uma diretora, uma coordenadora pedagógica, com apoio de um nutricionista e uma enfermeira. Estas modificações tinham como proposta alcançar o cunho educativo sem perder o olhar de profissionais da saúde e da nutrição, ampliando a articulação de saberes e tendo a criança como centro do processo educacional. Neste mesmo ano, a nova gestão na DEDIC criou uma comissão para reelaboração do PPP. A comissão era formada por professores, pais e/ou responsáveis, membros da gestão (coordenadoras e diretoras). A conclusão da escrita do projeto findou-se em 2016, porém, considerando que o processo de reescrita é permanente, documento está aberto às mudanças do coletivo.

Até 2015, diante das peculiaridades e do "público alvo", cada Unidade - CECI FOP, CECI Integral, CECI Parcial - antiga Área da Saúde e PRODECAD -, possuíam formas "autônomas" de construção de seus projetos. Em 2015, foi criado o Conselho Escolar, indicando a importância de diálogo envolvendo os diferentes sujeitos/segmentos da Divisão. Teve, portanto, o

objetivo de construir coletivamente um Projeto Político Pedagógico comprometido com a promoção do direito à educação infantil de qualidade.

A luta por reconhecimento dentro da universidade tornou-se inevitável, suscitando novas alterações no que se refere às reivindicações era a autorização de funcionamento como instituição de educação infantil junto aos órgãos oficiais do Estado de São Paulo.

Conforme relata Nascimento (2017):

Após anos de lutas por ajustes legais e reconhecimento, finalmente em 2016 passamos a compor o Sistema Estadual de Educação, uma vitória após mais de duas décadas de buscas legais. De acordo com a portaria publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo, do dia 16/07/2016, a DEdIC foi incorporada ao Sistema Estadual de Educação. As atividades no CECI e na CAS serão agora acompanhadas pela Diretoria de Ensino da Região Leste de Campinas, que verificará a adequação às normas vigentes. Com essa adequação tivemos uma mudança no nome da CAS, agora com atendimento com pré-escola passou a se chamar CECI – PARCIAL, ou melhor, Centro de Convivência Infantil PARCIAL, pois agora tem atendimentos em período de 6 horas (7h às 13h e das 13h às 19h). Desde o segundo semestre de 2015 não há mais o atendimento aos finais de semanas e feriados, pois de acordo com as estatísticas o número de crianças que frequentavam os plantões nos finais de semanas e feriados era ínfimo, não representando uma demanda razoável para a oferta desse serviço. Essa foi uma grande vitória para os profissionais dentro da DEdIC. Em termos de organização Institucional a incorporação da DEdIC no Sistema Estadual de Educação aconteceu num momento histórico em que as creches Universitárias estão num movimento contrário, inclusive de fechamento de unidades, como vemos acontecer na Universidade de São Paulo. (NASCIMENTO, 2017, p. 22)

Tal mudança revelou impacto em diferentes vertentes, como a demanda e viabilização de formação continuada e em serviço para as profissionais da creche e pré-escola. Conforme o documento da DEdIC/Unicamp (2016), os parâmetros voltados a formação em serviço devem seguir o Piso Profissional Nacional:

Piso Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica - seja cumprida na DEdIC, conforme plano de gestão que assegura ao professor uma composição da jornada de trabalho que comporte, no máximo, 2/3 (dois terços) de horas trabalhadas em atividades de interação com os estudantes e no mínimo 1/3 (um terço) destas horas destinadas a atividades extraclasse. (UNICAMP. DGRH/ DEdIC, 2016)

Pela primeira vez, dentro da jornada de trabalho, tivemos a garantia de 1/3 da carga horária para a formação, o que possibilitou um novo olhar nos diferentes fazeres da creche, na maneira de formar profissionais reflexivos com a capacidade de análise crítica das teorias, com a finalidade de modificar a prática pedagógica. Sendo assim a formação continuada ocorre dentro do horário de serviço, oportunizando às professoras a atualização profissional por meio de discussões, leituras, troca de experiências, palestras, cursos, seminários ou outras formas de formação. O PPP reitera essas ações:

Além da formação inicial exigida com prazo estipulado nas metas do MEC e nos concursos públicos realizados por esta Instituição (LDBEN - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 Art. 62), fez-se necessária a formação continuada permanente para atualização e capacitação de professores e todos profissionais da educação. Portanto devemos despender esforços para que a Lei nº 11.738/2008 – Piso Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica - seja cumprida na DEDiC, conforme plano de gestão que assegura ao professor uma composição da jornada de trabalho que comporte, no máximo, 2/3 (dois terços) de horas trabalhadas em atividades de interação com os estudantes e no mínimo 1/3 (um terço) destas horas destinadas a atividades extraclasses. (UNICAMP/ DGRH/ DEDiC, 2016, p. 60)

No ano de 2016 outra mudança aconteceu: foi aprovado no calendário escolar da DEDiC o recesso escolar², tão almejado por nós, professoras. Nas novas determinações, estavam previstos dez dias de recesso nos mês de Julho e trinta dias de férias no mês de Janeiro do ano seguinte. Tal temática era motivo para muitas discussões sobre nossa carreira dentro da Universidade. Um deste momento foi a seguinte narrada pelo Jornal O Estado de S. Paulo, de 2011:

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou ontem um parecer que orienta creches de todo o País a não oferecer atendimento durante as férias. O órgão, ligado ao Ministério da Educação (MEC), refutou a decisão do Tribunal de Justiça de São Paulo, que, em março, determinou que a Prefeitura mantivesse creches e pré-escolas abertas durante esse período. O parecer segue para homologação do ministro Fernando Haddad. A discussão, que reuniu entidades nacionais, estaduais e municipais, foi suscitada por uma consulta da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo ao CNE, após a decisão da Justiça. De acordo com o parecer, que foi aprovado por unanimidade, as creches não devem ser vistas como unidades assistencialistas, mas sim educativas. "A criança tem direito a uma convivência intensiva e extensiva com a sua família", afirma Cesar Callegari, membro do CNE e relator do parecer. "As crianças com necessidade de maior atenção devem ser atendidas, sim, mas pela assistência social e não pela educação." Segundo ele, a Secretaria de Educação Básica do MEC emitiu uma nota técnica que apoia o parecer. Após a homologação, o documento será enviado aos conselhos e secretarias de Educação e órgãos de Justiça de todo o País. Para a Defensoria Pública do Estado, mesmo com o parecer, a oferta de creche continua sendo um serviço público essencial e, portanto, não deve ter recessos. "É uma decisão (do CNE) de caráter administrativo, que não foi elaborada pelo Legislativo", argumenta o defensor Bruno Napolitano, um dos autores da decisão que suspendeu as férias. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo se diz satisfeita com a decisão do órgão. "A aprovação por unanimidade mostra que o CNE vai à mesma direção que São Paulo na concepção de educação infantil, que deve ter caráter educativo", diz o secretário Alexandre Schneider. "A assistência social deve ser prestada, mas não por intermédio da educação infantil." (O ESTADO de S. PAULO, 2011.)

Assim, 2016 foi o primeiro ano em que houve fechamento dos espaços da CAS nos períodos de férias, desde sua inauguração em 1990, num longo percurso de 16 anos para conseguirmos a conquista dessa especificidade na nossa carreira docente. Como descreve o regimento da DEDiC:

Dos Profissionais da Educação Básica Artigo 68º – Os profissionais da Educação Básica da DEDiC serão dispensados do ponto por 10 (dez) dias úteis durante o período de recesso

2 Documento disponível em: www.dgrh.unicamp.br/dedic/normas-e-legislacao/regimento-final-1.pdf

escolar no mês de julho, conforme calendário estabelecido pela Divisão e aprovado pelo Conselho Educacional. Parágrafo único – Durante o recesso escolar poderá haver convocação para retorno ao trabalho em caso de necessidade da instituição, situação em que não haverá reposição como folga do período trabalhado. Artigo 69º – Os profissionais de que trata o artigo 63 usufruirão o período de férias anuais de 30 dias no mês de janeiro, de forma a atender às necessidades pedagógicas e administrativas da DEDIC. (Regimento da Divisão de Educação Infantil e Complementar da Unicamp, 2017 p. 33).

É importante ressaltar que todos os avanços na conquista de uma educação infantil pública e de qualidade, visando seu reconhecimento e credenciamento no contexto das creches da DEDiC- Unicamp e acompanhamento na avaliação das políticas públicas implantadas pelo Estado, percorreu todo um caminho pautado nas interlocuções, reuniões, discussões e lutas envolvendo sindicatos, como também profissionais de educação da USP e UNESP. Os profissionais destas instituições apresentavam problemáticas semelhantes em torno das políticas para a primeira infância que contemplasse os ajustes da lei e reconhecimento da instituição de EI dentro das universidades. O apoio destes trabalhadores se tornou fundamental, uma vez que tem sido a atuação desses atores sociais a principal responsável pela cobrança do poder público no cumprimento de suas obrigações com a educação pública. Porém, as conquistas nas creches da Unicamp aconteceram num momento histórico em que as creches Universitárias estão num movimento contrário, inclusive de fechamento de unidades, como vemos acontecer na Universidade de São Paulo.

4. Eventos que me constituíram Professora de Educação Infantil

Educar é tarefa daqueles que sabem que poucos sabem, e por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar, a saber, mais, em diálogo com aqueles que, freqüentemente, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu saber que nada sabem, em saber que poucos sabem, possam assim, igualmente, chegar, a saber, mais. (FREIRE, 1983, p. 15)

A vida é uma experiência única de cada ser, pois ninguém pode viver a vida de outrem, mas, apesar de cada um de nós sermos únicos, estamos ligados com outros e com o mundo através das relações interpessoais. Como sujeito na construção da minha prática pedagógica na CAS, a fim de rememorar minha trajetória, utilizo como umas das formas de registro a fotografia, pensando também na finalidade de servir como uma intencionalidade documental, lançando um olhar sobre a realidade e sobre o momento vivido para ilustrar as fases pelas quais passei ao longo destes anos 25 anos de docência na educação infantil. Posso dizer que a educação infantil e eu, em relação ao segmento profissional, nascemos e crescemos juntas e continuamos a desvencilhar novos saberes nesse contínuo processo de aprendizagem.

Sinto que vivenciei todo esse período político e histórico brasileiro de reestruturação da concepção de infância na educação infantil. Desde a descaracterização da figura do profissional docente para a construção e transformação da nova identidade do profissional da primeira infância, passando pelas práticas assistencialistas e os saberes pedagógicos, até a construção de uma prática educativa permeada pela reflexão entre teoria e prática, fundamentadas pelas leis em âmbito nacional.

Fui conhecendo o trabalho gradativamente, na condição de “volante”, termo usado pela instituição, para designar as recreacionistas que realizavam suas funções de acordo com a necessidade, sem turma fixa, cobrindo as folgas e conhecendo e estabelecendo vínculo com todas as turmas. Quando o quadro de funcionários estava completo, ficava com o grupo com maior número de crianças.

Minha carga horária era de 30 horas semanais e plantões aos finais de semana, com direito a uma folga durante a semana. As profissionais que atuavam diretamente com as crianças de 0 a 4 anos na creche da Área de Saúde, eram formadas apenas por mulheres que em sua grande maioria tinha apenas o antigo segundo grau completo, poucas tinham formação no magistério e somente uma delas tinha formação superior, em Educação Física.

Como relata Cerizara (2002):

Pensar em creche e pré-escola é pensar na constituição histórica das profissionais, construídas no feminino e que trazem consigo as marcas do processo de socialização, que

em nossa sociedade, é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem. (CERIZARA, 2002 p. 102)

Esse processo de identificação profissional está fortemente vinculado à construção de gênero, refletindo sobre os papéis que nossa sociedade considera como responsabilidade da mulher. Pode-se concluir que a formação nem sempre tem sido determinante na competência das relações educativas estabelecida nas creches (CERISARA, 1996). Mais da metade das recreacionistas da CAS eram concursadas e a exigência mínima para o exercício da profissão era o Ensino Médio, além de experiência anterior com crianças. Outra parte destinada à função era contratada pela FUNCAMP, por indicação, como foi o meu caso.

Abaixo segue registro meu, juntamente com as recreacionistas do maternal II, módulo no qual trabalhei assim que entrei na creche:

Figura 1: Eu e as recreacionistas do maternal II, 1994

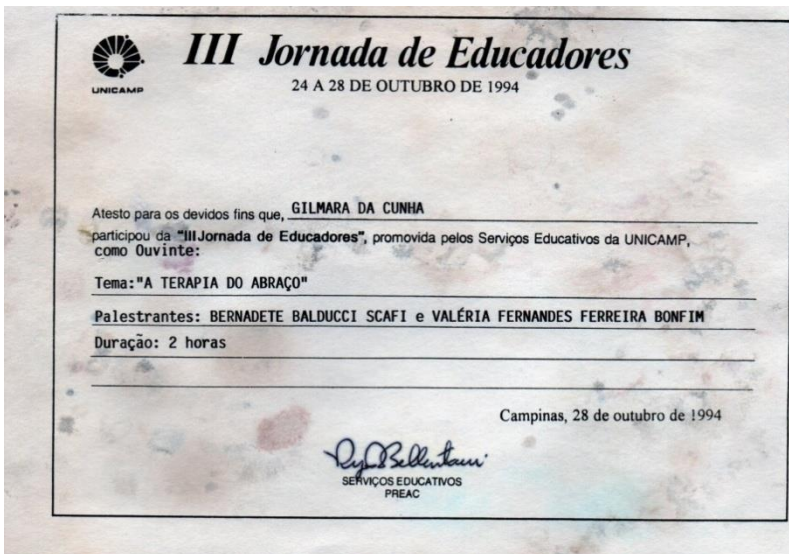


Fonte: acervo pessoal da autora

A princípio, fui tendo contato com a prática pedagógica através dos cursos de formação continuada dos programas educativos da Unicamp, como a Jornada de Educadores, evento anual com conferências e mesas de debate com palestrantes de várias regiões do país, abordando assuntos como criança, família e o papel do educador. Havia ainda oficinas e grupos de estudos com a equipe pedagógica.

Minha primeira formação em serviço aconteceu no mesmo ano do meu ingresso na creche, em outubro de 1994, através da “Jornada de Educadores”, que já estava em sua terceira edição, intitulada “A Terapia do Abraço”, tendo como palestrantes as enfermeiras Bernadete Balducci Scaffi e Valéria Fernandes Ferreira Bonfime era promovida pelos serviços educativos da Unicamp. Como se pode constatar havia todo um cunho assistencialista, como era neste período.

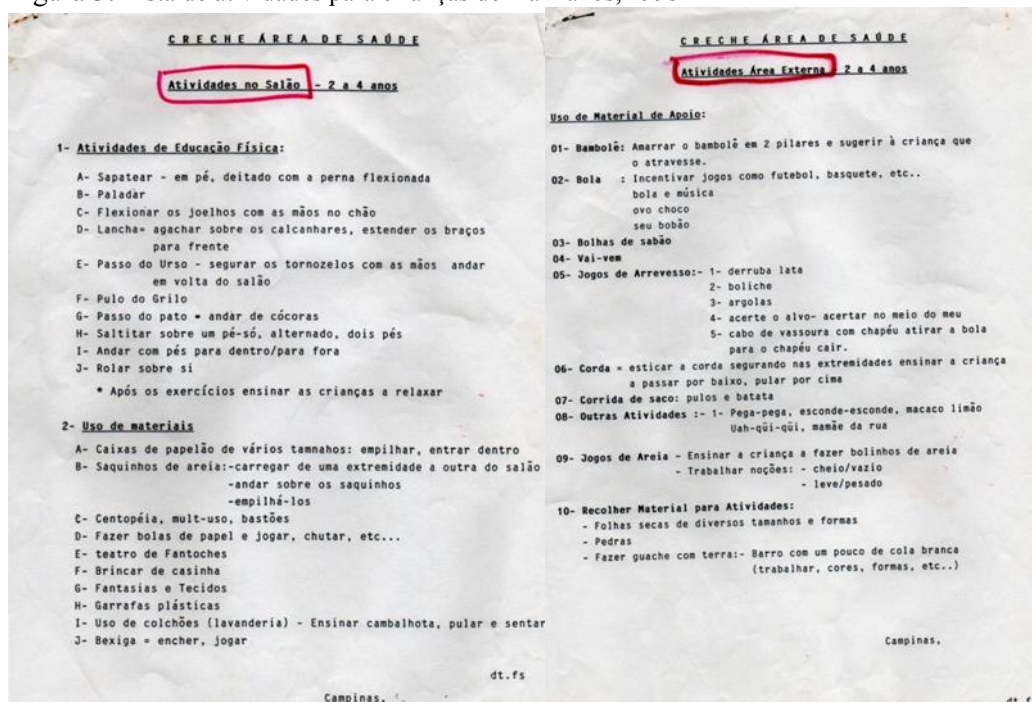
Figura 2: certificado de participação no evento “III Jornada de Educadores”, 1994



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Nesta época ainda não havia um projeto pedagógico e somente as recreacionistas dos maternais participavam das reuniões com as pedagogas, que eram feitas conversas no corredor, em frente das salas onde as crianças descansavam, e não tínhamos horários para planejamentos. As pedagogas eram responsáveis pela elaboração das atividades e nós, recreacionistas, fazíamos a mediação, criando as condições para as crianças exercerem essas atividades, como consta na foto abaixo:

Figura 3: Lista de atividades para crianças de 2 a 4 anos, 1995



Fonte: acervo da Creche Área de Saúde.

A rotina em relação ao tempo e o espaço eram utilizados nas brincadeiras e não faziam parte de uma intencionalidade educativa, pois não havia um planejamento de atividades pedagógicas. A higiene, sono e alimentação eram orientados por equipe multidisciplinar formada pela diretora, enfermeiras, nutricionista e pedagogas.

Essa visão assistencialista perdurou por muito tempo na creche Área de Saúde, devido ao contexto histórico de sua implantação ligado ao hospital, o que levava as profissionais a fazerem cursos referentes ao aleitamento materno, por exemplo, já que nossa clientela era advinda do Centro de Atenção Integral à Saúde da Mulher (CAISM) e Hospital de Clínicas.

Figura 4: certificado do treinamento realizado no CAISM, 2004



Fonte: acervo pessoal da autora.

O primeiro documento que me causou uma percepção diferente sobre a concepção de criança e a maneira como ela aprende e se desenvolve, de acordo o tempo da aprendizagem e espaço e as relações de cuidar e educar, foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998. No trabalho como volante no maternal II, posso considerar esse grupo de crianças abaixo, a qual permaneci boa parte do ano, como minha primeira turma, pela questão do vínculo com as crianças, que eram as “formandas”, devido ao último ano na creche.

Figura 5: Turma das professoras Érica e Carmem, 1994.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Lembro-me que o final de ano era bastante corrido e cansativo para as recreacionistas, pois tínhamos que fazer os preparativos para duas festas na creche: a festa de Natal e a formatura. A creche tinha o hábito de fazer as formaturas, bastante formais, com crianças enfileiradas, com o cântico do hino nacional, ensaiado na ponta da língua, além de ter que usar roupas de festa, por ser um dia especial.

Figura 6 e 7: Festa de formatura, 1994.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Na festa de Natal, os pais traziam um brinquedo embrulhado e identificado com o nome da criança para a professora colocar no saco do Papai Noel, que visitava a creche para entregar os presentes. Porém, neste dia havia de tudo um pouco: criança com medo do papai Noel, criança triste com o brinquedo ganho, porque o brinquedo do colega era maior ou mais interessante, criança que quebrava ou perdia o brinquedo, família da criança insatisfeita com a falta de cuidado do professor com a perda ou quebra do brinquedo e professoras implorando para que o papai Noel fosse embora logo. A festa de Natal perdurou por vários anos, porém, o papai Noel foi retirado das festividades devido às discussões entre recreacionistas e gestão, relacionadas à prática de dar presentes, espaço que envolvia questões sociais e o consumismo nos espaços da creche.

Figuras 8, 9 e 10: Festa de Natal. 1995, 1996, 1997



Fonte: acervo pessoal da autora.

Além destas ocasiões, trabalhávamos com as datas comemorativas: carnaval, páscoa, festa junina, dia dos pais, dia das mães, entre outras, sendo que nas festas juninas e da primavera eram abertas à comunidade universitária e era um momento em que arrecadávamos dinheiro que eram revertidos na compra de diversos materiais para a creche, incluindo brinquedos para as crianças.

Figuras 11 e 12: Carnaval e Páscoa, 2001



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figuras 13 e 14: Festa Junina e festa de encerramento anual, 2007.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Ainda perdurou por mais de duas décadas as atividades relacionadas com as datas comemorativas até a construção das diretrizes curriculares da DEdiC que estabeleceram que:

Buscando entrelaçar o papel social da instituição de educação, a expectativa dos adultos, o patrimônio cultural atrelado a algumas datas, a preocupação com os conceitos, significados e processos em construção passados de forma contextualizada às crianças e vivenciados cotidianamente, as unidades de educação infantil da DEdiC, optou de forma coletiva com o quadro docente, eleger algumas datas comemorativas e eventos com a participação da comunidade, sendo possível sua visualização no calendário escolar de cada ano. A proposta não é desvalorizar as datas comemorativas e sim, respeitar o tempo e o espaço para que as crianças vivenciem sua infância (DEdiC, 2017, p.27).

Minha primeira apresentação na formação em serviço, Jornada de Educadores, foi num dos espaços dos Serviços educativos CECI Integral, em 1998 e, nessa época, já compartilhávamos os saberes da primeira infância.

Figura 15: Jornada de Educadores, 1998.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Em relação à formação em serviço oferecida pela CAS, esta se constituía, ainda de forma incipiente, como um espaço de construção da Pedagogia da Educação Infantil, dado que as oportunidades de espaços para discussão, reflexão e elaboração de um conjunto de conhecimentos a respeito das crianças de 0 a 6 anos ainda eram escassas no país.

Com o tempo, a CAS passou a se adequar à lei, na reestruturação e construção de diretrizes que norteavam o trabalho das professoras e valorizavam a criança como um ser produtor de cultura, o que abria a possibilidade de revermos constantemente nossa prática, ao observar aquilo que as crianças nos trazem. É a partir delas, afinal, que o trabalho deve ser conduzido, por entendê-las como:

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. (BRASIL, 2009, p. 12)

Assim, progredindo com o conceito de criança, aos poucos estávamos buscando e construindo o conceito de qualidade da Educação Infantil, considerando o conhecimento produzido em campo e seguindo os documentos oficiais. Passamos a ter autonomia na elaboração de projetos que antes eram realizados apenas pela gestão.

A autonomia também se deu, dentro de nossas unidades, na organização do tempo e espaço como garantia de oportunizar experiências de qualidade às nossas crianças. Dessa forma, se torna fundamental, nos planejamentos, considerar como e quando serão utilizados os espaços comuns.

Uma das tarefas fundamentais da professora é a de organizar os espaços interno e externo, esse espaço deve incentivar e estruturar as experiências corporais, afetivas, sociais e as de linguagens da criança. É necessária uma familiarização com o ambiente, que deve estar bem-estruturado, mas que seja flexível e passível de mudanças. Os materiais também

devem modificar-se ao longo do ano, acompanhando a trajetória do grupo, as novas aquisições, as necessidades, os interesses (REDIN *et al*, 2014,p.59).

Com isso, entendemos que os espaços internos e externos precisam promover experiências que agucem a criatividade das crianças, potencialize vivências tanto em grupo como de individual e proporcione uma necessidade de descoberta. Uma das referências para esse novo olhar no contexto da educação infantil surgiu no curso de formação do Educador Lúdico ofertado pelo Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (LABRIMP), da Faculdade de Educação da USP (FEUSP) no ano de 2012.

Nesse sentido, a DEDiC é privilegiada na questão de suas áreas externas amplas e arborizado, cheios de natureza, precisando apenas do olhar do professor para transformar esses locais em lugares de aprendizagem. Uma das experiências enriquecedoras realizadas pelo grupo de professoras que eu participei foi o projeto das “Sombrinhas Coloridas”, no ano de 2014 com o intuito de ressignificar as interações com o ambiente, considerando este como um terceiro educador.

Figuras 16, 17, 18 e 19: fotografia do projeto Sombrinhas Coloridas.



Fonte :acervo pessoal da autora.

Outra proposta de projeto que veio com a intenção de renovar nossos parques foi pensar esses espaços de maneira flexível e com diversos cantos: da água, da natureza, da motricidade, da construção. Nossos parques precisam ter elementos naturais, áreas com pisos diversos: grama, areia, pedras e cimentado, distribuídos com pequenos espaços para as brincadeiras intimistas e também para os jogos de faz de conta. São necessários ainda materiais orgânicos e naturais, árvores e plantas aromáticas. Pensando nisto, criamos projeto “a Reconstrução de diferentes espaços na Creche Área de Saúde”, no ano de 2014.

Tudo começou com a escrita de nosso projeto que foi aprovada pelo Grupo Gestor de Benefícios Sociais (GGBS) onde conseguimos uma verba de 5 mil reais para a compra de materiais para a reestruturação do parque do maternal II, atual convivência III. A maioria dos objetos comprados eram naturais e orgânicos, como pedras, flores, plantas aromáticas, regadores, pás de jardim, entre outras.

Figuras 20 e 21: Espaços da creche anteriores à modificação do projeto, 2014



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figuras 22 e 23: Espaços depois da modificação feita no projeto.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Figuras 24 e 25: Resultados da modificação do projeto



Fonte: acervo pessoal da autora.

A partir da observação sobre os temas de interesse das crianças, as professoras podem utilizar da metodologia de projetos para trabalhar com pequenos grupos e organizar o tempo e os

espaços para desenvolver suas experiências. Podemos considerar que ao optar pelo trabalho com a metodologia de projetos, o que deve ter se em mente é que o processo pode ser longo, sem uma data limite, pois o tempo será definido pela ação. Barbosa e Horn (2008, p. 47), utilizando as contribuições de Malaguzzi (1999) apontam que “o tempo do projeto é o tempo da vida. Jamais se domina, ao trabalhar com essa metodologia”.

Atualmente, o trabalho com projetos no CECI Parcial ocorre da seguinte maneira: no berçário há certa dificuldade em estabelecer um projeto a partir de um tema gerador, já que se trata de um período do desenvolvimento em que a fala da criança ainda está em construção. De maneira geral, os temas abstratos não contemplam a real necessidade dessas crianças, que atuam sobretudo a partir do pensamento concreto. E mesmo quando o tema tem ligação com a vivência real dos bebês, como animais domésticos, por exemplo, a impressão que se tem é a de que as vivências a partir de um tema contribuem insuficientemente para a aprendizagem efetiva desta faixa etária. Muitas vezes, as vivências a partir de materiais diversos são mais significativas para a criança. Dessa maneira, não há um tema gerador, mas experiências baseadas nas vivências, que visam trabalhar os aspectos do desenvolvimento.

Estas observações vão ao encontro do que o documento Brinquedos e Brincadeiras de Creches (2012) apontam:

No primeiro ano, os bebês interagem com outros bebês, com as crianças maiores, e com a professora, movimentam-se em espaços planejados para atender seus interesses e necessidades, exploram brinquedos e materiais, utilizam o corpo, a boca, as mãos, e os sentidos, engatinham ou andam na direção de objetos e pessoas de seu interesse e se envolvem com as coisas que lhes chamam a atenção. Gostam, também, de conversar com a professora, inicialmente com olhares, gestos, sorrisos e balbucios, depois com a linguagem oral. Sua curiosidade os leva a explorar buracos, caixas, túneis ou coisas para entrar dentro, repetir ações como empilhar, bater, puxar ou empurrar, colocar e tirar objetos, olhar objetos brilhantes, coloridos e coisas que se movimentam ou produzem sons. (BRASIL, 2012, p. 63)

Assim, planejar as situações de aprendizagens em pequenos grupos simultaneamente, todos os dias, possibilita à criança escolher aquilo que ela tem interesse em realizar, trabalhar de maneira cooperativa e trocar pontos de vista.

Nas atividades individuais, pode-se oferecer a diversidade de materiais e brinquedos interessantes para as crianças (...), para grandes agrupamentos, deve-se prever não só a diversidade, mas a quantidade de materiais e brinquedos para garantir o brincar de cada um. (BRASIL, 2012, p.36)

Tal ideia foi contemplada no projeto que desenvolvi com os bebês, em 2012, chamado “Cesto do Tesouro”, com objetivo de observar as interações dos bebês com objetos de seu cotidiano, como instrumentos de descobertas e aprendizagens, na qual o brincar é dotado de espontaneidade e

liberdade, promovendo o desenvolvimento dos cinco sentidos: tato, olfato, paladar, audição e visão. Esse projeto foi apresentado no IV Simpósio dos Profissionais da Unicamp (SIMTEC), em 2010:

Figura 26: Pôster do trabalho: Cesto do Tesouro, 2010.



Fonte: acervo pessoal da autora.

No cotidiano do professor de crianças pequenas é natural e rotineiro relatar através da escrita, vídeos e fotos as aprendizagens de suas crianças, e poder compartilhar um desses relatos nos retorna a apreciação e a observação das interações que os bebês manifestam entre seus pares e com o meio.

5. Considerações Finais

Cada um de nós sabe o que nos identifica com o magistério e como foi se dando esse processo de identificação, a ponto de sermos professores (a). Podemos até pensar que é uma identificação necessária [...], entretanto sem o mínimo de identificação seria insuportável. Exatamente seria insuportável por ser uma das profissões mais envolventes, pelo fato de ser uma permanente relação com pessoas e não com coisas, além de ter um baixo status social e péssima remuneração (ARROYO, 2000, p.127).

Avalio que não cabia outro tema pertinente à produção deste memorial que não fosse o referente ao processo de constituição da Educação Infantil no Brasil e na Unicamp, a partir da década de 90, com o percurso da minha história como docente da primeira infância. Assim, busquei apresentar, por meio da exposição de documentos legais, referências bibliográficas, fotos e relatos de práticas, uma configuração e paralelos de tais histórias, o que consistiu em um grande desafio em termos de formação pessoal e profissional.

Senti-me protagonista de todo esse processo de mudanças e consolidações das leis na Educação Infantil na constituição das creches e pré-escolas de nosso país, em um momento que diferenciava o aspecto assistencialista do educacional, se tornando a EI primeira etapa da Educação Básica, com exigência de professores bem preparados para atuar em creche e pré-escola. Além disto, este tema suscita a reflexão acerca do trabalho pedagógico com as crianças de zero a 5 anos de idade, e sua incontestável natureza complexa, devido às especificidades desse atendimento educacional, especialmente nos primeiros anos de vida, na qual ações cotidianas exigem compromisso, responsabilidade e reconhecimento de sua relevância.

Concluo ressaltando a importância das lutas históricas em prol da educação da primeira infância, por meio das conquistas legais e da mobilização por Políticas Públicas que geraram um reconhecimento desta etapa da educação dentro da Unicamp. Contudo, a luta permanece, por maiores investimento e compreensão da importância e especificidade das práticas na educação infantil, afinal, como diz uma canção de Milton Nascimento “E há que se cuidar do broto, pra que a vida nos dê flor e fruto”.

6. Referências Bibliográficas

- ARMS, G.M.Z. Gestão Educacional: reflexões sobre a organização escolar. *In: Formação de Professores: política, gestão e práticas*. GRIGOLI, J.A.G.; OLIVEIRA, R.T.C. de (Orgs.)- Campo Grande: UCDB; Brasília: Plano, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARBOSA, Maria Carmem, HORN, Maria da Graça. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Constituição(1998), **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 1, 07/04/1999.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
- BRASIL. LEI 8069/1990 (Lei Ordinária).Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário oficial da União. Brasília: DF, promulgada em 13/07/1990. BRASIL.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União.Brasília: DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional Para A EducaçãoInfantil**. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
- CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**.São Paulo, Cortez, 2002.
- FAGUNDES, Magali dos Reis. **A creche no trabalho... O trabalho na creche: um estudo do Centro de Convivência Infantil da UNICAMP – trajetória e perspectivas**. Dissertação (Mestrado). Campinas, SP: FE – UNICAMP: 1997.
- KISHIMOTO, Tizuko M. (*et. al*) Formação dos profissionais de creches no estado de São Paulo (1997-1998). São Paulo: PUC, Fundação ORSA, 1999.
- KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. *In: Revista Brasileira de Educação*, p.14, maio-ago,
- LEGISLAÇÃO PESQUISADA Consolidação das Leis Trabalhistas Constituição Federal de 1988 Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/1990) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96)
- MANTOVANI, Susanna ; PERANI, Montoli.Uma profissão a ser inventada: O educador da primeira infância. *InPro-Posições*, v. 10, nº 1 (28), pp. 75-98, mar. 1999, Campinas, SP.
- NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. Os profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, pp. 101-120.
- NASCIMENTO, Rosana A. **O percurso numa creche universitária: Da Docência à Coordenação Pedagógica- o olhar voltado ao Planejamento da Formação em serviço**. Memorial de Formação. Campinas, SP : [s.n.], 2017.

- NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de sua vida. *In: Vida de professores*. Porto, Porto Editora, 1992.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. Campinas: Papirus, 2000.
- PALMEN, S. H. C. **A implementação de creches nas universidades públicas estaduais Paulistas**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2005.
- PÉREZ GOMÉZ, Angel. O pensamento prático do professor. *In: NÓVOA, Antonio(coord.)*. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.93-114.
- PINA, Luciane Siqueira das Chagas. Propostas de formação oferecidas às profissionais docentes das creches daUnicamp. *In: Anais do 16 cole*. Creche Área de Saúde (CAS-UNICAMP), Campinas, 2007. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss13_01.pdf
- PINTO, José Marcelino de Rezende. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Plano, 2000.
- REDIN, Marita Martins *etal*. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.
- SILVA, Anamaria Santana da.**O curso de pedagogia e a formação para a educação infantil ,Pro-Posições:v16, n 2:maio/ago2005(47)**.
- SILVA, Maria José Lopes. As exclusões e a educação. *In: TRINDADE. AzoildaLorettoda ,SANTOS. Rafael dos (orgs.)*. **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola**. 3. ed.Riode Janeiro: DP&A, 2002. p. 140
- SOUZA, Â R; GOUVEIA, A B; TAVARES, T M (orgs). **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Apris, 2012.
- TOMAZ, Sandra. C. **Subsídio ao estudo de Políticas Educacionais : A HIERARQUIA DAS LEIS** .Março de 2011.
- UNICAMP. Divisão de Educação Infantil e Complementar da Unicamp. **Diretrizes Pedagógicas da DEdIC - Versão impressa do Professor**. Campinas: Diretoria Geral de Recursos Humanos (DGRH), 2013.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

SITES REFERENCIAIS:

DEDIC <www.dgrh.unicamp.br/dedic>Acesso em:set 2019

DGRH <www.dgrh.unicamp>.Acesso em:set 2019

DGRH/NORMAS <www.dgrh.unicamp.br/dedic/normas-e-legislacao/calendario-dedic-2019-atualizado.pdf>Acesso em:set 2019

DGABC <<http://www.dgabc.com.br/News/5898264/conselho-define-que-creches-devem-fechar-nas-ferias.aspx>>Acesso em:set 2019

DGRH <www.dgrh.unicamp/documentos/produtos-e.../ppp-dedic.pdf>Acesso em: out 2019