

Universidade Tuiuti do Paraná – UTP
Programa de Pós Graduação Mestrado e Doutorado em Educação

Elisabet Ristow Nascimento

**PERFIL, PRÁTICA EDUCATIVA E FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O “CASO” DOS
CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL – CEIS CONVENIADOS DE
CURITIBA**

CURITIBA

2010

Elisabet Ristow Nascimento

**PERFIL, PRÁTICA EDUCATIVA E FORMAÇÃO EM SERVIÇO
DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O “CASO” DOS
CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL – CEIS CONVENIADOS DE
CURITIBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, na linha de Práticas Pedagógicas - Elementos Articuladores como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Professor Doutor Ademir Valdir dos Santos.

CURITIBA

2010

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esse estudo, percebo que a trajetória não é, em si, um caminho solitário. Mesmo que seja de responsabilidade de quem o organiza e expõe idéias, trata-se de um estudo coletivo, no qual colaboram diversas pessoas, principalmente nossos familiares, que suportam nossa ausência nas horas infindáveis que estamos debruçados sob a pesquisa, em diferentes etapas e formas, ao longo de todo o processo de construção. E, por assim entender, considero necessário expressar minha gratidão àqueles que me apoiaram nessa caminhada.

Quero agradecer a Deus pela força e coragem com que superei os momentos difíceis dessa pesquisa, bem como, pelo termino dessa etapa.

Aos meus filhos Roberto Junior, Paulo e Ricardo que estiveram ao meu lado dando apoio e incentivo. Meus filhos, meus eternos amores, amigos e parceiros, testemunhas e cúmplices de uma trajetória, marcada por alegrias, tristezas, sonhos, franquezas, forças, lutas e finalmente a Vitória. A minha mãezinha que me deu colo, carinho, incentivo e coragem para continuar na luta.

Agradeço a todos os profissionais dos CEIs Conveniados participantes dessa pesquisa, sem os quais, esta investigação não teria acontecido.

Às professoras doutoras Maria Antonia Souza e Silvia Helena Vieira Cruz, que integram a banca para minha obtenção do título de Mestre em Educação, que acreditando no meu trabalho, incentivaram e indicaram importantes oportunidades de conhecimento.

A minha amada mestra professora doutora Gizele de Souza que desde a minha especialização me ensinou a questionar as origens de minhas certezas e a lutar incondicionalmente pelos direitos da criança e da infância. A professora doutora Naura Syria Carapeto Ferreira pela sua competência, carisma, respeito e apoio. A professora doutora Marynelma Garanhani e ao grupo de estudos Cultura e Movimento – UFPR com quem tenho aprendido e avançado na compreensão da cultura da infância. A professora doutora Ariclê Vechia mestra e amiga, o ombro de todas as horas. A professora doutora Catarina Moro pelo incentivo e confiança no meu trabalho.

Ao meu orientador professor doutor Ademir Valdir dos Santos pelas incansáveis discussões, pelas orientações sempre tão valiosas e por tudo o que me ensinou.

Aos amigos parceiros e camaradas que sempre estavam por perto.

E, ainda, a Prefeitura Municipal de Curitiba – Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Educação Infantil – Sr^a. Ida Regina Moro Milléo de Mendonça e equipe técnica pelo apoio e incentivo a pesquisa.

INVECE IL CENTO C'È

Il bambino
 è fatto di cento.
 Il bambino ha
 cento lingue
 cento mani
 cento pensieri
 cento modi di pensare
 di giocare e di parlare
 cento sempre cento
 modi di ascoltare
 di stupire di amare
 cento allegrie
 per cantare e capire
 Cento mondi
 da scoprire
 cento mondi
 da inventare
 cento mondi
 da sognare
 Il bambino ha
 cento lingue
 (e poi cento cento cento)
 ma gliene rubano novantanove.
 La scuola e la cultura
 gli separano la testa dal corpo.
 Gli dicono:
 di pensare senza mani
 di fare senza testa
 di ascoltare e di non parlare
 di capire senza allegrie
 di amare e di stupirsi
 solo a Pasqua e a Natale.
 Gli dicono:
 di scoprire il mondo che già c'è
 e di cento
 gliene rubano novantanove.
 Gli dicono:
 che il gioco e il lavoro
 la realtà e la fantasia
 la scienza e l'immaginazione
 il cielo e la terra
 la ragione e il sogno
 sono cose
 che non stanno insieme.
 Gli dicono insomma
 che il cento non c'è.
 Il bambino dice:
 invece Il cento c'è.

Loris Malaguzzi

RESUMO

Essa pesquisa focaliza os Centros de Educação Infantil Conveniados (CEIs) à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, instituições filantrópicas, confessionais e comunitárias que estabeleceram parceria para atendimento das crianças na Educação Infantil. Tem como objetivos: a) Identificar o perfil dos professores que atuam nos CEIs Conveniados; b) Discutir a prática educativa e atendimento nos CEIs Conveniados em sua vinculação com concepções de infância; c) Caracterizar a concepção dos professores a respeito da formação em serviço ofertada pelo órgão público. No resgate histórico-filosófico de uma pedagogia da infância, adotamos um referencial embasado em Lutero, Comênio, Rousseau e Kohan. A abordagem da prática educativa na Educação Infantil arrolou autores contemporâneos e documentos da legislação educacional. A metodologia implicou a triangulação de dados e sua análise com base nos seguintes instrumentos e técnicas: questionário (n=383), análise documental; observação e grupo focal. O perfil dos professores indica presença majoritária do sexo feminino, 70% deles com idade entre 20 e 40 anos, 33% que atuam com crianças há mais de 6 anos sendo que 26,6% desses trabalham no mesmo CEI por este período, com 56,1% atendendo crianças de zero a três anos. Quanto à escolarização, 50,4% têm Magistério ou estão cursando, enquanto 41,3% possuem Graduação em Pedagogia ou a frequentam. Quanto à concepção de criança, surgiram as categorias brincar, ser feliz, inocência, ser livre, etapa da vida, alguém a ser cuidado e amor, mostrando a permanência de concepções relacionadas à pedagogia moderna e de base platônica. Infere-se sobre uma prática educativa que, conforme as professoras dos CEIs conveniados, abrange o brincar, contar histórias, cantar, cuidar, atividades pedagógicas, conversar e dançar. Na relação com a formação em serviço ofertada e o modo como é percebida pelos professores dos CEIs, caracteriza-se uma distância entre o oferecido e aquilo que os professores dizem efetivamente necessitarem por em prática no atendimento das crianças. Os resultados indicam ainda que a prática educativa preserva a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, conforme preconizados pelas políticas públicas. Quanto à formação, evidenciou-se a necessidade de incremento de atividades especializadas no atendimento de bebês. Ou seja, há necessidade de discutir o perfil dos professores dos CEIs, questionar sua formação e a prática educativa, contextualizando-a historicamente, considerando uma perspectiva pedagógica crítica sobre a natureza do atendimento nos CEIs Conveniados e sua inserção nas comunidades.

Palavras-chave: Educação Infantil; centro de educação infantil; perfil do educador infantil; prática educativa; formação em serviço.

ABSTRACT

This research focuses on Children's Educational Center (CEC's) affiliated to the Curitiba's Municipal Education Department, philanthropic, religious and communal institutions established to care for children in kindergarten. Thus, it aims to: a) identify the CEC's teachers profile; b) Discuss the educational practice and care in CEC's arrangements in connection with their conceptions of childhood; c) characterize the teacher's concept about the in-service training offered by the government municipality. Intent on bringing a historical-philosophical perspective on childhood pedagogy, we adopted a framework based on Luther, Comenius, Rousseau and Kohan. The preschool educational practice approach focuses on contemporary authors and educational laws. The methodology involved data triangulation and its analysis based on the following tools and techniques: survey (n = 383), document analysis, observation and focus group. The preschool teacher's profile indicates female majority, 70% of them aged between 20 and 40 years, 33% who work with children for over 6 years (26.6% of those working in the same CEC in this period and 56.1% take care of zero to three years children. About the formation, 50.4% were formed on (or are studying) the Magisterium, while 41.3% have a pedagogy degree (or still study to). About the child conception, the research revealed the following categories: play, be happy, innocence, be free, life stage, someone to care and love, showing the persistence of concepts related to modern pedagogy and platonic basis. Moreover, the work still inferred about an educational practice that, as the CEC's teachers said, involves playing, storytelling, singing, caring, educational activities, talk and dance. In relation to in-service training offered and how it is perceived by CEC's teachers, there is a distance between what is offered and what is the teacher's needed on the effectively implement of children's care. The results also indicate that educational practice preserves inseparability between care and education, as advocated by public policy. About the training, this research identifies a need to increase specialized activities in the care of babies. Thus, it's necessary to discuss the CEC's teacher's profile, questioning their training and educational practice, contextualizing it historically, considering it in an critic pedagogic perspective involving how the Children's Educational Center (CEC's) affiliated to the Municipal Education Department hosts the children and how it's integrated to the communities.

Keywords: children education; Children's Educational Center; preschool teacher profile, educational practice, in-service training.

SUMÁRIO

ABSTRACT	5
LISTA DE TABELAS.....	8
LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS.....	9
1. INTRODUÇÃO	10
2. A CRIANÇA PEQUENA VAI À ESCOLA: PERSPECTIVAS HISTÓRICO – FILOSÓFICAS.....	19
2.1 A perspectiva de Martinho Lutero: a escola como responsabilidade das autoridades e dos pais.....	22
2.2 A perspectiva João Amós Comênio: escola para todos com especialização didática e pedagógica.....	29
2.3 As contribuições de Jean-Jacques Rousseau	38
2.4 Das concepções filosóficas sobre a infância: elementos para uma perspectiva ética..	41
3. EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICA EDUCATIVA	48
3.1 Elementos para uma caracterização de criança e infância.....	48
3.2. Elementos para caracterização da Educação Infantil e Prática Educativa	58
4. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	77
4.1 Questionário	79
4.2 Análise documental	82
4.3 Observação	84
4.4 Técnica de grupo focal	84
5. A PRÁTICA EDUCATIVA NOS CEIS CONVENIADOS	92
5.1. A realidade investigada	92
5.2. Os Centros de Educação Infantil - CEIs Conveniados.....	94
5.2.1 Localização dos CEIs Conveniados no município de Curitiba	97
5.2.2 Mapa da cidade de Curitiba e a localização dos CEIs Conveniados.....	100
5.2.3 Município de Curitiba e os CEIs Conveniados e os Núcleos Regionais.....	101
5.3. Definindo o perfil de professor do CEI Conveniado.....	107
5.3.1. Média de idade dos professores dos CEIs Conveniados	110

5.3.2. Tempo de trabalho com as crianças de 0 a 6 anos.....	111
5.3.3. Tempo de atuação dos professores no CEI.....	112
5.3.4 Idade das crianças com que atua.....	114
5.3.5 O atendimento nos CEIs Conveniados: a perspectiva dos professores	115
5.4 A formação dos professores dos CEIs Conveniados.....	124
5.4.1 Grau de escolarização dos professores	126
5.4.2 Ano de conclusão da escolarização para o exercício da docência.....	129
5.5. Formação em serviço oferecida pela SME e a participação dos professores	131
5.5.1. Quanto a número de vezes que participou da formação em serviço	132
5.5.2. Quanto ao tipo de formação em serviço que os professores participaram	134
5.5.3 Quanto ao tipo de cursos, oficinas e palestras que participaram. Grupos	136
5.6. Concepção de criança dos professores	146
5.6.1. Como atuam os professores com as crianças.....	153
5.6.2 Caracterização da prática educativa	160
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICES.....	190
APÊNDICE A	191
APÊNDICE B.....	192

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos CEIS nos Núcleos Regionais.....	98
Tabela 2 – Profissionais dos CEIS Conveniados segundo função registrada em carteira profissional	102
Tabela 3 – Núcleos Regionais e a distribuição dos participantes da pesquisa	105
Tabela 4 – Distribuição dos professores participantes conforme ano de nascimento	110
Tabela 5 – Tempo de trabalho com crianças de 0 a 6 anos	111
Tabela 6 – Tempo de atuação no CEI atual.....	112
Tabela 7 – Idade das Crianças com que atua.....	114
Tabela 8 – Escolarização dos professores respondentes do questionário.....	126
Tabela 9 – Agrupamento escolarização por nível de ensino dos professores	128
Tabela 10 – Ano de conclusão da escolarização para o exercício da docência.....	129
Tabela 11 – Número de vezes que o professor participou da formação em serviço	132
Tabela 12 – Participação dos educadores na formação em serviço: Grupos.....	136
Tabela 13 – Agrupamento dos cursos, oficinas e palestras que participaram: Novos Grupos.	140
Tabela 14 – Grupo Atividades e Brincadeiras.....	142
Tabela 15 – Grupo Formação Pedagógica.....	143
Tabela 16 – Grupo Orientações e Cuidados	144
Tabela 17 – O que é ser criança para os professores dos CEIs	147
Tabela 18- Agrupamento por categorias do que é ser criança.....	148
Tabela 19 – Os professores gostam de fazer quando estão com as crianças.....	154
Tabela 20 – Atividades que os professores gostam de fazer (Categorias)	155
Tabela 21 – Como deve ser a pessoa que trabalha com crianças na Educação Infantil	161

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 – Localização dos CEIs Conveniados, Curitiba - PR.....	100
Figura 2 – CEIs Conveniados segundo Núcleos Regionais	101
Gráfico 1 – Núcleos Regionais e a distribuição dos participantes da pesquisa.....	105
Gráfico 2 – Quanto à experiência com crianças de 0 a 6 anos	112
Gráfico 3 – Tempo de atuação no CEI atual	113
Gráfico 4 – Idade das Crianças com que atua	115
Gráfico 5 – Escolarização dos professores respondentes do questionário	126
Gráfico 6 – Ano de conclusão da escolarização para o exercício da docência	129
Gráfico 7 – Número de vezes que o professor participou da formação em serviço	133
Gráfico 8 – Participação dos educadores na formação em serviço	137
Gráfico 9 – Agrupamento dos cursos, oficinas e palestras que os professores participaram: Novos Grupos	141
Gráfico 10 - O que é ser criança para os professores	148
Gráfico 11 – O que o professor gosta de fazer quando está com as crianças.....	154
Gráfico 12 - Como deve ser a pessoa que trabalha com crianças na Educação Infantil	162

1. INTRODUÇÃO

Os aspectos que nos motivam a pesquisar o perfil, a formação em serviço e a prática educativa dos professores¹ nos Centros de Educação Infantil (CEIs) – Conveniados à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba são: a continuidade e o aprofundamento dos estudos desenvolvidos na pesquisa de especialização – “Um estudo de caso em um Centro Municipal de Educação Infantil no município de Curitiba”; a proximidade com os estudos das produções e investigações vindos da Sociologia da Infância; as interlocuções com o grupo de estudos da América Lática e escolas italianas; o projeto voluntário desenvolvido em dois Centros de Educação Infantil – CEIs Conveniados a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba “A pedagoga voluntaria uma vez por semana no chão da escola”²; além da atuação em outras funções na área da Educação Infantil. Nutrimos ideais de ver acontecer, nas instituições de Educação Infantil, uma prática educativa pautada na Pedagogia da Infância, em que se conceba a criança, como sujeito de direito.

Atuando em algumas instituições conveniadas do município de Curitiba, Estado do Paraná, desde o ano de 2004³, nos deparamos com questões relevantes no que concerne ao atendimento das crianças que as frequentam. Nessa proposta de trabalho pedagógico junto à prática do professor⁴ nos CEIs Conveniados, nos propomos a conhecer o modo com que as

¹ Utilizamos o termo professor uma vez que ele é indicado na legislação da área. Porém, somos pela defesa do termo educador nesta pesquisa. Enumeramos alguns indicativos que justificam essa opção. Esse é um vocabulário próprio usado nas instituições pelos próprios sujeitos ao denominarem-se a si mesmos; aspectos de representação trabalhista que tratam de professor como classe diferenciada, implicando responsabilidades e jornadas de trabalho diferenciadas; a função de professor nem sempre reconhecida pela mantenedora do CEI Conveniado, etc. Embora essa questão configure polêmica e nossa defesa seja pelo termo educador, adotaremos o termo professor ao longo desse trabalho.

² Chão-de-escola: modo como chamamos o lugar de atuação com os professores.

³ A título de esclarecimento e como elemento para compreensão das possibilidades metodológicas de nossa pesquisa, ressalta-se que, na técnica do grupo focal aplicada com professores dos CEIs Conveniados os participantes não tinham vínculo com a pesquisadora. Também se ressalve que a pesquisadora não possui (ou possuía) vínculo empregatício ou de voluntariado com aqueles CEIs. Somente 26 professores (6,8%), do universo dos 383 questionários respondidos, são (ou eram) funcionários de CEIs Conveniados que tiveram vínculo com a pesquisadora. E, por cuidado metodológico, as respostas desses 26 respondentes não compuseram com as respostas individuais citadas.

⁴ Na trajetória da Educação Infantil a figura feminina esteve sempre ligada à idéia de maternagem. Na nossa atuação nos CEIs Conveniados, nomeamos um “professor” para atuar no Berçário. E, é pela coragem e confiança

ações educativas se desenvolvem “no chão de escola”, entendendo que sem vivenciar as relações que se estabelecem entre professor e criança as nossas possibilidades de intervenção ficariam limitadas. Desse modo, fomos conhecendo os contextos, não só de um único Centro de Educação Infantil Conveniado e não só de uma turma, mas depois dessas experiências, agora nos atrevemos a falar do “o quê”; do “fazer” e do “saber” estabelecidos entre professor-criança na prática social.

Ao fazermos referência ao “chão de escola”, não nos referimos ao sentido de mando, de execução, a fórmulas ou métodos pedagógicos pretensamente igualitários e homogeneizadores, mas sim, ao lócus que nos possibilita experimentar e viver o modo com que o professor atua e quais as contribuições da formação em serviço para o seu “fazer”. Para isso, no chão de escola procuramos conhecer o que pensam, como “fazem” e como interpretam os elementos pedagógicos de sua prática a partir do lugar que atuam, no entendimento de que “cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade” (LUCKESI, 1994, p.47) e que para se alcançar as mudanças necessárias, seja preciso conhecer e partilhar do modo de ser, viver e do “fazer” desse professor.

Nesse emaranhado do “fazer” da prática educativa do professor do CEI Conveniado, as investigações empíricas do professor Peters (2002), da Universidade do Delaware (USA), nos ajudam a entender as limitações da pesquisa no campo da metodologia quando se deseja fundamentar “o fazer”⁵ com “as questões teóricas, práticas e políticas” da prática educativa com crianças pequenas (PETERS, 2002, p.1104).

Peters (2002) enumera a investigação desenvolvida por Sears e Dowley (1963) quanto à prática educativa em um jardim de infância, apresentando algumas dificuldades do ensino

desse professor e de outros que já se encontram atuando na Educação Infantil que chamaremos o (a) profissional do CEI Conveniado de “professor” sem que isso represente uma distinção de sexo.

⁵ As ações pedagógicas desenvolvidas em sala com o professor.

nos contextos da Educação Infantil. Sears e Dowley apresentaram alguns indicativos que estavam ligados à “falta de uma teoria sobre o processo de ensino”, à “relutância dos investigadores em repetirem” (mesmo que modificadas as investigações de outros pesquisadores) e a dificuldade de “se separar o método do contexto social definido pelas características dos profissionais e crianças envolvidas no mesmo contexto” como entraves do ensino nos contextos da Educação Infantil (Ibidem, p.1105).

Essas questões levantadas por Peters (2002), de algum modo se equiparam com a realidade brasileira diante dos debates que se travam para se discutir o “ensino” na Educação Infantil. Alguns indicativos mostram as teorizações e a falta do reconhecimento da diversidade; a proposta de uniformidade de ensino para um país heterogêneo e o não reconhecimento de que profissionais e crianças vindos de contextos históricos, sociais e culturais diversos possuem características específicas. Não defendemos teorizações diversas para atender realidades diversas, mas sim, um entendimento de que, dependendo do meio em que profissionais e crianças estão inseridos, desenvolvem sua prática educativa e necessitam de mais ou menos intervenção daquele órgão que oferece formação em serviço.

É de se lamentar a pouca investigação nesse meio que se diferencia pela especificidade de público-alvo a ser atendido e, pela formação do professor que atua como meio de se alcançar resultados mais seguros.

Em uma perspectiva histórica, cultural e social algumas questões se colocam em relação ao contexto do CEI Conveniado. É um lugar que reproduz práticas educativas sob a custódia do assistencialismo? Qual o perfil dos professores e o que pensam do atendimento à criança? Os Centros de Educação Infantil, como parceiros da Secretaria Municipal de Educação, atendem à qualidade anunciada?

Os Centros de Educação Infantil - CEIs Conveniados são predominantemente de base institucional filantrópica, comunitária, confessional e de assistência social, de categoria

privada⁶ e ao assinar o Termo de Convênio⁷ com a Secretaria Municipal de Educação (SME) passam a receber recursos públicos e assumem responsabilidades quanto ao atendimento das crianças.

O estudo publicado no ano de 2005 pelo departamento da Educação Infantil da Secretaria de Educação, “Dados Atualizados dos Centros de Educação Infantil Conveniados”⁸, mesmo não tendo caráter oficial “visto que: cada instituição respondeu conforme seu entendimento” (Curitiba - SME, 2005, p.32), apresenta dados interessantes dos CEIs Conveniados os quais consideramos importante relatar.

O documento informa que os convênios são de “cooperação técnica” e “cooperação financeira” em um universo de “8.782 crianças” atendidas, “das quais 3.023 são da faixa etária de 0 a 3 anos”. As mantenedoras dos CEIs Conveniados “buscam, no poder público, a parceria financeira que as auxilie, prioritariamente, na folha de pagamento, na compra de alimento e de materiais de limpeza, no pagamento de luz e água, entre outros” (Ibidem, p.2).

A formação em serviço para os professores dos CEIs Conveniados ofertada pela Secretaria Municipal de Educação em forma de oficinas, cursos e palestras auxiliará, indiretamente, na investigação, pois tivemos a devida autorização para acesso dos arquivos. Tivemos o cuidado de registrar dado a dado das tabelas impressas disponibilizadas contendo o nome da formação, data, horas ofertadas, vagas disponibilizadas, vagas preenchidas e de que tipo de instituição aquela formação atenderia, (CEI; CMEI e Escolas Municipais). Os dados se referem aos anos de 2004; 2005; 2006; 2007 e 2008 registrados em listas impressas. Porém, fazemos a ressalva de que trataremos da formação em serviço conforme o que foi informado pelos professores dos CEIs participantes da pesquisa; ou seja, não utilizaremos os dados que foram sistematizados neste estágio de nossa investigação.

⁶ Na Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 – os CEIs Conveniados estão de acordo com o Artigo 20 que enquadra as instituições privadas de ensino em categorias: I – particulares [...]; II- comunitárias [...]; confessionais [...]; filantrópicas [...](BRASIL, 1996).

⁷ Que recebem subsídio público mensal para funcionar por número de crianças atendidas.

⁸ Conforme a escrita do documento citado.

Isso possibilita questionar qual formação o professor do CEI Conveniado apresenta? Nessas instituições conveniadas, a prática educativa por vezes se guia pela empiria, pelos modos que os colegas ensinam ou fazem⁹. Se existe um fosso entre a formação em serviço e a prática educativa, quais estratégias para superá-lo? São questões que se colocam a respeito da formação em serviço¹⁰ nesta discussão.

A questão central nesta investigação é conhecer o perfil do professor, sua concepção de criança e com base nisso inferir sobre a prática educativa (aqui relacionada à formação em serviço a que os próprios professores dos CEIs fazem referência).

As questões de atendimento dos CEIs Conveniados não constituem uma situação particular de Curitiba, tanto que não temos a intenção de expor ou criticar o que é oferecido pelo órgão público aos conveniados, mas sim, investigar, expor, discutir e apresentar elementos que possam contribuir para políticas públicas de atendimento da criança na Educação Infantil.

Muitos são os mochileiros que, em movimentos articulados, se juntam, se organizam e vencem os obstáculos com coragem, na luta pelo direito da criança, para que ela tenha um lugar de atendimento com qualidade. Fazemos referência ao “mochileiro” para falar daqueles que “borbulham” e tecem redes, que dialogam e partilham ideais e ideias, debatem, resistem e avançam, tal qual agulhas de um tear que em movimentos e interfóruns¹¹ se posicionam, constituindo-se em uma trama que a criança e a infância ocupam o lugar central. Mochileiros que buscam o lugar social do professor da Educação Infantil, da criança e da infância nas políticas públicas. Lugar de direito da criança e da infância de ser, sentir, viver e aprender, condicionado por sua situação histórica, cultural e social.

⁹ Constata-se em algumas leituras e pesquisas com creches comunitárias e conveniadas que a escolarização desses professores é ineficiente. Exploraremos tal argumento com maior profundidade ao longo dessa pesquisa.

¹⁰ O termo “formação em serviço” ou “formação continuada” ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – SME se refere aos cursos, oficinas e palestras.

¹¹ Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil/MIEIB; Rede Nacional Primeira Infância: ANPED-Grupo de Trabalho 7 (GT7) entre outros.

E, nesse patamar de sonhos, lutas e coragem de professores, teóricos e pesquisadores, apresentamos a pesquisa de formação de professores e assessoria às creches comunitárias, desenvolvida pela equipe da AMEPPE¹², onde a luta e o movimento pela Creche Comunitária no Brasil toma força e mostra para a sociedade possibilidades de mudanças.

Nessa questão, Dias (1997, p.20) relata que as creches, ao longo de sua existência, serviram para atender a chamada “infância moral e materialmente abandonada”, normalmente crianças pobres, abandonadas ou de famílias desestruturadas. O acolhimento da criança pobre e abandonada era, na sua maioria, ação benevolente das classes mais abastadas, que representando a dádiva dos filantropos, construíram lugares com fins assistencialistas e higienistas para atender as crianças pobres. Assim, fortaleciam as entidades privadas, desobrigando o poder público do atendimento direto, cabendo-lhe essencialmente o papel de supervisão e repasse de verbas às entidades.

No documento Memorial Histórico das Creches Comunitárias, hoje CEIs Conveniados à SME de Curitiba, pertencente aos arquivos da Associação dos CEIs Conveniados, o qual foi disponibilizado pela senhora Ada Pires de Oliveira (*in memoriam*), consta a seguinte informação na primeira página:

Creche Comunitária são instituições educacionais fundadas e mantidas por ONGs (Organizações não Governamentais denominadas hoje terceiro setor). Tem como principal característica ser mantida por uma Entidade Social Filantrópica, sem fins lucrativos. São entidades particulares de caráter comunitário representativo (pessoas da comunidade, clube de serviços, associações de bairros e religiosas). Com objetivo principal atender e cuidar de criança de 0 a 6 anos e 11 meses de famílias de baixa renda em período integral de 11 horas com 05 alimentações diárias. As Creches Comunitárias surgiram em decorrência das necessidades sociais da comunidade local. Cabe salientar que as Creches Comunitárias foram as pioneiras no atendimento a crianças em regime de creche em Curitiba.

Desse modo, tanto o que Dias (1997) relata e tanto o que está citado no documento Memorial Histórico, os modos se equiparam, ou seja, mesmo sendo de caráter privado são instituições comunitárias e contam com a vontade benevolente das pessoas para “atender e

¹² AMEPPE – é uma organização não governamental de assessoria e pesquisa no campo das políticas específicas para a criança e no campo das políticas de defesa da infância e da adolescência fundada no início da década de 1980 em Belo Horizonte – MG.

cuidar de crianças” de “baixa renda”. Não se pode negar que essas iniciativas das instituições comunitárias contribuíram para a vida das crianças e que no lugar do público, agem em favor da criança.

A ausência de uma atuação planejada e continuada do Estado, nos seus diversos níveis, nesta área colocou a necessidade de que os mais diversos setores, pelas mais diversas razões e intenções buscassem organizar iniciativas para atender a constante e crescente demanda por este serviço. Foram estas iniciativas do setor empresarial, de instituições religiosas, filantrópicas e, mais recentemente, dos setores populares mais ou menos organizados que produziram a quase totalidade do atendimento infantil no Brasil até hoje (FARIA FILHO, 1994, p. 40) .

As pesquisas relatadas no volume da coleção Temas em Destaque sobre Creches, organizadas por Rosemberg (1989) apresentam questões pertinentes com os dias de hoje. Mesmo passados mais de 20 anos, é uma pesquisa atual e elucidativa. Ao falar sobre a Creche como proposição de discussão no lócus das políticas públicas na década de 80, a pesquisadora diz que “a partir dos anos 70, foram emergindo nas grandes cidades, manifestações de organização da sociedade civil que têm agora, como pólo aglutinador, o local de moradia”. (Rosemberg, 1989, p.98). As manifestações eram principalmente de mulheres pertencentes a associações, a clubes de mães vinculados à Igreja Católica ou a outras instituições organizadas da sociedade civil.

Por volta de 1975, sob o furor do movimento feminista, as creches passam a ser reivindicadas, já que para se dedicarem ao trabalho remunerado as mulheres necessitavam de um lugar para deixar os filhos. Segundo Rosemberg (1989) esse movimento reivindicatório até então desconhecido pela sociedade brasileira, ganha força e se formam as Creches Comunitárias. Campos (1989, p.17) assevera que nem sempre essas relações são amistosas,

a questão da participação da comunitária torna-se bastante complicada. Em muitos casos, em nome da participação, o que parece existir, na realidade é uma exploração de mão-de-obra gratuita ou sub-remunerada, sem o correspondente espaço de gestão que poderia justificar o recurso ao trabalho voluntário ou informal.

Os escritos de Campos (1989) compõem com as benevolências encontradas ainda nos CEIs Conveniados, já que o atendimento muitas vezes está pautado no cuidar da criança como favorecimento e garantia da integridade física da criança.

Reconhecer a importância e o papel das iniciativas não governamentais nesta área e, mais ainda, a experiência acumulada por estes setores na área de educação infantil, fatores dos mais fundamentais quando pensamos na relação com o Estado não pode, no entanto, nos impedir que façamos uma profunda reflexão e avaliação das nefastas conseqüências dessa ausência na área (FARIA FILHO, 1994, p.40).

Nesse sentido, as iniciativas não governamentais e os movimentos sociais de alguma forma contribuíram para o acolhimento e atendimento das crianças, bem como, os cuidados com a criança também não deixam de ser educativos e necessários. Porém, o nome Creche, contrariamente a jardim de infância, ainda conserva uma concepção diferenciada de instituição para atendimento da criança pequena, reforçando de que “(...) os jardins eram para educar as crianças filhas das classes médias e altas e as creches seriam para dar assistência às pobres crianças pobres. Para classes diferentes, instituições diferentes” (DIAS, 1997, p.21).

No entanto, se para crianças diferentes se ofertam atendimentos diferenciados, buscase elementos que possam contribuir com a “visão da instituição creche não mais com funções meramente assistencialista e de substituição da família, mas como instituição educativa” onde cuidar e educar sejam confluentes e estejam presente na prática educativa (SILVA, 1997, p.66). Procuramos nos fundamentar na crença de que é possível problematizar a formação em serviço dos professores do CEI Conveniado, levando em consideração a percepção dos próprios professores.

Esta investigação esta pautada nos seguintes objetivos:

- 1) Identificar o perfil dos professores dos CEIs Conveniados.
- 2) Discutir a prática educativa e o atendimento nos CEIs Conveniados em sua vinculação com concepções de infância.
- 3) Caracterizar a concepção dos professores a respeito da formação em serviço.

Parte-se do pressuposto de que a prática educativa dos professores dos CEIs Conveniados se articula com o seu perfil e com as concepções de infância historicamente elaboradas e às quais eles se apegam.

Quanto à estrutura deste trabalho, esta organizada em seis seções.

Após a Introdução, no primeiro capítulo da dissertação apontamos elementos de uma perspectiva histórica e filosófica, recorrendo aos clássicos: Lutero, Comênio e Rousseau. Também são apresentadas concepções de infância numa vertente filosófica, recorrendo a Platão.

No capítulo seguinte discutimos a Educação Infantil e a prática educativa, apresentando elementos para a compreensão da origem e natureza das creches e das práticas que ali tem lugar.

O quarto capítulo apresenta a metodologia de pesquisa e descreve os instrumentos e metodologias aplicadas nesta pesquisa: questionário, pesquisa documental, observação e grupo focal. Fazemos uma ressalva quanto a um aspecto de nossas opções metodológicas no que tange a formação em serviço. Embora tenhamos realizado uma análise documental, mesmo que de posse dos dados, optamos apenas pelo que os questionários respondidos pelos professores trazem sobre a formação em serviço recebida pela Secretaria Municipal de Educação.

No quinto capítulo são apresentados e discutidos os dados coletados.

Por fim, elaboram-se as considerações finais que objetivam efetuar uma síntese das descrições e debates desencadeados ao longo do trabalho, em uma tentativa de oferecer elementos para uma análise interpretativa do que representou a pesquisa de modo geral.

2. A CRIANÇA PEQUENA VAI À ESCOLA: PERSPECTIVAS HISTÓRICO – FILOSÓFICAS

Tratar sobre as especificidades do atendimento da infância e da criança no contexto educacional tem como objetivo contribuir com os debates atuais quanto à Educação Infantil. Neste capítulo resgatamos elementos de uma perspectiva histórica e filosófica, com um olhar para os contextos sociais e culturais em que viveram as crianças e como se apresentou a escola como necessidade para sua formação. No âmbito da História da Educação e da Filosofia, pensar a infância solicita também que observemos o movimento social e cultural de engendramento de diferentes “infâncias”, questionando as concepções de criança historicamente elaboradas, assim como as perspectivas ontológicas e seu fundamento ético.

A investigação sobre a criança nas fontes e bibliografias demanda critérios, uma vez que a criança pode estar representada de acordo com diferentes concepções e papéis sociais: ora pode se encontrar no papel de filho, ora de enteado, ora de aluno e até mesmo como cruel¹³. Assim, é preciso um olhar atento e um distanciamento do sujeito que investiga, para que emoções e compreensões culturalmente estruturadas e aprendidas interfiram minimamente na trajetória investigativa. Dependendo de onde se fala, pode-se mudar o olhar de quem olha e interpreta a criança. Nesse contexto, Rocha (2008, p.48) argumenta que:

Conhecer as crianças permite aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidade às infâncias; sobre o que elas reproduzem das estruturas ou o que elas próprias produzem e transformam através da sua ação social; sobre os significados sociais que estão sendo socialmente aceites e transmitidos e sobre o modo como o homem e mais particularmente as crianças como seres humanos novos, de pouca idade constroem e transformam o significado das coisas e as próprias relações sociais.

E, nesse patamar de conhecimento sobre a estrutura social que dá conformidade à infância e determina o lugar da criança na escola, temos o objetivo de resgatar elementos históricos e filosóficos de uma “pedagogia da infância”, elaborada desde o alvorecer da modernidade, considerando que visitar o passado, olhar para o presente e pensar no futuro da

¹³ Ao me referir à criança como “filho, enteado, aluno até mesmo cruel” nomeio algumas das condições e papéis sociais sob os quais a criança pode ser vista, dependendo do contexto que está inserido.

educação da criança pode se constituir em um meio de nos informar “das dificuldades que as reformas da educação têm encontrado, dos perigos das ideias utópicas, irrealizáveis, e das resistências anacrônicas, reacionárias, que a educação tem experimentado” (LUZURIAGA, 1985, p.9).

Para a construção desse referencial que emoldura a educação da criança no contexto histórico, buscamos dentre as obras clássicas algumas ideias que anunciam a escola para as crianças pequenas. Essa questão nos levou a Idade Moderna, tomando como um dos marcos a Reforma Protestante, momento histórico aliado a mudanças econômicas, políticas e sociais da sociedade.

Assim, revigoramos a perspectiva histórica de Martinho Lutero (século XVI) de João Amós Comênio (século XVII) e de e de Jean-Jacques Rousseau (século XVIII), por entendê-los como intelectuais que, interpretaram a necessidade de seu tempo, anunciaram e influenciaram diretamente a criação da escola pública. Pensavam-na “para todos”, além de discursarem em prol da escola para a criança pequena, por Comênio chamada de escola materna. Entendemos que, pensar em atendimento da criança pequena na contemporaneidade implica também, conhecer os estudos e as dificuldades de sua trajetória passada para melhor compreensão do presente.

Nesse viés, apresentamos algumas considerações sobre criança e a necessidade de sua escolarização embasada nos estudos bibliográficos de obras de Lutero, Comênio e Rousseau.

Ao visitarmos a História da Infância percebemos que o olhar educativo para a infância como condição social e para a criança como sujeito educável já estavam em Platão e Sócrates, segundo Kohan (2005, p.180):

Assim, a filosofia de Sócrates se condensa em três personagens conceituais: o político, o filosófico, o sofista: o outro, o eu e seu duplo. Estas três figuras afirmam três personagens pedagógicos: o político não sabe nada e faz crer que sabe tudo; não cuida de ninguém e faz crer que cuida de todos; o filósofo sabe o que ninguém sabe e faz crer que ninguém sabe nada; cuida de si e faz que todos os outros cuidem de si; por último, o sofista sabe tudo e faz crer que todos necessitam de seu saber: diz cuidar de todos e faz que todos os outros cuidem deles.

Sócrates apresenta uma forma de dar sentido à educação, mesmo que considere que o problema principal é a política que desentendida da educação, se passa por entendida e indica para onde o povo deve ir.

No “saber que não se sabe”, radica a infância da filosofia. No “cuidado de si”, a infância da educação. No educar no “saber de não saber” e “no cuidado de si”, a infância de uma filosofia que educa, a infância de uma política da filosofia, a infância, finalmente, de uma educação na, mas também da, filosofia. (Ibidem, p.180).

Não é preciso sofisticadas formas de se ensinar “simplesmente procuramos inquietar o ensinar e o aprender de nossa prática, nosso ensinar e nosso aprender [...] buscamos pôr em questão nossos próprios pressupostos acerca do que significam ensinar e aprender” (Ibidem, p.182).

Desse modo, retomamos Martinho Lutero (1483-1546) que, à frente do seu tempo, considera que a sociedade alemã só pode alcançar o progresso se investir na Instituição Escola Pública para todos, sejam filhos de pobres ou da aristocracia, uma escola prazerosa e com pessoas especializadas para ensinar.

João Amós Comênio (1592-1670) defende uma escola ecumênica com a presença da igreja e acredita na capacidade da criança de aprender se observado seu tempo e natureza. Comênio propõe que a educação comece pelo colo da mãe e a aprendizagem seja pautada nas impressões vindas dos sentidos, que com o passar do tempo, estas impressões seriam gravadas e no futuro poderiam ser interpretadas pela razão.

Esses dois intelectuais anunciam a escola para as crianças, para os meninos e as meninas e mais especificamente Comênio que pensa na escola materna para a criança pequena. Compreendemos que estes dois clássicos trazem anúncios prévios de concepções teóricas, marcadas pelas ideias de Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)¹⁴, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)¹⁵ e Friedrich Froebel (1782-1852)¹⁶ como principais educadores que

¹⁴ Jean- Jacques Rousseau influencia a educação e o modo de se pensar e conceber a criança.

¹⁵ Johann Heinrich Pestalozzi, seguidor de Rousseau, procura colocar em prática os ideais de seu precursor.

fundamentam concepções e métodos pedagógicos relativos à educação e a escola para a infância.

2.1 A perspectiva de Martinho Lutero: a escola como responsabilidade das autoridades e dos pais

No período correspondente à modernidade (séculos XV a XVIII), líderes religiosos se opuseram aos abusos da autoridade da Igreja Apostólica Romana e dão início aos movimentos que se contrapõem ao catolicismo. Martinho Lutero (1483-1546), monge beneditino, educado no espírito humanista e principal inspirador da Reforma (Protestante) deseja para a sociedade, os benefícios de uma escola para todos sob a custódia do Estado, além do que já era atribuição da Igreja. Lutero compreendia que a educação pública para as crianças e jovens trazia como consequência direta para a sociedade a libertação das amarras impostas pela Igreja. “O movimento de Lutero, que foi antes de qualquer coisa, uma reforma teológica por sua redescoberta do evangelho, deixou suas marcas na eclesiástica, bem como no sistema de ensino da época até hoje” (VOLKMANN, 1984, p.94).

Lutero, envolvido com as questões religiosas, éticas e políticas, pensa a escola como formadora de pessoas, espaço de ensinar e aprender não só para a formação religiosa, mas principalmente para o desenvolvimento intelectual e a vida social. Várias das concepções defendidas por Lutero são localizadas em seu texto, datado de 1524, “Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs”. A seguir, revisitamos pontos destacados deste texto.

Ao ratificar a nomeação de Martinho Lutero como Reformador, nos apropriamos das leituras realizadas, as quais trazem o monge como reformador da educação. Em seus discursos incitava o cidadão a pensar na educação como um instrumento necessário de reformas sociais

¹⁶ Friedrich Froebel valoriza a instrução e o professor. Porém, nessa discussão daremos ênfase a Rousseau por considerar que sua obra Emílio foi fundamental para o novo olhar para a criança.

e que as doações antes fornecidas somente para a Igreja agora deveriam ser destinadas também à escola. Entendia que o povo deveria doar “por agradecimento e para a glória de Deus, parte disso para a escola, para educar as pobres crianças, onde está empregado tão bem” (LUTERO, 1995, p.305). Assim, a escola enquanto formadora de cidadãos também receberia a contribuição financeira como cota de ajuda social aos desprovidos.

As palavras de Lutero são duras e fazem críticas aos cristãos que carregam os costumes tradicionais impostos pela Igreja Católica e os conclama a participar das ações que fornecem escola para todos.

Na verdade é pecado e vergonha o fato de termos chegado ao ponto de haver necessidade de estimular e de sermos estimulados a educar nossos filhos e a juventude e de buscar o melhor para eles. A própria natureza nos deveria convencer disso e também o exemplo dos gentios nos deveria incentivar em vários sentidos. (...) De que nos valeria se, no mais, tivéssemos e fizéssemos tudo e fôssemos todos santos, mas deixássemos de fazer aquilo que é a razão principal de nossa existência: a educação da juventude? Em minha opinião, nenhum pecado exterior pesa tanto sobre o mundo perante Deus e nenhum merece maior castigo do que justamente o pecado que cometemos contra as crianças, quando não as educamos (Ibidem, 1995, p.307).

Lutero, talvez não tivesse a compreensão de como a criança aprende, mas demonstrava de maneira peculiar, o sentido social da escola e a sua influência sobre a vida, além, dos benefícios da educação escolar no desenvolvimento intelectual e social da criança. Comenta sobre a necessidade da transformação das instituições. “É bem verdade: se as universidades e conventos continuarem como estão, sem a aplicação de novos métodos de ensino e modos de vida para os jovens, preferiria que nenhum jovem aprendesse qualquer coisa e que ficassem mudos” (Ibidem, p.306).

Lutero enumera com convicção três motivos, que justificam as crianças frequentarem a escola. No terceiro deles evoca a relação educativa que deve existir entre pais e filhos, entre mais velhos e os jovens, citando passagens bíblicas:

Aliás, para que vivemos nós velhos senão para cuidar da juventude, ensinar e educá-la? Pois é totalmente impossível esperar que este povinho louco se instrua e discipline a si mesmo: por isso Deus os confiou a nós, os mais velhos e que sabemos por experiência o que serve para o bem deles, e, sem dúvida, exigirá de nós uma prestação de contas severa sobre eles. Por isso também ordena Moisés em Dt 32.7:

“Pergunta a teu pai, ele te informará: pergunta aos velhos, eles te dirão”. (Ibidem, p.307)

Alerta as autoridades para que se curvem diante das necessidades de todas as crianças, ricas, pobres e abandonadas, reforçando a necessidade de pessoas especializadas, aptas a educar as crianças. Vislumbra um ensino fora do contexto familiar, entendendo que para ensinar não se pode contar com qualquer pessoa do âmbito doméstico, mas com alguém preparado para exercer a função docente. Atribui como consequência da educação o desenvolvimento e o progresso das cidades, que se tornam possível “quando possui muitos homens bem instruídos, muitos cidadãos ajuizados, honestos e bem educados” (Ibidem, p.309).

Lutero discursa em um contexto elitista a serviço de uma convicção religiosa e mesmo assim, defende como necessidade para a sociedade a popularização da educação sob a custódia do Estado. Anuncia mais um dos pilares da modernidade que é a escola ligada à vida da cidade, da urbanização e do desenvolvimento.

Para ele a escola deve ser bem estruturada, reformada, atraente e prazerosa para as crianças e para os jovens. Na relação adulto-criança, como visto, Lutero chama a responsabilidade e o compromisso das pessoas mais velhas para com o cuidado e o educar da juventude. Considera que a criança ou jovem não se educa sozinho!

Para Lutero, a sabedoria, a educação e o cuidado devem vir, em parte, dos pais. Mas, a eles cabe, a responsabilidade de mandar seus filhos à escola. Na escola eles teriam o desenvolvimento intelectual e social tão necessário. Convoca as autoridades para que se curve diante das necessidades das crianças, reforçando que “para ensinar e educar bem as crianças precisa-se de gente especializada” (Ibidem, p.308). Assim, cabe a escola a responsabilidade de educar as crianças.

Ao citar a necessidade de “gente especializada” para ensinar e educar as crianças, Lutero aponta os limites dos pais para assumirem sozinhos, tais tarefas. Sugere a manutenção de “educadores comunitários”.

Mesmo que os pais fossem aptos e o quisessem assumir, eles não têm tempo nem espaço em face de outras atividades e dos serviços domésticos. Portanto a necessidade obriga a mantermos educadores comunitários para as crianças, a não se que cada qualquer queira manter um em particular. Isso, porém, seria oneroso demais para um simples cidadão, e uma vez mais muitos excelentes meninos seriam prejudicados por serem pobres. Além disso, muitos pais morrem e deixam órfãos: e a maneira como os tutores cuidam deles nos deveria mostrar, se a experiência não basta, o fato de o próprio Deus se denominar pai dos órfãos que estão abandonados pelos demais (Ibidem, 308-309).

Lutero, defensor da escola para todos, repudia os recursos gastos para comprar canhões e armaduras, pois acredita que as riquezas precisam ser usadas corretamente. Onde? Na educação.

Para corroborar seus argumentos, Lutero cita a educação clássica romana, que conjugou os esforços na formação juvenil, utilizando-se de professores, os “pedagogos”.

Como procedeu a cidade de Roma? Ela educava seus meninos de tal maneira que dentro de quinze, dezoito ou vinte anos dominavam perfeitamente o latim, o grego e toda sorte de artes liberais (como são chamadas). Daí passavam diretamente para o serviço militar e para o serviço público: disto resultaram homens sensatos, ajuizados e excelentes, munidos de toda sorte de conhecimentos e experiência. Se hoje se fundissem todos os bispos e todos os padres e monges da Alemanha num só bolo, não encontraria tanto quanto se encontrava num único romano. Por essa razão Roma progrediu; havia gente apta e preparada para todas as atividades. Assim a necessidade obrigou, em todos os tempos e no mundo inteiro, inclusive entre os gentios, a manter professores, se é que se quisesse fazer alguma coisa boa de um povo. Por isso também se adotou o termo “pedagogo” (Ibidem, p.309).

Portanto, a concepção luterana é de defesa intransigente de escola, instituição essencial à boa formação juvenil. A seu ver, existia um abandono da intenção formativa humana:

Deixaram a juventude crescer como as árvores no mato, sem se preocuparem como ensinar e educá-la: por essa razão se desenvolveram e modo tão deformado que não servem para nenhuma construção, havendo somente uma capoeira imprestável, útil somente para o fogão (Ibidem, p.310).

A defesa de Lutero é por uma educação para a vida secular. Critica aqueles que entendem apenas a necessidade de escolas com finalidade de formação religiosa. Formar o

homem para a vida cotidiana, pensando nas necessidades da vida pública: essa é a nova essência. Aponta, nessa direção, inclusive a educação das mulheres:

Mesmo que (como já disse) não existisse alma e não se precisasse das escolas e línguas por causa da Escritura e de Deus, somente isso já seria motivo suficiente para instituir as melhores escolas tanto para meninos como para meninas em toda parte, visto que também o mundo precisa de homens e mulheres excelentes e aptos para manter seu estado secular exteriormente, para que então os homens governem o povo e o país, e as mulheres possam governar bem a casa e educar bem os filhos e a criadagem. Ora, tais pessoas devem surgir dentre os meninos, e tais mulheres devem surgir dentre as meninas. Por isso urge que se eduquem meninos e meninas para isso (Ibidem, p.318).

Martinho Lutero revigora a essencialidade dos professores na tarefa de educar, elementos centrais em sua proposta de escola:

Se, porém, fossem ensinados e educados em escolas ou em outras instituições, onde houvesse mestres e mestras instruídos e disciplinados, que ensinassem línguas e outras disciplinas, e História, aí então conheceriam a história e a sabedoria do mundo inteiro, a história desta cidade, deste império, deste príncipe, deste homem, desta mulher e, desta forma, poderiam ter diante de si, em breve tempo, como um espelho, a natureza, vida, conselho, propósitos, sucessos e fracassos do mundo inteiro. Isso lhes serviria de orientação para seu pensamento e para se posicionarem dentro do curso do mundo com temor de Deus. Além disso, a História os tornaria prudentes e sábios, para saberem o que vale a pena perseguir e o que deve ser evitado nesta vida exterior, e para poderem aconselhar e governar a outras de acordo com estas experiências. (Ibidem, p.319).

Discursa nas cidades da Alemanha para prefeitos e câmaras municipais e orienta que uma escola prazerosa não deve estar presa somente as disciplinas, mas estar atenta àquilo que as crianças e a juventude sentem e gostam de fazer, pois:

Ora, a juventude tem que dançar e pular e está sempre à procura de algo que cause prazer. Nisto não se pode impedi-la e nem seria bom proibir tudo. Por que então não criar para ela escola deste tipo e oferecer-lhe estas disciplinas? Visto que, pela graça de Deus, está tudo preparado para que as crianças possam estudar línguas, outras disciplinas e História com prazer e brincando (Ibidem, p.319).

Colocando-se na figura de pai, faz comparações e diz:

Falo por mim mesmo: se eu tivesse filhos e tivesse condições, não deveriam aprender apenas as línguas e História, mas também deveriam aprender a cantar e estudar música com toda a matemática. Pois que é tudo isso senão meras brincadeiras de criança nas quais os gregos outrora educaram suas crianças e do que resultaram pessoas excelentes, preparadas para toda sorte de atividades, como função (Ibidem, p.319).

Desse modo, Lutero compreende com sensibilidade que a escola para as crianças e a juventude não pode ser uma escola sem prazer. Anuncia uma escola estruturada, reformada e atraente, não só para os meninos, mas também para as meninas, ainda que para os meninos, a escola não precisa ser a mesma, pois as meninas gastam mais tempo com sono, dança e jogos e o fato de irem para a escola pelo menos uma hora não faria diferença para elas. (Ibidem, p.320). E, para esta responsabilidade convoca as autoridades locais, as famílias e a comunidade. Lutero propõe avanços para além do seu tempo, porque pensa na educação para as meninas, concepção inovadora para um tempo em que se pensava na educação dos meninos principalmente filhos da aristocracia e do clero.

Já em “Uma Prédica para que se mandem os filhos à Escola”, publicada em Wittenberg (1530) propõe de forma inusitada a fundação de escolas em todas as cidades, vilas e aldeias, com o ensino da infância e da juventude de ambos os sexos, instituindo-as nas letras, na moral e religião. Essa Prédica produz um movimento pela escola, embasado na exortação para que se mande os filhos à escola, o que implicaria benefícios para a Igreja e para o Estado.

Tinha plena compreensão dos benefícios da educação humana e cristã das crianças (filhos) e via como necessidade social e intelectual para a sociedade a popularização da educação sob a custódia do Estado.

Nessa Prédica Lutero chama a atenção para a passagem bíblica do “evangelho de Mateus”¹⁷ em que é apregoada a necessidade de que as crianças sejam levados a Cristo e que cabe propiciar a ajuda necessária para que tal ocorra. E como isto é, também, função de educação e, por extensão, da escola. Nas palavras de Lutero: “Isso seria sermão suficiente como prefácio para um livrinho sobre a escola, se houvesse olhos e ouvidos capazes e dispostos a enxergar e ouvir” (Ibidem, p.329).

¹⁷ Lutero se refere aos escritos de Mateus 18 [SC. 19.14] “Deixai vir a mim as crianças e não as impeçais, porque a elas pertence o reino dos céus, etc.”. (Ibidem, p.329)

Prossegue evidenciando os benefícios do ato de fazer as crianças chegar à boa escola:

Uma coisa é certa: quando se ajuda, estimula e encoraja crianças a irem à escola e ainda quando se contribui para tanto com dinheiro e conselho para que isso se torne possível, a isso se chama, sem dúvida, ter levado e encaminhado os filhos a Cristo. Não estou me referindo a escolas de meretrício e casas de tolerância, mas a escolas nas quais se educam jovens nas ciências, na disciplina e no verdadeiro culto a Deus, onde aprendem a conhecer a Deus e a sua palavra, para depois se tornarem pessoas capazes de governar igrejas, países, pessoas, casas, filhos e criadagem. Pois não se mandam filhos à escola para aprenderem coisas dissolutas, levianas, imprestáveis e inúteis, mas para que sejam iniciados em exercícios honrados, sérios, úteis, disciplinados e cristãos. (Ibidem, p.330).

Para Lutero, as justificativas para que se envie o filho à escola são tanto de origem espiritual (ou eterna) como temporal (ou secular). Quanto ao primeiro aspecto, adverte que,

Deus não deu os filhos e seu sustento somente para teu prazer ou para educá-los para a pompa do mundo. Exige-se de ti seriamente que os eduques para o serviço de Deus, ou então será erradicando com filhos e tudo, de modo que seja condenável tudo o que investes neles. (Ibidem, p.335)

Nesse sentido, a escola tem finalidade divinamente inspirada. Defende, igualmente, que é preciso educação para além daquilo “que forma pastores, pregadores ou professores”, principalmente com finalidade de serviço religioso. É necessária a formação para o século (Ibidem, p.342).

Lutero entende que os pais apenas se preocupam com a formação de filhos para os serviços religiosos, o que lhes garantia também remuneração e prováveis condições de subsistência. Por esta razão, adverte para que forneçam estudantes as escolas mesmo que a finalidade formativa não estivesse vinculada à religiosa. “Por isso, manda teu filho estudar e não se preocupe. Antes faltarão pessoas do que recursos”. (Ibidem, p.345).

Há importância, também, no regime secular, que serve à humanização, a manutenção das condições de coexistência entre os seres humanos, afastando-os do comportamento animal. (Ibidem, p.347). Assim, caberia aos pais incentivar, também, a formação de seus filhos para a vida secular:

Terias que ser um estúpido grosseiro e ingrato e merecerias ser expulso do convívio humano e desterrado entre os animais se visses que teu filho pudesse tornar-se um homem que poderia ajudar ao imperador a preservar seu reino, seu poder e sua coroa; ao príncipe a governar seu território; que pudesse aconselhar e assessorar cidades e territórios; que pudesse ajudar a tantos homens a proteger o corpo, mulher,

os filhos, bens e honra, e não estivesse disposto a investir o suficiente para que ele pudesse estudar e alcançar essa posição. (Ibidem, p.350).

Emanam, pois, finalidades sociais da educação escolar. E o destino social de quem frequentar a escola, segundo Lutero, é promissor:

Por isso considero que jamais houve oportunidade melhor para estudar do que agora. Não somente porque atualmente as ciências são oferecidas em tanta profusão e de forma acessível, mas também por causa dos grandes benefícios e honras que daí hão de se seguir. Os que estudam hoje serão pessoas apreciadas, de modo que dois príncipes e três cidades disputarão uma única pessoa de instrução. Pois se olhares a tua volta, perceberás que inúmeros cargos estão à espera das pessoas formadas dentro dos próximos dez anos; apesar disso são poucos os que estão sendo preparados para este fim (Ibidem, p 352).

De modo geral, as palavras de Lutero partem da premissa de que para **todos**¹⁸ a escola é necessária, sendo que enviar uma criança à escola é uma obrigação das autoridades e, sobretudo, paterna: “Por conseguinte mande teu filho estudar com toda a confiança” (Ibidem, p.357).

2.2 A perspectiva João Amós Comênio: escola para todos com especialização didática e pedagógica

João Amós Comênio¹⁹, (1592-1670), um dos importantes teóricos da educação do século XVII. Defende uma educação para todos com a possibilidade de ensinar a todos, com distinção de formas e conteúdos. Propôs uma escola não só para crianças e jovens, mas uma escola materna para crianças pequenas. Comênio entende que a escola deve estar organizada em uma proposta composta de método, objetivos e conteúdos definidos.

A arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método. Se a conseguirmos estabelecer com exactidão, não será mais difícil ensinar tudo à juventude escolar, por mais numerosa que ela seja, que imprimir, com letra elegantíssima, em máquinas tipográficas, mil folhas por dia, ou remover, com a máquina de Arquimedes, casas, torres ou qualquer outra espécie de pesos, ou atravessar num navio o oceano e atingir o novo mundo. E tudo andar com não menor prontidão que um relógio posto em movimento regular pelos seus pesos. E tão suave e agradavelmente como é suave e agradável o andamento de um tal autómato. E, finalmente, com tanta certeza quanta pode obter-se de qualquer

¹⁸ Grifo nossos.

¹⁹ João Amós Comênio também conhecido como Comenius. As grafias de seu nome variam conforme a tradução ou idioma e nessa produção iremos manter fidelidade às fontes citadas.

instrumento semelhante, construído segundo as regras da arte. Procuremos, portanto, em nome do Altíssimo, dar às escolas uma organização tal que corresponda, em todos os pontos, à de um relógio, construído segundo as regras da arte e elegantemente ornado de cinzeladuras variadas (COMÊNIO, 2006, p.186).

Comênio, educador e bispo dos Irmãos Morávios, de raízes humanistas, se preocupa com a organização da escola e com qual método que deveria ensinar. Entende que deve ser habilidosa e com regras definidas. E, desse modo escreve o método para ensinar e torna-se o pai da Didáctica, uma vez que propõe na Didáctica Magna ou Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos:

Tem como objetivo mostrar como é possível “ensinar tudo a todos”. Abre com uma saudação aos leitores, seguida de um apelo aos responsáveis pelas coisas humanas, onde se lê: “Se, portanto, queremos Igrejas e Estados bem ordenados e florescentes, e boas administrações, primeiro que tudo ordenemos as escolas e façamo-las florescer, a fim de que sejam verdadeiras e vidas oficinas de homens, e viveiros eclesiásticos, políticos e econômicos. Assim, facilmente atingiremos o nosso objectivo; doutro modo, nunca o atingiremos. Mostra, a seguir, que a arte didáctica é útil aos pais, aos professores, aos estudantes, às escolas, aos Estados, à Igreja e até no Céu (COMÊNIO, 2006, p.32:33)

Comênio anuncia uma escola com a participação do Estado, Igreja e Comunidade, que seja interessante e prazerosa para crianças e jovens. Acredita na capacidade da escola educar a criança, desde que se observe o seu tempo e a sua natureza. Considera que ao nascer o homem é um ser imperfeito e desumanizado e vê a educação como meio de torná-lo verdadeiramente homens, pois, mesmo que nasçam “com feições humanas, é pela educação que se dará sua *‘humanização’*” (COMÊNIO, 2006, p.33)

O conceito de humanização dado por Comênio está alicerçado na idéia de educação e por assim ser, a Didáctica Magna é um instrumento que deve ser usada por qualquer instituição que deseje humanizar o homem. Pois este ao nascer “a natureza dá as sementes do saber, da honestidade e da religião, mas não dá propriamente o saber, a virtude e a religião: estas adquirem-se orando, aprendendo, agindo” e como “animal educável” não pode se tornar um homem “a não ser que se eduque” (Ibidem, p.33).

Defende a educação pela escola e vê nela a possibilidade de se alcançar o progresso independente de classe social e de lugares que estejam às cidades, as vilas e as aldeias.

“Importa agora demonstrar que, nas escolas, se devem ensinar tudo a todos. Isto não quer dizer, todavia, que exijamos a todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes”. (Comênio, 2006, p.145). Mas sim, que todos os diferentes ocupem o mesmo espaço e que, os professores não fizessem diferenças e nem tão pouco deixassem de ignorar as diferenças.

Ensina como os professores devem proceder com os alunos não satisfeitos. Para que os professores entendam o que deve ser uma escola, faz comparações com a organização de um exército, de modo que as diferenças entre as crianças sejam observadas e se criem estratégias para que todos aprendam. Assim,

Os mais lentos se misturem com os mais velozes, os mais estúpidos com os mais sagazes, os mais duros com os mais dóceis, e sejam guiados com as mesmas regras e com os mesmos exemplos, durante todo o tempo em que têm necessidade de ser guiados. Depois de terem deixado as escolas, cada um prosseguirá os estudos, com o ardor de que for capaz (Ibidem, p.178).

Conformando o seu pensamento educacional aliado à diversidade do ritmo e do modo de aprender das crianças, recomenda que não se separem as crianças, pois a “mistura”²⁰, fará com que os já instruídos, instruem dois ou três sob a custódia do professor. Assim, os fracos poderão ser ajudados e guiados pelo mais forte e os fortes poderão aproveitar sua relação com o mais fraco para aprender o que não sabem.

A escola existente é criticada por Comênio, sua formulação o incomoda, que não aceita banalidades a respeito da escola e, ainda relata as marcas que permanecem em seu coração depois de adulto, das “primaveras perdidas”, ou seja, do tempo que frequentou a escola. Diz ele:

Passaram e gastaram miseravelmente a ameníssima primavera da vida e os anos florescentes da juventude nas banalidades da escola. Ah! quantas vezes, mais tarde, quando comecei a ver as coisas um pouco melhor, a recordação do tempo perdido me arrancou suspiros do peito lágrimas dos olhos e gritos de dor do coração (COMÊNIO, 2006, p.160).

Pensando nas crianças pequenas, Comênio, acredita que é na educação da infância, “na primeira idade” que acontece a formação do homem e que a educação só pode se dar

²⁰ Segundo Comênio, 2006.

nessa idade. Por isso, aconselha que a educação seja recebida logo no início da vida, a fim de que o homem cresça “sábio, racional, honesto e piedoso”. (Comênio, 2006, p. 127).

Para a educação da infância atribui ao fato de que:

É uma propriedade de todas as coisas que nascem o facto de, enquanto são tenras, se poderem facilmente dobrar e formar, mas, uma vez endurecidas, já não obedecem. A cera mole deixa-se amassar e modelar, mas, endurecida, quebra mais facilmente. Uma arvorezinha deixa-se plantar, transplantar, podar, dobrar para aqui ou para ali, mas uma árvore já crescida de modo algum. Assim, quem quer fazer um vencilho, deve tomar um ramo verde e novo, pois não pode ser torcido um que seja velho, seco e nodoso (Ibidem, p.129).

Assim como a criança pequena, todas as coisas, quando tenras, podem ser podadas, transplantadas, serem dobradas e formadas. No entanto, quando se tornam mais velhas, secam e endurecem de tal forma a não mais deixar-se modelar. Das propriedades de um ser moldável a que Comênio se refere, passam pelo crivo do ensinar e aprender na educação.

Na quarta parte da Didáctica Magna, Comênio associa a escola com aquele que considera períodos de formação do individuo, nomeando a idade ideal de educar:

- I. Que a formação do homem deve começar na primavera da vida, isto é, na puerícia. (Na verdade, a puerícia assemelha-se à primavera; a juventude, ao verão; a idade viril, ao outono; a velhice, ao inverno).
- II. Que as horas da manhã são as mais favoráveis aos estudos (porque, também aqui, a manhã corresponde à primavera; o meio dia, ao verão; a tarde, ao outono; a noite, ao inverno).
- III. Que tudo o que deve aprender-se deve dispor-se segundo a idade, de modo a não dar a aprender senão as coisas que os alunos sejam capazes de entender (Ibidem, p. 209).

Dessa forma, Comênio parece anunciar uma perspectiva pedagógica que anos mais tarde, aparece na escola e que está relacionada a conteúdos e as etapas em que os sujeitos estão dispostos a aprender. Ele se preocupa não só com a organização da escola enquanto instituição social de progresso para a sociedade, mas também com todos os elementos que se articulam e se relacionam com os objetivos de ensinar e aprender.

Comênio pensa no aluno e no professor, pensa nas disciplinas e no próprio método. O método é sua principal preocupação, pois compreende que deve ser natural, estimulante e envolvente para alcançar uma aprendizagem espontânea da criança. Por metáforas procura

relacionar situações corriqueiras do cotidiano das pessoas como forma de compreender o que é aprender. Relaciona a aprendizagem da criança com a maneira suave que corre a água do rio quando não há obstáculos, pois,

(...) para que a água corra ao longo de um declive, não é necessário constrangê-la; basta que se levante o dique ou qualquer obstáculo que a retém, e ela correrá imediatamente. Também não é necessário pedir a uma ave que voe; basta abrir-lhe a gaiola. Também não é necessário pedir aos olhos que contemplem uma bela pintura ou aos ouvidos que oiçam uma bela melodia, se se lhes dá ensejo disso; nestes casos, é até, às vezes, necessário refreá-los (Ibidem, p.235).

A relação com as situações do cotidiano das pessoas e de como elas podem relacioná-las é uma maneira simples de se fazer entender usada por Comênio. Nesse viés, o aprender da criança relacionado à água que corre, pode estar entendida como uma escola prazerosa sem obstáculos, com método específico e com o reconhecimento que existem diferentes modos de se aprender e a partir destas diferenças se encontrem caminhos para a aprendizagem de todos. E, ao sugerir a ideia da ave que ao abrir a gaiola voa sozinha e até mesmo os órgãos dos sentidos, que sensibilizados, ouvem, enxergam com prazer, entendemos que Comênio relaciona este fato, ao modo de aprender da criança pequena que é pelos sentidos. A criança experimenta, inventa, investiga, sente, interpreta e aprende pelo sentir e pelo seu modo próprio de compreender o mundo.

A obra Didáctica Magna de João Amós Comênio é clássica e já foi objeto de muitos estudos, mas, ao nos debruçarmos na sua leitura experimentamos um entendimento que avança na compreensão de que a Didáctica Magna não é simples instrumento pedagógico da educação. Compreendemos agora, a Didáctica Magna como um documento se não obrigatório, mas necessário para aqueles que de uma forma ou de outra se relacionam com a dinâmica de ensinar e aprender na educação das crianças.

No seu Capítulo XVII – Fundamentos para ensinar e aprender com facilidade – Fundamento IV – A natureza caminha das coisas mais fáceis para as mais difíceis – da Didáctica Magna, Comênio continua a chamar atenção das escolas que de forma desordenada

ensinam as crianças. Anuncia que para aprender a criança precisa estar interessada, sensibilizada, além de exigir o respeito pelas fases que acontece a sua aprendizagem.

Assim, metaforicamente relaciona os interesses da criança ao seu interior, fazendo comparações com: a “formação do ovo que não começa pela parte mais dura”, com a aprendizagem da criança pelos sentidos e pelo prazer; “às fases que a ave precisa avançar até alcançar seu vôo” com as fases da criança para aprender; o “carpinteiro que precisa passar pelo beneficiamento final da madeira para iniciar o seu o trabalho” com o que a criança já aprendeu e pode avançar. (Conforme Comênio, 2006, p.238). Da escola materna para crianças pequenas preconizada por Comênio, pouco se tem notícias em pleno século XXI, ou seja, cinco séculos depois.

Comênio ressalta que:

Na primeira escola, na materna, se devem exercitar sobretudo os sentidos externos, para que se habituem a aplicar-se bem aos próprios objetos e a conhecê-los distintamente. Na escola primária, devem exercitar-se os sentidos internos, a imaginação e a memória, juntamente com os seus órgãos executores, as mãos e a língua, lendo, escrevendo, pintando, cantando, contando, medindo, pesando, imprimindo várias coisas na memória, etc (Ibidem, p.411).

Ao relacionar à aprendizagem da criança as partes mais moles do ovo, aos ensaios preparatórios da ave para alçar vôo e ao processo de beneficiamento da madeira, reforça que para aprender a criança usa os sentidos. Então, a vontade de aprender brota no interior do seu ser e desencadeia o interesse e a vontade de experimentar e descobrir. O sentir com prazer que possibilita a criança a aprender e avançar na aprendizagem. E, nesse viés, ousamos dizer que, o prazer interior da criança que se entrelaça nos sentidos, desencadeia a vontade de ir além, em uma entrega quase que inteira para imaginação e o faz de conta, que envereda pelos caminhos prazerosos do aprender.

Dessa forma, Comênio inaugura a trajetória de valorização do modo como a criança aprende. Ainda e principalmente próximo ao mundo das ideias, preocupa-se com os excessos

e sobrecarga de ensino e conteúdos dentro da escola e com os métodos rigorosos e a exigência da aprendizagem não prazerosa, chegando a dizer que:

Age, portanto, idiotamente aquele que pretende ensinar aos alunos, não quanto eles podem entender, mas quanto ele próprio deseja, pois as forças querem ser ajudadas e não oprimidas, e o formador da juventude, da mesma maneira que o médico é apenas o ministro da natureza, e não o seu senhor (Ibidem, p.242).

Comênio acredita em uma escola sem tantos rigores, que seja prazerosa e feliz. Considera que todos possuem capacidade para aprender e que os conteúdos ensinados façam sentido para a criança, caso contrário as crianças terão dificuldades ou ficarão com marcas que não desaparecerão da sua memória.

As ideias de Comênio, de algum modo, apontam na sociedade contemporânea para os problemas parecidos que faziam sentido do século XVII. Não podemos deixar de transportar as ideias desse monge do século XVII para o contexto escolar no século XXI. Ressoa como se falasse para as escolas contemporâneas chamando a atenção não só dos professores, mas também de gestores educacionais, políticos e legisladores quanto aos conteúdos ensinados que, pouco ou nada servem para a vida das crianças.

Com efeito, para que servem as ninharias? Que interessa aprender coisas que nem trazem vantagem a quem as sabe, nem desvantagem a quem as ignora e que, com o andar da idade, acabarão por desaparecer ou por se esquecer no meio das ocupações de todos os dias? A nossa breve vida comporta necessidades suficientes para encher completamente, mesmo que não gastemos um momento sequer com essas futilidades. As escolas têm, portanto, a obrigação de não ocupar a juventude senão em coisas sérias (Ibidem, p.253).

Essas questões evidenciam as preocupações de Comênio quanto “as ninharias” ensinadas na escola materna. Transpomos para a sociedade contemporânea e percebemos que cinco séculos depois, conteúdos insignificantes, “ninharias” continuam a serem ensinadas na escola materna, ou seja, na Educação Infantil. Quantas escolas e professores desenvolvem práticas educativas que propõem as crianças conteúdos que não falam dos sentidos e do prazer de aprender? E, ao frequentar a escola materna quantas crianças têm seus corações marcados “para alegrar os adultos que idioticamente, tal como afirma Comênio, teimam em elaborar e ensinar “ninharias” às crianças causando sofrimento e dor” (COMÊNIO, 2006, p.219).

Com sensibilidade e comprometimento de professor, Comênio anuncia o aprender com os sentidos não só para a criança pequena, mas para todos aqueles que frequentam a escola. Assevera que se a escola souber como despertar o interesse das crianças para aprender, as ações desencadearam pela “vontade (que é o centro do homem e a directora de todas as suas ações) a exercer legitimamente o seu império sobre todas as coisas” (COMÊNIO, 2006, p.412).

Nesse contexto, Comênio afirma que:

Querer formar a vontade antes da inteligência (como querer formar a inteligência antes da imaginação e a imaginação antes dos sentidos) é trabalho perdido. Mas, infelizmente, procedem assim aqueles que ensinam às crianças a lógica, a poética, a retórica e a ética, antes das coisas reais e sensíveis; agem como quem quisesse fazer dançar uma criancinha de dois anos, que ainda mal se sustenta em pé. (...) assim também nós somos de opinião de que, para o desenvolvimento de uma, devemos esperar pelo desenvolvimento da outra (Ibidem, p.412).

Na elaboração do plano da Escola Materna, Comênio diz que: “do mesmo modo, todas as coisas, em que queremos instruir um homem para utilidade de toda a vida, deverão ser-lhe plantadas logo nesta primeira escola” (Ibidem, p.415). Assim, a educação aplica-se a todos desde a escola materna não só para os ricos, mas também para os pobres, plebeus, meninos, meninas. Nas escolas as matérias ou conteúdos não serão diferentes das já aplicadas, mas serão aplicadas de forma diferentes.

A Metafísica, as crianças enquanto vêem alguma coisa, ouvem, saboreia, apalpam, advertem que alguma coisa existe; Ciências Físicas nos primeiros seis anos de vida a criança aprende o que seja água, terra, ar, fogo, chuva, neve, gelo, pedra, ferro, planta, erva, ave, peixe, etc.; A ótica na distinção da luz, trevas e cores; Na Astronomia conhecer o que se chama céu, sol, lua, estrelas; A geografia entender o que é rio, aldeia, castelo, cidade, vale, campo, monte; Cronologia aprender sobre hora, dia, semana, ano, estações do ano, ontem, no dia anterior; História, recordar-se dos fatos que aconteceram; Aritmética, entender o que significa pouco e muito, se sabe contar ainda que seja até dez; Geometria entender o que é grande e o que é pequeno, comprido, leve, largo e estreito; Artes mecânicas no transportar alguma coisa de um lugar para outro, ordenar as coisas, construir e destruir; a Arte dialética da razão desponta já aqui e lança os seus germens: observando que as conversas que fazem por meio de perguntas e de respostas, as crianças habitam-se também a perguntar qualquer coisa e a responder às perguntas que lhes são feitas; Gramática infantil pronunciar corretamente a língua materna; Gosto pela poesia; Estudo da retórica; Primórdios da música; Economia doméstica consiste os nomes dos familiares e dos objetos que constam na casa; Política que a criança deve ser estimulada a conhecer fora de casa; a moral (ética) como disciplina., mas não julgando que coisa seja em espécie, e só mais tarde, pouco a pouco.

Desse modo, Comênio pensa na aplicação da didática na escola materna e nas formas que a criança aprende e como esse aprender pode acontecer com prazer. Comênio requer uma escola materna de sentidos para as crianças pequenas. E, a partir de sua própria experiência como educador, elabora nove princípios metódicos.

Comênio apresenta o método indutivo e suas regras para aprender:

- I – Ensine-se tudo o que se deve saber. Efectivamente, se não oferecem ao aluno aquelas coisas que ele deve saber, de onde as virá a saber ?²¹
- II – Tudo o que se ensina, ensine-se como coisa do mundo de hoje, e de utilidade certa.
- III – Tudo o que se ensina, ensine-se de uma maneira direta, e não com rodeios.
- IV – Tudo o que se ensina, ensine-se tal qual é e acontece, isto é, pelas suas causas.
- V – Tudo o que se oferece ao conhecimento, ofereça-se primeiro de modo geral, e depois por partes. Oferecer uma coisa para ser conhecida de modo geral, consiste em explicar a essência e os acidentes de toda essa coisa. A essência explica-se por meio destas perguntas: Que é? Qual é? Porquê?
- VI – Conheçam-se todas as partes da coisa, mesmo as mais pequeninas, sem omitir nenhuma, respeitando a ordem, a posição e as relações que umas têm com as outras.
- VII – Ensinem-se todas as coisas sucessivamente, e, durante o mesmo tempo, não se ensine senão uma coisa só.
- VIII- Insista-se sobre cada matéria, até que ela seja perfeitamente compreendida. Nada acontece num instante, pois, tudo o que acontece, acontece graças ao movimento e o movimento implica sucessão. Deve, portanto, demorar-se com o aluno em qualquer parte do saber, até que a tenha apreendido bem e saiba que a sabe.
- IX Ensinem-se bem as diferenças das coisas, para que o conhecimento de todas as coisas seja distinto. Esta contém uma grande verdade nesta máxima. Quem distingue bem, ensina bem.
- X – Mas, porque não é dado a todos poder exercer o ofício de professor com tudo o que ele exige de destreza, é necessário submeter todas as ciências que se ensinam nas escolas a estas regras do método, a fim de que o ensino não descarilhe e não falhe no seu objectivo²².

Nesse sentido, Comênio não se limita a ditar regras simples, mas nomeia seu método como necessário para aprender. Anuncia que, ensinar e aprender na infância se baseia no modo de “como se propõe”, de “como se faz” e de “como se participa” do processo. Mesmo não sendo possível transportar as palavras usadas por Comênio no século XVII e aplicá-las sem considerar critérios históricos, sociais e culturais rigorosos de análise no contexto do século XXI, há de se concordar, de que Comênio é o grande anunciador da escola materna, pensa e reconhece a especificidade da criança e o seu modo de aprender.

²¹ Cf. A escrita na edição portuguesa.

²² Ibidem, p.313-318

2.3 As contribuições de Jean-Jacques Rousseau

É na história marcada pelas transformações do século XVIII para século XIX, que mudanças profundas na vida política, econômica e social da sociedade exigem que se pense a condição humana nesses contextos. Situamos ali o pensamento de Jean Jacques Rousseau.

Ao olhar para a sociedade que se agita, marcada por revoluções, como a Revolução Industrial (meados do século XVIII) e a Revolução Francesa (1789), Rousseau olha para o homem e se preocupa com sua educação e sua formação. Parece não mais acreditar na existência das escolas públicas diante de uma sociedade que arde nas revoluções.

A instituição pública não existe mais, e não pode mais existir, já que onde não há mais pátria não pode mais haver cidadãos. Estas duas palavras, pátria e cidadão, devem ser canceladas das línguas modernas. Sei muito bem a razão disso, mas não quero dizê-la; ela nada traz ao meu assunto. Não posso encarar como instituição pública esses ridículos estabelecimentos chamados colégios²³. Tampouco considero a educação da sociedade, pois, tendendo essa educação a dois fins contrários, não atinge nenhum dos dois: só serve para criar homens de duas faces, que sempre parecem atribuir tudo aos outros, e nunca atribuem nada.

Diante das transformações históricas que se agitam não só no âmbito econômico e social, mas também no pedagógico, Rousseau teme que,

Dessas contradições nasce aquela que sem cessar sentimos em nós mesmos. Arrastados pela natureza e pelos homens a caminhos contrários, forçados a nos dividir entre esses diversos impulsos, seguimos uma composição que não nos leva nem a um, nem a outro objetivo. Assim, combatidos e errantes durante toda a nossa vida, terminamo-la sem termos podido entrar em acordo com nós mesmos, e se termos sido bons nem para nós, nem para os outros. (ROUSSEAU, 1995, p.13)

Entendemos que Rousseau faz referências as correntes pedagógicas que se movimentam na sociedade e que “Não é possível encerrar numa fórmula ou reduzir a uma unidade as diversas ideias pedagógicas do século XVIII” (LUZURIAGA, 1985, p.162), mas nos dá pistas de uma pedagogia que aspira a liberdade e ao individualismo na educação. “Resta enfim a educação doméstica ou a da natureza, mas o que se tornará para os outros um homem que tenha sido educado unicamente para si mesmo?” (ROUSSEAU, 1995, p.13).

²³ Nota do autor. “Na Academia de Genebra e na Universidade de Paris há professores de que gosto, que estimo muito, e que creio bastante capazes de bem instruir a juventude, se não fossem obrigados a seguir o uso estabelecido. Exorto um dentre eles a publicar o projeto de reforma que concebeu. Talvez finalmente sejamos tentados a curar o mal ao vermos que ele não é irremediável”.(Rousseau, 1995,p.13)

Nesse sentido, Rousseau (1995) se refere à educação que deseja um homem natural, sem pecado e sem vícios e que para isso recebe os ensinamentos no seu ambiente doméstico. Faz críticas, à educação dada aos filhos da aristocracia que aprendem em casa com seus mestres e recebem os ensinamentos fundamentados no credo e na moralidade, devendo se distanciar do ensino da ciência, já que esta poderia provocar mudanças de pensamento e do modo de agir. Ao se referir à ordem social, alerta que a medida da educação deve estar em acordo com a vocação dos pais, pois entende que,

Na ordem social, onde todos os postos são marcados, cada um deve ser educado para o seu. Se um particular formado para seu posto vem a deixá-lo, já não serve para nada. A educação só é útil na medida em que a fortuna se harmonize com a vocação dos pais; em qualquer outro caso, ela é nociva ao aluno, ao menos pelos preconceitos que lhe inculcou. No Egito, onde o filho era obrigado a abraçar a profissão do pai, pelo menos a educação tinha um objetivo garantido; mas entre nós, onde apenas as posições sociais permanecem e os homens mudam sem parar, ninguém sabe se, ao educar o filho para a sua profissão, não está trabalhando contra ele (ROUSSEAU, 1995, p.14).

Alude à ordem natural, de educar não como incentivo ou porque acredita ser o melhor método para aprender. Tece crítica feroz a educação dos filhos da aristocracia, já que esta atendia aos interesses principalmente da vocação. Atribui que,

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e quem quer que seja educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela. Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, à igreja ou barra. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, ele será capaz de ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu (ROUSSEAU, 1995, p.14).

Rousseau (1995) entende que os filhos dos ricos ao receberem a educação em casa, de forma natural, pautada na religião e moralidade, não atendem a formação do homem, uma vez que não vivem a sociedade e sim o que seus mestres e pais desejavam. Assevera que educação deve ensinar o aluno a viver com uma ocupação, um trabalho e experiência. E, que o aluno seja “capaz de ser, se preciso, tão preciso, tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu” (Ibidem, 14).

Compreende que para acontecer mudanças é preciso se instruir e que o “verdadeiro estudo é o da condição humana”, sendo assim, “começamos a nos instruir quando começamos a viver; nossa educação começa junto conosco; nosso primeiro preceptor é a nossa ama-de-leite. Assim, a palavra educação tinha entre os antigos um sentido diferente, que já não lhe damos: significava alimentação”. Admite que a educação se inicia em casa, mas a educação é diferente quando dada por “governanta, o preceptor e o professor”, porém ainda não são bem compreendidas. (Cf. *Ibidem*, p.14)

Como desabafo, argumenta que,

Dada, porém a mobilidade das coisas humanas, dado o espírito agitado e inquieto deste século que perturba tudo a cada geração, pode-se conceber um método mais insensato do que educar uma criança como se nunca tivesse de sair do seu quarto, como se tivesse de estar sempre rodeada pelos seus? Se a infeliz der um só passo pela terra, se descer um só degrau, estará perdida. Não se trata de ensiná-la a suportar as dificuldades, mas de exercitá-la para senti-las (*Ibidem*, p.15).

Essas afirmativas se vinculam à concepção rousseauiana segundo a qual o homem é, por natureza, bom, sendo a sociedade que o corrompe. Então, parece que Rousseau (1995) não concebe uma educação natural, isolada, com disciplinas específicas, mas sim, uma educação que exercite o aluno, que exponha e que possibilite modos de viver e ver o mundo. “Viver não é respirar, mas agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência”. A educação natural parece não encontrar aporte nessa discussão, mas sim, uma crítica severa de Rousseau, pois ser educado implica fazer uso das faculdades e tomá-las como ação. (*Ibidem*, p.24)

Tomai um rapaz educado sabiamente na casa de seu pai do interior e examinai-o no momento em que chega a Paris, ou em que entra no mundo; vê-lo-eis pensando bem sobre as coisas decentes e com a própria vontade tão sadia quanto a razão; acharei nele desprezo pelo vício e horror pela libertinagem; só com o nome de uma prostituta vereis aparecer em seus olhos o escândalo da inocência (ROUSSEAU, 1995, 453-454).

Rousseau lança as bases de uma pedagogia moderna com o Emílio e explica como fazer da criança um adulto bom. Para isso, seria necessário tanto o conhecer do mundo através da experiência como a aquisição de consciência de suas relações com os outros homens, ou

seja, uma vivência política e social. Sua proposta é marcada pela formação moral e ao Estado cabe o papel de formar, no educando, iniciativa e espírito criador.

Assim, Rousseau rompe com concepções que enxergam a criança como um adulto em miniatura, em estado transitório e chama atenção, para a diferença entre a mente adulta e mente infantil. Reconhece “a infância como idade distinta, como fase de caracteres peculiares, que cumpre estudar e respeitar”. “Afirma que, a infância possuiu formas próprias de “ver, de pensar, de sentir” dividindo a educação em três momentos: o da infância, o da adolescência e o da maturidade” (LUZURIAGA, 1985, p.147:166) e que os sentidos se apresenta como elemento desencadeador do aprender.

2.4 Das concepções filosóficas sobre a infância: elementos para uma perspectiva ética

As concepções que a seguir são apresentadas estão fundamentados na análise filosófica de ideias platônicas realizadas por Kohan (2005) e ainda nos elementos de formação ético-moral da criança propostos por Comênio (2006) ao pensar a escola materna.

Elegemos as perspectivas pedagógicas apoiadas no pensamento de Platão e de Comênio, por entender que anunciam concepções de infância e inerentes necessidades para o seu desenvolvimento que perpassaram a história, sobrevivendo na contemporaneidade. Sobre os modos como a infância aparece na obra de Platão, adotamos a rigorosa análise filosófica proposta por Kohan (2005), segundo a qual as formas de tratar a infância no pensamento platônico são quatro: a infância como pura possibilidade, a infância como inferioridade, a infância como outro desprezado e a infância como material da política.

Sobre a primeira, esclarece: “possibilidade quase total, e enquanto tal, a ausência de uma marca específica; a infância pode ser quase tudo; esta é a marca do sem-marca, a presença de uma ausência.” (KOHAN, 2005, p.33). Nesse sentido, a criança é o ser passivo a ser marcado, aquele sobre quem os adultos buscarão imprimir suas próprias marcas: ao

processo educativo-pedagógico cabe a tarefa de caracterizar e dar formas. Atrela-se à ideia de que a infância é uma primeira etapa da vida humana e que a educação é essencial naqueles momentos primordiais, em que as características do homem são forjadas. Temos necessidade uns dos outros e a criança, por sua condição, necessita muito mais dos adultos. Ao adulto cabe, portanto, um papel de selecionar o que cabe à educação das crianças:

Os primeiros momentos são os mais importantes na vida, [...]. Por isso, não se permitirá que as crianças escutem os relatos que contém mentiras, opiniões e valores contrários ao que se espera deles no futuro. Porque se se pensa a vida como uma seqüência de desenvolvimento, como um devir progressivo, como um fruto que será resultado das sementes plantadas, tudo o que venha depois dependerá desses primeiros passos. As marcas que se recebem na mais tenra idade são “imodificáveis e incorrigíveis”. Por isso deve-se cuidar especificamente desses primeiros traços, por sua importância extraordinária para conduzir alguém até a virtude (KOHAN, 2003, p.39).

Concordamos com o autor quando afirma a permanência no campo educativo desta concepção anunciada no pensamento platônico: “[...] uma imagem de infância que ainda acompanha o pensamento educacional. É fundamental, diz-nos Platão, que nos ocupemos das crianças e de sua educação, não tanto pelo que os pequenos são, mas pelo que deles devirá, pelo que se gerará em um tempo posterior” (Ibid., p.39). Assim, a condição infantil é dada por seu caráter de incompletude.

Por sua vez, a concepção que a toma como condição de inferioridade a estabelece “frente ao homem adulto, cidadão e sua conseqüente equiparação com outros grupos sociais, como as mulheres, os ébrios, os anciãos, os animais; esta é marca do ser menos, do ser desvalorizado, hierarquicamente inferior” (Ibidem, p.33). Kohan nos alerta para que não incorramos no deslize de julgar essas percepções platônicas descontextualizando-as da complexidade que é tratar diferentes realidades históricas. Assim, sua exposição do modo como Platão retratou essa ideia de infância nos instrui:

[...] para depois analisar a produtividade desse pensamento na forma contemporânea de pensar a infância. Esse modo tem como parâmetro de medida um modelo antropológico de homem adulto, racional, forte, destemido, equilibrado, justo, belo, prudente, qualidades cuja ausência ou estado embrionário, incipiente, torna as crianças e outros grupos sociais que compartilharam desses estados inferiores (Ibid., p.49).

Diversos são os elementos que informam esta visão no amplo espectro das obras platônicas, concebendo a criança como alguém que se encontra em um período da vida que é inferior à fase adulta, cujos atributos de ordem física e espiritual são: impetuosidade, inquietude, agitação, temperamento instável, falta de ritmo e harmonia, dificuldade de manejo, insolência, carência intelectual, incapacidade, limitações no saber, incapacidade jurídico-política, entre outros. Esta condição da infância solicita a inexorável presença do adulto para que atue na sua formação: “As crianças sem seus preceptores são como os escravos sem seus donos, um rebanho que não pode subsistir sem seus pastores. Por isso, devem ser sempre conduzidas por um preceptor. Não devem ser deixadas livres até que seja cultivado ‘o que neles há de melhor’” (Ibid., p.42).

A infância como outro desprezado está associada à ideia anterior: “é a marca do não-importante, o acessório, o supérfluo e o que pode se prescindir, portanto, o que merece ser excluído da *polis*, o que não tem nela lugar, o outro depreciado” (Ibidem, p.34). Nessa concepção há uma referência às crianças como “os outros”, sendo então a infância o lugar da inexperiência. A criança é incapaz de acessar, compreender e aceitar o universo de compreensão sobre questões essenciais como a educação do homem, a política e o pensamento, que é próprio dos adultos.

Se vista como material da política, “a infância tem a marca instaurada pelo poder: ela é o material de sonhos políticos; sobre a infância recai um discurso normativo, próprio de uma política que necessita da infância para afirmar a perspectiva de um futuro melhor.” (Ibidem, pp.33-4). Nesta concepção a educação e a infância são vistas, sobretudo, pelo seu significado político, pelas ambições que podem ser nutridas com base nos cuidados com a criação e educação das crianças pequenas, uma vez que elas serão os futuros governantes e guardiões da *pólis*, da vida na cidade. Por isso, “Deve-se pensar nisso ao desenhar sua educação, cabendo ao legislador a preocupação, sobretudo, com sua criação (*trophé*), a etapa

imediatamente posterior ao nascimento, por ser a mais trabalhosa de todas e também com sua educação” (Ibid., p.56).

Por conseguinte, a preocupação com a educação infantil encontra sua razão e interesse não no que as crianças são, hoje, mas porque serão adultos, amanhã. Pela mesma razão, cabe a alguém externo a função de formar: “[...] é alguém externo, um outro, o professor, o filósofo, o político, o legislador, o fundador da *pólis*, quem pensa e plasma para os indivíduos educáveis o que quer que estes sejam. É a idéia de educação como modelar a outro. Modelá-lo, formá-lo. Dar-lhe uma forma.” (Ibid., p.58). Fundamentalmente, a educação é uma tarefa política e essa mesma denotação lhe dá o sentido, a finalidade.

Ainda sob tal ponto de vista, esta concepção de infância põe em evidência premissas pedagógicas clássicas, de cunho normativo, orientadoras da ação educativa em questão:

Por um lado, educa-se para desenvolver certas disposições que se encontram em estado bruto, em potência, no sujeito a educar; por outro lado, educa-se para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo, que foi estabelecido previamente. A educação é entendida como tarefa moral, normativa, como o ajustar o que é a um dever ser (Ibid., p.57).

Embora as ideias platônicas possam compor um quadro único, reside aí alguma complexidade: evidenciamos que se trata de perceber a infância como uma “etapa da vida legal e política” (Ibidem, p.32). Tais aspectos relacionam-se com outras ideias que, aqui e acolá, atravessam a obra daquele filósofo clássico grego. Surge aqui uma concepção importante, bastante revisitada e alimentada na modernidade, de que há uma fase da vida, específica, em que a ação formadora sobre o sujeito terá resultados particulares e que somente naquele momento terão o efeito desejado.

Ressalvamos ainda, a defesa de outra ideia de Platão, para quem a educação do homem é importante em toda a vida. Nesse momento encontramos inspiração para as proposições atuais de educação ao longo da vida, contínua, preconizadas por órgãos internacionais vinculados às políticas educacionais.

Apresentaremos para o debate, posteriormente, as formas como essas concepções aparecem, mais ou menos explícitas, no conteúdo das falas de professoras da infância.

As clássicas ideias platônicas têm embutidas percepções da vida como uma sequência de desenvolvimento e reaparecem na pedagogia moderna de Comênio. Em *Didáctica Magna*, publicada em 1649, a necessária formação do homem solicita educá-lo por um período de 24 anos, repartidos em quatro partes, o que requisita uma escola peculiar em cada etapa: infância, puerícia, adolescência e juventude, atribuindo a cada uma destas partes seis anos e uma escola peculiar, de modo que “escola da infância seja o regaço materno e a escola primária seja a escola da puerícia” (Conforme Comênio, 2006, p.410).

A formação inicial é a escola materna, incluindo os processos de atenção à criança na própria casa, na família, no colo materno. A preocupação com o que a criança viria a ser – por isso, uma “possibilidade” e, ao mesmo tempo, “material político que desabrochara no futuro” – engloba a sua formação ética, que principia nos primeiros anos. De modo geral, as metas ou tarefas da escola materna se apoiam em 20 pontos, estabelecendo como que um currículo que compreende: metafísica, ciências físicas, óptica, astronomia, geografia, cronologia, história, aritmética, geometria, estática, artes mecânicas, dialética, gramática, retórica, poesia, música, economia doméstica, política, moral (ética) e religião (piedade).

Mas Comênio destaca a essencialidade da formação moral, uma vez que ela “é a disciplina que, na escola materna, deverá, antes de todas, receber fundamentos solidíssimos, se queremos que as virtudes sejam como que congênicas à juventude bem formada” (Ibidem, p.419), em que se incluem a temperança, a limpeza, a veneração, a obediência, a veracidade, a justiça, a caridade, o exercício do trabalho (sério e lúdico), a não tagarelice, a paciência, a cortesia e a urbanidade. Todos esses princípios conformavam uma instrução infantil prática.

Sobre suas indicações para uma deontologia da Educação Infantil, Comênio explica cada uma daquelas que considera virtudes necessárias ao homem bem formado.

Exemplificamos, pinçando alguns detalhamentos de natureza ético-moral. Os cuidados educativos vão desde a temperança que se refere à “capacidade do estômago, e nunca se permita às crianças que tomem alimentos, além dos necessários para saciar a fome e a sede”, consideram a “limpeza na mesa, nos vestidos e também nos brinquedos e nos objectos de adorno das crianças”, requisitam veneração “para com os superiores” e obediência “às ordens e às proibições”, põem em evidência ainda a veracidade religiosa “de tal maneira que nunca se lhes permita que mintam ou enganem”, a justiça “não tocando, nem levando para casa, nem guardando para si, nem ocultando nada sem licença do dono, e nada fazendo que cause tristeza ou inveja a outrem”, a caridade “para que estejam sempre prontas a distribuir pelas outras daquilo que têm”, além de cortesia e solícitude “em servir aos outros”, da paciência “da qual terão necessidade durante toda a vida”; a urbanidade que se refere “a afabilidade das atitudes, cumprimentar, responder aos cumprimentos, pedir “por favor” quando necessitam de qualquer coisa, dizer “muito obrigado” quando recebem qualquer benefício (Ibidem, pp.419-20).

A pedagogia comeniana atribuiu funções formadoras aos pais e amas, mas ressalva que seria conveniente oferecer um livro de conselhos em que constariam seus deveres para com as crianças, as maneiras e as regras, assim como os valores a incutir. Contudo, além disso, defendia que não se podia confiar inteiramente à prudência dos pais a formação desde a primeira idade, anunciando o pressuposto pedagógico contemporâneo de transferir o papel educativo do ambiente doméstico para uma instituição particular – a escola.

O educador reformista insiste ainda que se faça a formação do homem desde a chamada primeira idade, ratificando que aquilo se pode fazer nesta fase condiz com as características da tenra idade, momento em que é mais fácil e apropriado educar, pois “No homem, só é firme e estável aquilo de que se embebe a primeira idade” (Ibidem, p.131).

Assim, para que pensemos a Educação Infantil contemporânea, suas políticas e práticas, podemos localizar e discutir as concepções e propostas formativas para a infância que historicamente foram elaboradas, tais como as de Platão, Lutero, Comênio e Rousseau, uma vez que permanecem, em maior ou menor grau, presentes na ação educativa escolar de atendimento às crianças.

Este capítulo em uma perspectiva histórica tem o cunho de base introdutória e ajuda na compreensão das ideias pedagógicas que transpassam o século XVI, XVII e XVIII, aprofundando ainda mais com o filósofo grego Platão a partir dos estudos sérios de Walter O. Kohan (2005) já que Platão “esteve preocupado do principio ao fim de seus *Diálogos*²⁴ com questões educacionais, talvez porque considerasse que a alma, quando vai para o Hades, não tem outra coisa que sua educação e seu modo de vida” (KOHAN, 2005, p.26).

²⁴ Conforme escrito por Walter O. Kohan.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICA EDUCATIVA

3.1 Elementos para uma caracterização de criança e infância

Comênio (2006) demonstra a preocupação com a escola das crianças pequenas e Lutero discursa sob a alegação de que para o progresso da sociedade era necessária uma escola pública para todos, mas isso não mudou a trajetória de quem frequentava a escola. Assim, os frequentadores de uma escola nos séculos XVII e XVIII eram os filhos da aristocracia e a escola para crianças pobres era uma utopia.

Rousseau (1995) não concorda com a educação dada aos filhos da aristocracia pautados em ensinamentos do credo e na moralidade e que ignoram o ensino dos conhecimentos sistematizados que agitam a sociedade do século XVIII. Diante das revoluções e transformações históricas que ardem na sociedade, Rousseau (1995) se preocupa e admite que não seja possível uma única concepção pedagógica para se ensinar, mas sim, que a educação deve possibilitar ao aluno “viver e ver o mundo”.

Rousseau (1995) faz críticas aos pedagogos e as “pompas” que usam para ensinar, uma vez que, eles “evitam escolher as que seriam realmente úteis para as crianças” se dedicando a ensinar as ciências que parece ter aprendido quando se sabe o seu teor como: “a heráldica, a geografia, a cronologia, as línguas, etc., todos os estudos tão distantes do homem, e, sobretudo da criança, que será uma maravilha se algo de tudo isso lhe puder ser útil uma só vez em sua vida” (ROUSSEAU, 1995, p.115).

Dessa forma, João Amós Comênio (2006) e Jean-Jacques Rousseau (1995) inauguram a noção de infância e criança que marca e caracteriza uma fase da vida humana, que possui especificidades e necessita de ações pedagógicas que respeitem o tempo da criança na escola materna.

No entanto, com o desenvolvimento social, histórico e cultural das sociedades e os avanços das ciências, possibilitou novos olhares que concebem a criança como protagonista

de sua história, pertencente a um grupo social, que investiga e experimenta, descobre os significados das relações e se expressa em todas as suas linguagens cognitivas, expressivas e comunicação.

Nesse limiar, Oliveira (2001) cita alguns pesquisadores brasileiros interessados na área que ao longo dos tempos marcaram

O delineamento da história da educação infantil em nosso país (Kramer, 1984; Vieira, 1986; Kishimoto, 1988; Oliveira, 1988; Kulhmann Jr., 1990; Civiletti, 1991; dentre outros) tem trazido novas luzes à questão. Na verdade, historicamente, também entre nós a defesa de uma concepção mais assistencialista ou mais educativa para o atendimento realizado em creches e pré-escolas tem dependido da classe social das crianças por elas atendidas. Assim, enquanto os filhos das camadas média e dominantes eram vistos como necessitando um atendimento estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, às crianças mais pobres era proposto um cuidado mais voltado para a satisfação de necessidades de guarda, higiene e alimentação (OLIVEIRA, 2001, p.14).

É inegável que a alimentação, o acolhimento e o amor são importantes para a criança, mas, se antes a preocupação com a higiene, com os altos índices de mortalidade infantil e com o aumento da pobreza desencadeavam o atendimento das crianças em instituições filantrópicas no Brasil, quais seriam, os interesses que fazem das instituições filantrópicas, comunitárias, assistenciais a atender as crianças na Educação Infantil? E, por que continuamos a fazer vistas grossas e ignorando o direito da criança em ser atendida nas mesmas condições que são atendidas a criança que frequenta as instituições públicas? Por que se nega a igualdade de direitos das crianças? Se os CEIs Conveniados ocupam o lugar social das instituições públicas e atendem as crianças na Educação Infantil, por que seu atendimento é diferenciado? Por que os profissionais que atuam nos CEIs Conveniados não encontram as mesmas condições de trabalho daqueles que atuam nas instituições públicas?

Com o aprofundamento das pesquisas nas áreas do conhecimento, os teóricos e pesquisadores das áreas humanas e sociais, foram construindo uma visão de criança sujeito onde se pode, “delinear uma imagem de criança tomada com base em suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada” (Kramer, 2003, p.22). Porém, nem sempre esse reconhecimento é uma tarefa fácil. Há um enfrentamento entre as

áreas que procuram e querem descobrir e delimitar qual a condição própria da criança em ser um sujeito social, cultural e histórico. E, nessa condição Kramer (2003, p.28) argumenta que

A convicção de que é preciso cunhar uma base teórica de compreensão da infância e das populações infantis que dê conta ao mesmo tempo da sua singularidade e da sua relação com a historicidade, com a totalidade da vida social. Sem cair no relativismo ou no psicologismo, sem incorrer na historicismo ou no sociologismo, precisamos de uma perspectiva interdisciplinar capaz de considerar singularidade e totalidade, ampliando ainda o próprio espaço da interdisciplinaridade para além as áreas do conhecimento científico e nela incorporando as dimensões estéticas e éticas da vida humana, ou seja, reconhecendo como cruciais os valores, afetos, paixões, desejos dos atores – crianças e adultos.

Embora os debates travados entre as áreas na sociedade contemporânea apontem para melhores perspectivas de atendimento na Educação Infantil e de um novo olhar para a criança vista na sua totalidade e singularidade, há muito por se fazer pela criança e pela infância. Um desses indicativos são os interesses políticos e privados que ancorados pelos meios de comunicação, divulgam pesquisas e mais pesquisas realizadas com pais de crianças pequenas a fim de se saber o que esses familiares desejam da escola²⁵ para seus filhos. Muitos desses pais, ainda apegados a uma cultura de que “estudar nunca é demais” de que “na escola tudo se aprende” e até mesmo, “quanto mais cedo aprender a ler e escrever melhor aprenderá os conteúdos no Ensino Fundamental”, respondem que querem seus filhos o mais cedo possível na escola. Porém, os meios de comunicação, políticos e os interesses duvidosos pouco explicam as condições de escola que as crianças irão encontrar. Pouco se explica sobre o direito da criança em frequentar a escola de acordo com sua etapa de vida. Pouco se esclarece aos familiares o que significa a infância na vida de uma criança e a importância dela ser vivida com intensidade e respeito.

Assim, os interesses que não são das crianças e nem tão pouco dos educadores, pesquisadores, teóricos, especialistas em desenvolvimento infantil e do próprio Ministério da

²⁵ Cf. <http://www.dgabc.com.br/News/5784654/escola-para-criancas-aos-6-anos-causa-polemica-entre-os-pais.aspx> - acesso em 15.05.2010

Educação (MEC)²⁶, mas de interesses políticos e de políticas públicas reguladas pelo Estado empurram as crianças cada vez mais cedo para a escola.

Com manobras esses interesses tentam driblar “os mochileiros”, confundir os pais e de se fazer passar despercebido pela sociedade, renegando “o dobrar os joelhos” para “escutar” as crianças e ouvir delas, de como, gostaria que fosse sua escola.

Nesse empurrar das crianças cada vez mais cedo para o Ensino Fundamental, se deixa de lado a concepção de infância nomeada por Rousseau como “idade distinta, como fase de caracteres peculiares, que cumpre estudar e respeitar” e ainda, que a criança possui formas próprias de “ver, pensar e sentir” (Cf. Rousseau, 1995).

E, desse modo, as crianças vão sendo empurradas cada vez mais cedo para a escola que não é a escola de Educação Infantil e lá, encontram espaços e currículo não adequados para sua infância e idade e obrigatoriamente sentam em carteiras ou cadeiras inadequadas para seu tamanho, permanecendo horas com as pernas penduradas, em estado de escuta e atenção para aprender a decifrar os códigos escritos, mesmo que isso implique em aprender “ninharias, que nem trazem vantagem a quem as sabe, nem desvantagem a quem as ignora e que, com o andar da idade, acabarão por desaparecer ou por se esquecer” (Cf. Comênio, 2006, p.253).

Reverter essa história para as crianças pequenas passa pela oferta de uma escola significativa para a infância, passa pelo prazer da criança em frequentar a escola na tenra idade, passa pelo “olhar sensível” e pela “escuta atenta” do adulto como compromisso de ofertar um cotidiano “escolar” prazeroso na Educação Infantil. Passa principalmente pela Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil²⁷, no seu Artigo 4º preconizando que no cotidiano,

²⁶ Cf. <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2010/05/20/relator-vai-fixar-em-6-anos-idade-para-ingresso-de-criancas-no-ensino-fundamental-916640608.asp> - acesso em 21.05.2010

²⁷ Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p.18

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

E ainda, no Artigo 5º

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009).

Desse modo, a resolução preconiza uma escola prazerosa para a criança na Educação Infantil, nomeia o lugar de atendimento e como precisam estar organizados, pretende se distanciar de um passado triste e sombrio, onde as crianças como adulto em miniatura e em estado transitório não eram “escutadas”.

Assim, a legislação orienta a especificidade do trabalho com a criança, procura romper com ações escolares que transferem para a criança a responsabilidade de aprender conteúdos e aparatos que na maioria das vezes causam desprazer para ela. No entanto, amparado pelos documentos que orientam e legislam a favor da criança e da infância, cabe a escola respeitar o “lugar social da criança como um ser que interage com a história do seu tempo, modificando-a ao mesmo tempo em que é modificada por ela” (KRAMER, 2003, p.45).

Quais instituições? Quais práticas? Que teimam em ignorar a criança, como sujeito de direitos e renegam a(s) infância(s), preconizam a obediência e o movimento repetitivo do corpo e da mente focada no adulto? Quais práticas que se distanciam e não a reconhece como sujeito social, histórico e cultural? Enumerá-las não é uma tarefa fácil e nem definitiva, pois depende de onde e de como se olha que se pode enxergar a criança e a infância e conceber formas diferenciadas de olhar e de falar delas.

Nessa condição de mestranda, quero interrogar minha prática e me embrenhar nas fontes que se propõem a investigar a prática educativa e seus elementos articuladores,

pautados na compreensão de que a criança é um sujeito histórico, social e cultural, sujeito de direitos e que nesse lugar de sujeitos também se encontra o professor da Educação Infantil. Porém, para esse entendimento de crianças sujeito de direito que falamos “é preciso verificar quais são as marcas de cada criança, as marcas de cada infância e os processos de socialização” (DEMARTINI, 2002, p.8), que são concebidos pelos professores dos CEIs Conveniados participantes dessa investigação.

No entanto, para Santos (2003, p.11) “uma nova visão de criança pode ser delineada” mesmo que isso implique levar em conta os “parâmetros biológicos e psicológicos” universalmente definidos, “como elementos comuns a todas as crianças”. Dessa forma, pode-se compreender a criança na sociedade contemporânea “como um ser que se iguala pela natureza infantil e diferencia-se pelos fatores socioculturais” (Ibidem, p.11).

Portanto, entender a criança com parâmetros que atendam ao conhecimento prático, técnico ou intuitivo é remetê-la a um universo exclusivo das definições. E, Demartini (2002, p.8) questiona no sentido do que se está se pensando sobre os conceitos de criança e de infância:

- Quem é essa criança?
- O que se está chamando de criança?
- O que se está chamando de infância?
- Como essa experiência é vivenciada?

Habilmente a autora contextualiza que não é possível considerar que os relatos de crianças são todos da mesma natureza e, dependendo de quem o faz, há diferentes maneiras como a infância e as crianças podem ser sentidas e relatadas. É preciso escutá-las. Argumenta que não estamos conseguindo dialogar com as crianças, “é preciso verificar quais são as marcas de cada criança, as marcas de cada infância e os processos de socialização” (Ibidem, p.8).

Nesse sentido, se faz necessário o resgate do “lugar social da criança”²⁸, da criança entendida como sujeito, não àquele que se submete ao poder ou a vontade do outro, mas o sujeito ousado, decidido, hesitante, competente, coerente, pertencente a um grupo social que interage com o outro, consigo mesmo e com seus pares, sem que com isso, seja ignorada a especificidade de cada criança, seu tempo e sua maturidade. Isso requer pelo adulto o reconhecimento da criança como sujeito, a defesa e a legitimação do modo próprio da criança ser e agir e “perceber o conhecimento das culturas da infância, como elemento primordial para se respeitar a pluralidade de modos de ser criança” (MARTINS, 2005, p.17).

Para tanto,

Parece-nos, antes de mais, indispensável considerar que a análise do campo social da infância deverá ser feita de uma forma multi e interdisciplinar (Prout, 2005), convocando todas as áreas científicas que de alguma forma abordam a infância, de modo a pôr em comum e em discussão as semelhanças e também as diferenças que cada área acrescenta (FERNANDES, 2009, p.89).

Essas dimensões vêm, portanto, evidenciar que é preciso,

Uma análise multi e interdisciplinar que convocasse a Psicologia, a Filosofia e, tal como Prout refere, “...as ciências biológicas e médicas, as quais, para o bem ou para o mal, desempenham um papel importante na compreensão e constituição da infância na sociedade dos nossos dias”(2004)²⁹, poderia permitir desconstruir discursos contraditórios que influenciam a forma como as políticas e as práticas são desenvolvidas e aplicadas” (Ibidem, p.89).

Nesse sentido, para uma análise multi disciplinar convocando as várias áreas do saber, é preciso que,

A consideração de um enfoque interdisciplinar que crie canais de diálogo e rendibilização dos saberes que as várias áreas científicas – história, psicologia, direito, medicina, pedagogia, antropologia, geografia – têm desenvolvido e construído sobre a infância é, na nossa opinião, um dos princípios básicos na construção de elementos de tradução dos seus diferentes discursos, para dessa forma dar conta da complexidade que caracteriza actualmente os mundos sociais e culturais das crianças³⁰ (Ibidem, p.89).

Desse modo, o conhecimento científico a partir de diferentes discursos pode originar uma “consolidação da imagem da criança como actor de direitos sociais”, (Ibidem, p.89), reconhecida como sujeito de direitos e valorizada no grupo social. E, nesta relação, a criança

²⁸ Ver mais KRAMER, 2003, p.45

²⁹ Cf. Fernandes (2009)

³⁰ Cf. escrita da edição portuguesa Edições Afrontamento que serão seguidas em todas as citações de Fernandes.

com sua voz e vez e sua competência de se fazer ouvir, pode superar as ambiguidades e distorções impostas pela ótica adulta sobre as especificidades daquilo que lhes são próprios.

Dessa forma, “Privilegiar uma intervenção social com crianças baseada nos seus direitos permite, assim, acentuar uma imagem social da criança enquanto sujeito de direitos e com acção social, decorrendo daqui a exigência de lhe reservar espaços sociais de participação” (Ibidem, p.28,29).

Daqui resulta a indispensabilidade de considerar uma Sociologia da Infância que não seja contemplativa, mas implicada e preocupada com a mudança das condições de vida do grupo social das crianças, necessitando para tal de considerar a possibilidade de um trabalho em parceria com todos os actores sociais, nomeadamente com os movimentos de promoção dos direitos das crianças, que desenvolvem programas de intervenção nos múltiplos e heterogêneos contextos de vida das mesmas. Essa consolidação implica também que se considerem as questões estruturais e de poder. Naqueles que são apontados como contextos clássicos de socialização – as famílias e as escolas -, a relação do poder é inclinada para os adultos (Ibidem, p. 89:90).

Porém, a criança tomada como objeto de estudo a partir da Sociologia da Infância, da História, Psicologia, Direito, Medicina, Pedagogia, Antropologia, Geografia mencionadas por Fernandes (2009, p.89) não são suficientes no entendimento de Rocha (2008, p.44), uma vez que a pesquisadora considera que além do rigor da ciência, se faz necessário “um compromisso político com a luta contra a exclusão num permanente estado de indignação”. E, ainda alerta que, “para analisar de forma mais abrangente as bases teóricas e as implicações metodológicas de uma pesquisa comprometida com a *escuta*³¹ das crianças, será preciso considerar não só a dimensão etária, mas também a geracional, articulada as dimensões de gênero e classe social e raça e etnia”.

Assim, alinhar os pontos convergentes e divergentes entre os interesses científicos com os procedimentos metodológicos para se buscar uma concepção de criança e de infância demanda de vontade e muitos estudos. Isso decorre de discussões elaboradas no intuito de compreender as diferentes formas de linguagens que a criança usa ou se apropria para se comunicar. Para isso Rocha (2008) diz que,

³¹ Cf. Rocha, 2008

Em primeiro lugar, faz-se necessário ampliar a abrangência dos termos *ouvir* ou *escutar*³², para ir um pouco além. A simples busca de uma ampliação do sentido semântico indica que o termo *ausculta* não é apenas uma mera percepção auditiva nem simples recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e a compreensão, que, principalmente neste caso – o da escuta da criança pelo adulto – sempre passará por uma interpretação (Ibidem, p.44)

Suas considerações evidenciam que não basta percepção auditiva e sensibilidade para entender a composição dos sons, implica em compreender que “quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais” (Ibidem, p.45).

Pautados nesse entendimento de busca por uma concepção de criança, Cruz (2008) que há mais de vinte anos se dedica a investigar e “escutar” as crianças, diz que,

Nos últimos anos, tem crescido a consciência de que saber mais sobre a criança torna possível lhe oferecer atividades mais estimulantes e complexas (Bondioli; Mantovani, 1998). Também vem sendo construída a idéia da criança competente, com possibilidade de trocas interindividuais entre iguais, de levantar hipóteses explicativas, de estabelecer relações entre fatos, de se comunicar, etc. (Gandini; Edwards, 2002; Spodeck, Saracho, 1998; Zabalza, 1998). No entanto, no Brasil, ainda há poucos estudos que capturem o ponto de vista da criança; ainda predomina a perspectiva do adulto sobre a criança (CRUZ, 2008, p.301)

Cruz (2008) entende que no Brasil os estudos sobre criança se constroem no campo da pesquisa, mas predominantemente sob a ótica adulta. Relata que no projeto que desenvolveu com crianças “no âmbito da Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil, realizada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação”, abrangendo os estados do Ceará, Minas Gerais, Pernambuco e Rio Grande do Sul, “a escuta das crianças foi incluída como estratégia fundamental para ampliar o repertório relativo ao direito e à qualidade da Educação Infantil, considerando pontos de vista que geralmente estão excluídos das discussões sobre políticas e práticas educacionais” (Ibidem, p.302).

No desenrolar da pesquisa se evidencia a sensibilidade no universo de cada estado, ao desenvolver o trabalho com “doze creches e pré-escolas públicas, particulares, filantrópicas e comunitárias” ao ouvir as crianças de 5 a 6 anos e delas “captar suas opiniões” do que seria

³² Cf. Rocha, (2008)

uma escola “bem legal”. Isso permitiu aos investigadores ouvirem a criança “falar sobre as suas vivências, seus desejos, seus receios”. E, nessa *escuta*³³ das crianças percebeu-se que havia “coerência, nas falas das crianças, em relação aos vários temas tratados, evidenciando a competência delas para opinar sobre diferentes aspectos da sua realidade” o que nos leva a pensar que a competência da criança também seria um elemento constituinte para se pensar uma concepção de criança (Ibidem, 302:303).

Fernandes (2009), se atendo aos debates da pesquisa que convergem para um “paradigma da competência” cita (Hutchby e Moran-Ellis, (1998); James e Prout, (1990); Waksler, (1991); Mayal, (1994); Qvortrup et al (1994)) definindo que,

O “paradigma da competência” sublinha a forma como as construções sociais da infância são simultaneamente estruturantes dos seus quotidianos e, por outro lado, estruturadas pelas actividades das próprias crianças, considerando indispensável interpretar as competências sociais que elas manifestam nos seus quotidianos, nas relações que estabelecem com outras crianças, com os adultos e na diversidade das outras arenas da acção social (FERNANDES, 2009, p.108)

Nesse sentido, a competência da criança que Cruz (2008) se refere pautada na “coerência” de se expressar e se posicionar, pode estar intimamente relacionada com a “competência” como paradigma pensado por Fernandes (2009).

Porém, para que se enxergue a competência da criança é imprescindível a superação da dimensão social, cultural e política intrínseca nas relações de poder entre adultos e crianças que interferem e regulamentam as falas e as ações das crianças, deixando-as em posição de desigualdade e de não participação e atuação na vida social, cultural e política.

Para se definir uma concepção de criança e infância pautada na competência, na *escuta, no dar voz e vez*, no reconhecimento do *sujeito de direito e integrante de um grupo social*, demanda de debates científicos convergentes da não fragmentação do sujeito. Uma convergência que esta a favor de um “percurso de construção de conhecimento” para se chegar “a ideia da infância como construção social, e das crianças como agentes sociais” considerando “à luz das preocupações éticas que enformam o desenvolvimento de

³³ Cf Rocha, 1999.

investigação junto de grupo sem poder, como o é indiscutivelmente o grupo de crianças” (Ibidem, p.112.16).

Assim, se pode chegar a uma definição mais coerente de que a criança é competente e coerente, inventa, cria, relaciona e dialoga com o outro, consigo mesmo e com seus pares.

3.2. Elementos para caracterização da Educação Infantil e Prática Educativa

No Brasil, a conquista na Constituição Federal de 1988 (Art.7, inciso XXV, no Capítulo dos Direitos e Garantias Individuais e Coletivas) dispõe que são direitos dos trabalhadores urbanos e rurais e de todos os outros que visem a sua condição social: “[...] assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) ano de idade em creches e pré-escolas”. O direito à educação infantil está no reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado, representando um marco relevante na história da Educação Infantil no Brasil. Porém, mesmo estando na lei, isso não representa que as crianças já alcançaram esse direito.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996) que trata das orientações diretivas do atendimento na Educação Básica nomeia como “dever do Estado o atendimento gratuito em creches e pré-escolas as crianças de zero a seis anos”³⁴, estabelecendo para o “município a incumbência de oferecer Educação Infantil em creches e pré-escolas”³⁵. E, nessa atribuição para o município o Artigo 30º orienta a estruturação dessa oferta, ou seja, as “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; as pré-escolas³⁶, para crianças de quatro a seis anos de idade”³⁷. E, ainda, chama atenção para a avaliação na Educação Infantil que não será “para

³⁴ Cf. Artigo 4º - inciso IV.

³⁵ Cf. Artigo 11 – inciso V.

³⁶ O fato da Constituição (1988) dispor dos direitos das crianças de 0 a 5 anos e na LDB 9394/96 anunciar a idade das crianças na Educação Infantil ser de 0 a 6 anos, fez com que manobras políticas e interesses, que não os da criança, determinasse a ida das crianças de 5 anos para o 1º ano do Ensino Fundamental de 09 anos.

³⁷ Cf. Brasil 1996 – Artigo 30

promoção e o acesso ao ensino fundamental”, mas que tenha um caráter de “acompanhamento e registro”³⁸ desse processo.

Como se pode ver nesse breve recorte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/1996, o entendimento do valor social e do caráter educativo das creches e pré-escolas em nível de legislação significa um avanço incontestável, considerando que anteriormente predominavam a tendência à assistência, guarda e recreação. Como afirma Rosemberg (1989, p.217):

As denominações usadas, apesar de variarem muito – creche domiciliar, mãe crecheira, creche familiar, lar vicinal – referem-se a um mesmo modo de guarda da criança pequena: uma mulher toma conta em sua própria casa, mediante pagamento, de filhos de outras famílias enquanto os pais trabalham fora. [...] desempenhar uma função de guarda, atendendo essencial ou particularmente às necessidades nutricionais, estamos diante de um modelo incompleto, que deixa de lado outras funções extremamente importantes, como por exemplo, a educativa.

Dessa forma, os vínculos culturais dentro das variações de instituições que se dedicavam a substituir as mães enquanto estavam no trabalho, desempenhavam o papel de cuidar sem que a fosse cobrado pelos pais e comunidade o cunho educativo, dando a conotação de uma pretensa família que substituíria a mãe em um espaço de socialização diferente da casa da criança. “Por trás do modelo familiarista de creche existe a aceitação – da qual discordamos – de que qualquer mulher, desde que seja calorosa, goste de crianças, seja dotada de bom senso e não possua problemas pessoais, pode cuidar de filhos de outros pais” (Ibidem, p. 221).

A publicação da LDB/1996 aquece ainda mais os debates acerca da Educação Infantil e incide sobre as modificações e adequação que as instituições de atendimento a criança pequena devem ser submetidas. E, nesse universo de publicação pelo Ministério da Educação e Cultura estão: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - (Brasil, 1998); Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil - (Brasil, 1998); PNE - Plano Nacional de Educação - (Brasil, 2001) e o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (Brasil, 2006).

³⁸ Cf. Brasil, 1996 – Artigo 31

No documento Política da Educação Infantil foram traçadas algumas metas. Entre elas estavam a de integrar efetivamente até o final de 2007 todas as instituições de Educação Infantil (públicas e privadas) aos respectivos sistemas de ensino. E, outra era de atender até 2010 a porcentagem de 50% das crianças de 0 a 3 anos, ou seja, 6,5 milhões, e atender 80% das crianças de 4 a 6 anos de idade, ou seja, 9 milhões de crianças que estariam em instituições de educação infantil (MEC, 2006, p.21).

O documento Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil publicado pelo MEC (Brasil, 2008), organizado por uma assessoria contratada pelo Ministério da Educação, ganha notoriedade e maior consistência pela amplitude de discussão, onde foram colocadas em “várias versões preliminares discutidas em seminários regionais promovidos pelo MEC, pela internet, com especialistas da área, em seminário nacional e fóruns de Educação Infantil com várias possibilidades de debate”³⁹. Esse documento teve a intenção de se constituir “em mais um passo na direção de transformar em práticas reais, adotadas no cotidiano das instituições, parâmetros de qualidade que garantam o direito das crianças de zero até seis anos à Educação Infantil de qualidade”⁴⁰, não se constituindo em leis, mas trazendo a tona, resumindo e organizando o que já existia, favorecendo assim, um direcionamento mais claro para os gestores das várias esferas da política educacional.

O documento publicado pelo MEC - Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos da Criança, (Brasil, 2009) implantado em um projeto de assessoria na cidade de Belo Horizonte, discutido em um Simpósio Nacional de Educação Infantil e no ano de 1994, publicado a primeira edição em 1995, também apresentou contribuições assertivas para o atendimento das crianças em Educação Infantil. E, na sua sexta edição, o documento se propõe a orientar e “atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas

³⁹ Cf. entrevista Revista Criança, nº 42, p.3-6, dez/2006.

⁴⁰ Cf. Brasil, 2008 – vol 1, p.10.

vivem a maior parte de sua infância” (BRASIL, 2009, p.7). Então, de maneira didática permite aos professores e gestores se perguntarem de que modo às crianças são atendidas na instituição e quais os critérios necessários para políticas e programas de Educação Infantil.

E, uma publicação mais recente do Ministério da Educação (MEC) – Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, (BRASIL, 2010), também vinda de um amplo debate entre representantes de entidades, fóruns, conselhos, professores, gestores, especialistas e pesquisadores da área, foi discutido em 8 (oito) Seminários Regionais⁴¹, apresenta para as instituições de Educação Infantil - creches e pré-escolas - um instrumento avaliativo de forma participativa, “no sentido que encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática” (BRASIL, 2010, p.7).

No documento, Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, são apresentados conceitos amplos que abarcam vários aspectos que vão desde a constituição física da instituição até as relações estabelecidas entre familiares, crianças e instituições. Nele se propõe de forma sistemática, sete dimensões de qualidade para análise que vai desde o planejamento institucional, multiplicidade de experiências e linguagens (formas de a criança conhecer e experimentar o mundo e se expressar); interações (espaço coletivo de convivência e respeito); promoção da saúde; qualidade e condições dos espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social⁴².

Na revisão bibliográfica realizada por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) que trata da análise dos dados obtidos nas pesquisas empíricas sobre a qualidade da Educação Infantil brasileira, divulgadas entre 1996 e 2003⁴³ após a vigência da nova LDB, apresentam

⁴¹ Cf. Brasil, 2010, p.7

⁴² Cf. http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=1760&Itemid=2 acesso em 24.05.2010

⁴³ Cf. Cad. Pesquisa. vol. 36 no 127 – Jan./Apr.2006.

documentos oficiais, estudos, resultados das dissertações ou teses apresentados nos eventos científicos, periódicos e revistas na área, acerca “da qualidade da Educação Infantil de acordo com a literatura: formação dos professores; propostas pedagógicas; condições de funcionamento; práticas educativas e relação com a família”.⁴⁴ Os resultados do estudo evidenciam, segundo as pesquisadoras, que entre o que está proposto nas metas legislativas e o que é vivido por boa parte de crianças brasileira não há consonância.

Então, se temos legislação para a Educação Infantil, se temos produções e muitos debates na área e temos avançado pouco na qualidade da Educação Infantil, quem sabe se tenha que redimensionar e ampliar o campo das pesquisas, para que de forma contínua e sistemática, se desenvolva no *lócus* da prática educativa, no *fazer* do professor, como possibilidade de atender e entender os processos e as ações desenvolvidas na prática educativa de um país tão diverso e de diversidades.

E, nessa linha de pensamento, retomamos os escritos de Peters (2002) e lamentamos a falta de pesquisas de base teórica que nos sustente na discussão do modo de se ensinar na Educação Infantil.

Ainda que, se perceba os avanços da Educação Infantil no Brasil e se reconheça que pouco, ou nada, teria se alcançado se não contássemos com teóricos e pesquisadores “mochileiros” que lutam pelo direito da criança em poder contar com a qualidade na Educação Infantil, se percebe a ausência de pesquisas contínuas tendo o mesmo *lócus* de investigação. As investigações sistemáticas e contínuas, elaboradas e repetidas por olhares diversos, em tempos diversos, no mesmo *lócus* da prática educativa, ainda estão por vir e podem ser um aliado nessa busca de como desenvolver práticas educativas que respeitem as crianças.

A investigação de Maria José Figueiredo Ávida (2000) “As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar” apresentada no GT7 – ANPED (2002) descreve e analisa

⁴⁴ Ver mais Cad. Pesquisa. vol. 36 no 127 – Jan./Apr.2006.

as práticas educativas das professoras no contexto das relações profissionais junto às monitoras de Educação Infantil e as crianças, pautada em três direções: a construção da profissão docente em seus processos históricos e formativos; o binômio cuidar.

Ávida (2000), ao observar a prática dos profissionais de um CEMEI de Campinas, localizado entre favelas e um bairro de classe média alta, com 63 crianças de zero a três anos, permitiu que questionamentos fossem surgindo: Como está sendo construída esta nova profissão? Quais conhecimentos as professoras mobilizam para educar e cuidar as crianças no CEMEI? Como estabelecem suas relações com as monitoras de educação infantil e com as crianças? Como planejam, registram e avaliam suas práticas educativas? Qual o papel das propostas pedagógicas do MEC (RCNEI X “Caderninhos” do MEC) e da PMC/Campinas (“Currículo em Construção”) na formação dessas profissionais, quais seus impactos na prática educativa? As professoras brincam com as crianças?

No transcorrer da sua investigação, procura responder às inquietações e angústias suscitadas nas observações o que gerou outras problematizações. As questões foram sendo ancoradas na bibliografia brasileira e italiana (traduzida ou não) sobre a creche, sobre a educação da infância e sobre a prática educativa das profissionais de Educação Infantil que educam as crianças de 0 a 3 anos.

A pesquisadora percebe que o município de Campinas (SP) no que tange à escolaridade exigida para a função de professora na Educação Infantil é a formação no curso de Magistério ou a formação em Pedagogia.

Porém, a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil é decorrência do objetivo desta etapa da educação e das características das crianças que a frequentam. Vale lembrar, portanto, que a LDB, no seu artigo 29, dispõe que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral

da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade”.

É importante notar que é enfatizado o desenvolvimento, não a aprendizagem; as aprendizagens necessárias são aquelas que atendem e favorecem o desenvolvimento. Além disso, a referência é ao desenvolvimento integral da pessoa. É possível concluir, portanto, que o foco é a criança e o seu desenvolvimento, não determinados conteúdos (a não existência, em nosso país, de um currículo mínimo obrigatório para essa etapa da educação reforça essa opção). Por outro lado, vários aspectos precisam ser considerados no trabalho do professor na Educação Infantil. Entre eles, está a fragilidade da criança, sua vulnerabilidade e o seu desenvolvimento global.

E, nesse aspecto o professor que trabalha com os bebês nem sempre consegue dar visibilidade ao seu trabalho e parece estar em uma categoria diferenciada daquele que atua com crianças de 4 e 5 anos. A cultura de que os bebês pouco ou nada sabem culturalmente posta na sociedade, também habita os espaços da Educação Infantil. Há indícios de que o professor que atua com crianças com mais de três anos, não se sente a vontade para atuar com os bebês. Alguns professores se intimidam e não querem atuar nos Berçários por “não saberem o que vão fazer com os bebês”⁴⁵, eles não falam. Esses professores ignoram ou não sabem, de que,

Mesmos os bebês mais novos fazem escolhas simples e tomam decisões ao longo de todo o dia – escolhas sobre o que observar; sobre se conseguem alcançar a concha, a roca ou o laço; sobre se ficam com a colher de pau ou se tentam chegar à bola; sobre se bebem pelo biberão ou simplesmente param e olham para ele; sobre se olham para as sombras na parede ao lado do berço, gritam para obterem a atenção de alguém ou palram para o ursinho; sobre quando devem parar de brincar e adormecer. À medida que o bebê passa a ser uma criança, as escolhas e as decisões vão se tornando cada vez mais complexas (POST & HOHMANN, 2007, p.28).

Mesmo entendendo que os bebês, tomam decisões e fazem escolhas no seu cotidiano, na prática quando se fala de Berçário e bebês, observa-se a diferenciação de classes entre “aquele” que dá banho e troca fraldas e “aquele” que planeja as atividades. Aquele que cuida

⁴⁵ Relatos de professores para a pesquisadora.

dos aspectos fisiológicos, de higiene e alimentação da criança parece não necessitar de qualificação profissional, não poder ser nomeado e nem registrado em carteira profissional na função de “professor”. Ele é nomeado e registrado na função de “educador”, “atendente infantil”, “crecheira”, “monitora” e outros tantos nomes dado para aquele que cuida da criança. Quem cuida da criança nas instituições é visto em posição subalterna em relação à função do “professor”, ou seja, aquele que está qualificado para educar a criança. A quem interessa as diferentes funções ocupadas pelas pessoas que atuam com as crianças? Como separar as funções de quem vai cuidar e de quem vai educar na Educação Infantil *se cuidar e educar é indissociável?*

Nesse sentido, seja pela ignorância ou pelo desrespeito social e cultural que se nutre pelos bebês e por aqueles que atuam com eles nos Berçários das Creches e/ou instituições de Educação Infantil, nomeados aqui como “grupos sem poder”⁴⁶ é que se desvaloriza a pessoa que atua com os bebês. Mas, se os bebês não falam, não andam o que os professores dos Berçários fazem com eles? Nesse sentido, Post & Hohmann (2007, p.69) ajudam a entender o papel do professor do Berçário.

Os educadores interagem com os bebês e crianças pequenas de uma maneira muito física, sabendo que segurar, tocar, abraçar, fazer festas, baloiçar, cantar, falar suavemente e estar ao alcance do olhar e da mão é fundamental para crianças muito pequenas, que experimentam tudo e todos de um modo sensorial e activo. Enquanto que bebês e crianças podem não compreender *tudo* quanto os adultos lhes dizem, compreendem imediata e plenamente a linguagem corporal. As pessoas que cuidam das crianças procuram interagir sempre com a criança [...] uma ida à casa-de-banho, uma espreitadela pela janela, uma birra – de forma calorosa, não apressada, porque, aconteça o que acontecer, elas querem que as crianças sintam, oiçam e vejam que são amadas e desejadas. Em lugar de obrigar a criança a dar uma resposta, os professores tentam adequar o seu ritmo ao ritmo do bebê ou da criança, respondendo às acções e indícios nos tempos estabelecidos pela criança⁴⁷.

O professor, ao dizer que não sabe o que irá fazer com os bebês, demonstra o descaso a que fica submetido o atendimento das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil. E, se não sabe o que faz com o bebê não saberá que os “bebês e crianças de tenra idade procuram ardentemente relações de apoio e, com cada uma dessas relações, expande-se

⁴⁶ Cf. Fernandes, 2009, p.116

⁴⁷ Cf. edição portuguesa.

o seu mundo-a-explorar” apoiadas nas relações afetivas e de interação com o outro. (Ibidem, p.72). Ignoram-se também as concepções vindas de Rousseau (1995) de uma infância com maneiras específicas de “ver, pensar e sentir” de acordo com sua etapa de vida, merecendo respeito e muito estudo para compreender⁴⁸.

Nessa relação, se para os Berçários são nomeados os educadores que estão em funções subalternas em relação ao profissional que atua com crianças maiores, isso demanda um esforço, uma luta política e social para resgatar o respeito e a valorização profissional e das práticas educativas com os bebês, onde os momentos de troca de fraldas e banho são valorizados, onde a alimentação é privilegiada, a relação bebê adulto, bebê consigo mesmo e, com seus pares são contempladas, pois o bebê é uma criança em desenvolvimento, “que não é jamais comparável a um adulto em miniatura, mas está sempre em viagem em direção à completude da vida madura” (BECCHI e FERRARI, 2007, p.20).

Demanda ainda, da valorização do profissional da Creche e pré-escola, aqui pensadas como Instituições de Educação Infantil, ou seja, Centro de Educação Infantil CEI Conveniado para um trabalho sério e responsável de formação em serviço, de acompanhamento técnico pedagógico e de escolarização necessária para o exercício da função daqueles que atuam com os bebês, na concepção de que “todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados. [...] Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem às ações” (BARBOSA e HORN, 2001, p.67).

Dessa forma, a maneira que se pensa e se procede às ações com os bebês passa pelo modo como as crianças são atendidas e como se dá a organização do tempo, do espaço e dos saberes, ainda que, marcados pela rotina institucionalizada.

Nesse sentido, Faria e Salles (2007, p.54) elucidam que para a criança aprender e se desenvolver, inseridos na “cultura e transformando-a” será preciso entender-se que,

⁴⁸ Para saber mais ver Rousseau, 1995.

[...] desde os primeiros meses de vida, nas ações cotidianas, quando a mãe ou a professora dá banho, troca fraldas, alimenta, colocar para dormir, trata das dores e das manhas das crianças, vai imprimindo nelas uma forma de se relacionar com o mundo e com as pessoas. Quando conversa com a criança, canta, embala, mostra-lhe os objetos que a circundam, nomeia-os, brinca com eles, ensinando-a a brincar e possibilitando que escolha o que deseja, está ensinando à criança uma certa maneira de ver o mundo, dando sentido e significado a tudo que está ao seu redor.

E, na organização do espaço e dos

[...] materiais para que desenvolvam as atividades, quando respeita as suas necessidades de sono, higiene, alimentação e segurança, e ensina à criança o autocuidado, com vista à construção da autonomia, o adulto está trabalhando com aspectos da vida social indispensável à inserção, cada vez maior, da criança na cultura em que vive (Ibidem, p.54).

Assim, as redes de relações afetivas, cognitivas, sociais e culturais que se estabelecem desde os primeiros anos de vida dos bebês se constituem não com ordens ou proibições do professor, mas sim, com uma necessidade de cuidado, atenção e ações educativas intencionais, marcadas por uma relação de respeito, de ação-reação, nas quais se processa o afetivo consciente e a cognição. Portanto, no trabalho na Educação Infantil o cuidar e educar estão indissociáveis em uma concepção de que independente de falar e andar, independente de sua idade, a criança precisa encontrar nos espaços da Educação Infantil práticas educativas que as respeitem, contemple seu tempo, sua cultura e sua história.

Rosa Batista (1998) na sua dissertação de mestrado, “A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido” com crianças de quatro a cinco anos, investigou o caráter educacional pedagógico da creche a partir da rotina. Observou a necessidade que se coloca no momento em que se busca ressignificar o seu papel social e construir sua identidade pela valorização dos tempos da criança, pelo resgate de seus direitos, das suas competências e dos saberes que lhe são próprios.

Fez a opção pelo registro em vídeo das ações e reações das crianças frente ao proposto pelo adulto no dia-a-dia da creche, possibilitando pelas análises dos registros “captar a dinâmica plural e heterogênea, vivenciada no cotidiano por adultos e crianças que permanecem em período integral na instituição cuja rotina é pré-fixada e organizada em

tempos homogêneos”. Na análise, a pesquisadora percebeu que existe um distanciamento entre o que se pretende e o que se realiza, o que se “quer fazer” e o que se “pode fazer”, marcado pelo tempo de uma rotina diária que é comum a todos os grupos de crianças⁴⁹.

Mesmo que Batista, (1998) tenha se debruçado na rotina da creche há mais de uma década e lá ter se surpreendido com a rotina da instituição de Educação Infantil marcada por um tempo cronológico vivido e um tempo proposto não permitido vivê-lo, numa rotina que insiste na homogeneidade e na uniformidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, comportamentos e linguagens, parece que a rotina continua tal qual, independente do tempo cronológico ou lugar vivido.

Isso nos permite repensar as questões apresentada nesta pesquisa como algo contínuo e sistemático, que se propõe a interrogar o lócus da prática educativa. E, até mesmo, de como medir se os ganhos discutidos com a pesquisa de Batista (1998) se reverteram em benefícios para a prática educativa, em benefício de uma rotina integral que atendesse as necessidades das crianças de acordo com suas especificidades pelo menos na instituição que a pesquisadora investigou.

Por mais que as pesquisas avancem apresentando resultados, políticas públicas são anunciadas, há muito que se debater e discutir nesse campo de tensão e *descompromisso social e político* da Educação Infantil, uma vez, que os resultados das pesquisas apontam, mas nem sempre conseguem contribuir ou reverter o quadro pesquisado o que pode evidenciar um distanciamento unilateral de certas investigações e *descompromisso político dos gestores públicos* quanto à observância das pesquisas.

Concepções mais recentes sobre a criança e seu atendimento institucional, embasadas num movimento criador de novas ideias e práticas educacionais, disseminaram-se no panorama internacional (UNESCO, 2006; OECD, 2006). Nesse sentido, também no Brasil foi

⁴⁹ Ver mais Batista, 1998.

sendo elaborado um alinhamento com o que preconizam as políticas internacionais contemporâneas.

O relatório *Educação e Cuidado na Primeira Infância: grandes desafios* (UNESCO, 2002) apresenta os resultados de um cuidadoso estudo temático focalizando as políticas de educação e cuidado da primeira infância que foram implementada em doze países membros da Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE ou OECD, se considerarmos a expressão inglesa *Organization for Economic Co-operation and Development*).

A publicação deste como de outros documentos no Brasil veio na direção de subsidiar políticas locais de atenção à infância, com a disponibilização de referenciais parametrizados pelas análises internacionais e por suas orientações quanto à educação.

Nos citados documentos, seja naquele de autoria da OECD como nos assinados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), é cunhada a expressão “educação e cuidado na primeira infância” (ECPI), na qual sublinhamos o binômio “educação e cuidado”. E quanto à denominada “primeira infância”, explica-se: esta se refere às crianças que não tenham atingido a idade de frequência escolar obrigatória, seja qual for à estrutura, o modo de financiamento, o horário de funcionamento e os conteúdos dos programas; além disso, prevê os vínculos com outras áreas de intervenção do poder público: a saúde, o emprego, a integração social e o apoio das famílias (Cf. UNESCO, 2002, p.23).

A delimitação de uma faixa etária correspondente à primeira infância abrange discussões que entendem tal período como do nascimento até os oito anos de idade; outras consideram essencial localizar um extremo desse intervalo temporal no período de ingresso na escola obrigatória, o que em várias realidades se dá por volta dos seis anos; manifesta-se ainda, nesse âmbito, a preocupação com as crianças com idade inferior aos três anos (Ibid.,

p.23). Fica explícito, todavia, o consenso de que “educação e cuidado” são aspectos necessários e indissociáveis quando se pensam serviços de qualidade destinados às crianças.

A expressão “educação e cuidado na primeira infância”, mesmo com seus limites, posiciona elementos-chave quando se leva em consideração o atendimento à infância, permitindo a conjugação de elementos que são divergentes quando as realidades de diferentes países são postas em foco. As polêmicas, nesse âmbito instituem variáveis que levam em conta as possibilidades semânticas do que possa ser entendido como “assistencial” em oposição ao que possa ser significado como “educativo” ou “pedagógico”:

Alguns países estabelecem uma distinção entre “jardim de infância”, que se ocupa das crianças enquanto os pais estão trabalhando, e “educação pré-escolar” destinada a favorecer o desenvolvimento da criança e prepará-la para se integrar na escola. Na prática, a divisão não é clara na medida em que, em certas estruturas ditas de “cuidado”, existem possibilidades de ensino, enquanto as estruturas educativas oferecem cuidado às crianças. [...] Alternativamente, a expressão ECPI indica a abordagem integrada e coerente de uma política e de serviços que incluem todas as crianças e seus pais, independentemente do *status* profissional ou socioeconômico. Essa abordagem reconhece também que tal legislação poderá satisfazer um amplo leque de objetivos, inclusive o atendimento, a aprendizagem e o apoio social (Ibid., p.23).

Visitar os documentos internacionais destinados às análises da Educação Infantil, uma vez que norteiam políticas e práticas, permite um diálogo crítico com as concepções de atendimento à infância que os orientam e contrastá-las com as concepções filosóficas abordadas neste estudo, uma vez que consideramos a natureza humana da criança - ontológica e eticamente configurada - como ser e como sujeito da infância. Por isso, pensar as práticas pedagógicas situadas neste campo admite também uma perspectiva deontológica, de universalidade hominizadora e humanizadora, uma vez que considera a natureza mesma das crianças e os seus direitos universais, independentemente do local geográfico onde se situam⁵⁰.

⁵⁰ O Relatório Conciso – Bases sólidas: educação e cuidados na primeira infância (UNESCO, 2006), por exemplo, considera experiências educacionais e formativas de atenção à criança em países de todas as regiões do mundo., situando-as no panorama de atendimento universal cujo objetivo é a Educação para Todos (EPT, ou EFA – *Education for All*), adotado como meta por 164 países em Dacar, no ano de 2000 (Cf. UNESCO, 2006, p.7).

Uma abordagem integrada da “educação” e do “cuidado” é apresentada no conjunto de documentos que compõem os relatórios de Monitoramento Global de Educação para Todos, os quais se dedicam à Educação para Todos (EPT, ou em inglês EFA, *Education for All*). Sua preocupação diz respeito ao alcance de padrões mínimos de aprendizagem na educação primária, secundária, na alfabetização de adultos, bem como na primeira infância. Especificamente quanto à infância, localizamos no documento vinculado ao Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, que leva em conta, indicadores para a América Latina e também para o Brasil, com a seguinte abordagem:

As definições formais da ECPI variam. Este Relatório adota uma abordagem holística: a ECPI tem como objeto o apoio à sobrevivência, ao crescimento, desenvolvimento e à aprendizagem das crianças – o que compreende ocupar-se da saúde, nutrição e higiene bem como do desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional – desde o nascimento até sua entrada na escola primária em ambiente formal, informal e não-formal (UNESCO, 2006, p.5).

Convém lembrar que a atenção às crianças de zero a seis anos e aos seus direitos inerentes, as políticas educacionais no setor da Educação Infantil, bem como as práticas educativas desenvolvidas – tudo isso tem assumido uma posição cada vez mais destacada nos debates sobre a educação brasileira.

É interessante observar, no entanto, que o fortalecimento das ONGs se deu justamente no momento de “desaquecimento” ou mesmo desaparecimento de boa parte dos movimentos organizados. É evidente que não queremos estabelecer uma relação mecânica entre estes dois fatores. Por outro lado, seria interessante indagar se as organizações não governamentais, de atendimento e assessoria, principalmente estas últimas não acabaram ocupando o papel e espaço dos movimentos sociais e, mesmo, da população na relação com o Estado e com a sociedade em geral (FARIA FILHO, 1994, p.42).

E, para além de se entender a ocupação indagada por Faria Filho (1994), se compreende que nas margens estão os “atores, ou seja, entes sociais que vivem concretamente as situações sociais em diferentes condições e têm, por isso, interesses diferentes em mantê-las ou modificá-las e ainda, diferentes recursos políticos para fazê-los valer no espaço público” (GUSSO, 1994, p.44).

Dentro de uma política de valorização do profissional que atua na Educação Infantil, a investigação da prática do professor da infância, Peters (2002) retoma os estudos

desenvolvidos por Beller (1973) na década de 70, em um processo investigatório sobre “educação de infância, realizados durante a época dos direitos civis e da guerra à pobreza”. Nessa pesquisa, Beller se dedicou ao método com “uma longa análise do processo no ensino” como meio, para determinar “os padrões de ensino e a sua relação com as variáveis dos resultados obtidos pelas crianças”. Para esse processo, o pesquisador distinguiu:

as técnicas de ensino – as estratégias e métodos usados pelo professor de infância para atingir os seus objectivos e o estilo do professor – do sistema de convicções, atitudes e outras características de personalidade que não são componentes planejados do funcionamento dos professores, mas que, ainda assim, influenciam o padrão de interação professor/criança (PETERS, p.1105).

Assim, mesmo com as limitações que se tinha em relação aos instrumentos atuais, Beller (1973) concluiu que “as variáveis professor e criança” devem ser consideradas não só “o como”, mas também, “o que está a ser ensinado e quem recebe esse ensino”. (Ibidem, p.595). Dessa forma, parece fácil se reconhecer a importância do professor compreender o desenvolvimento das crianças e adaptar os conteúdos e os meios de ensinar de acordo com a idade da criança, porém, fica a pergunta se existe alguma preocupação de como acontece a prática educativa adaptada a cada etapa de vida da criança.

E, nesse linear, há de se refletir sobre o papel do gestor ou parceiro pedagógico que necessariamente tem a “tarefa não apenas organizacional, mas, sobretudo, formadora, em defesa da qualidade educativa” e que não raro, se depara com perspectivas diferenciadas em relação à prática educativa dos professores sem que se tome a idade das crianças como elemento norteador da prática (BONDIOLI, 2004, p.136).

Nessa condição de gestor ou parceiro pedagógico⁵¹ do professor, não há fórmulas e nem o olhar vigilante e repressor; mas sim, o gestor ou parceiro pedagógico que sai da função de “bombeiro de gabinete” para ser o “combustível” que movimenta, problematiza e instiga o professor a ser um eterno pesquisador. O gestor que sai da condição de “controlador” para a condição de “parceiro investigativo”. Tal como afirma Montero (2001, p.236),

⁵¹ Queremos fazer referencia a pessoa que está na direção, pedagogo, técnicos do órgão público ou outra mediata que contribuem com o trabalho do professor.

A investigação sobre as crenças e as práticas dos formadores será especialmente útil em tentativas de reforma. Creio, no entanto, que os estudos sobre os formadores como investigadores, particularmente os realizados entre os formadores do professorado, serão especialmente úteis na melhoria da prática da formação dos professores.

E, é nessa condição social investigativa de formação, parceria e corresponsabilidade entre aquele que atua em sala, “o professor” e aquele que vem para sala do professor, que se desenvolve o trabalho pedagógico estrategicamente pautado em concepções que valoriza, “dá voz e vez” e “escuta” a criança, em uma dimensão de estudos, pesquisa, relações e aprendizagem, buscando a superação de visões de criança “imatura e dependente, carente e incompleta, quer como esponja absorvente, semente a desabrochar, quer ainda como perverso polimorfo ou sujeito epistêmico” (KRAMER, 2003, p.18).

Nesse viés, o professor pesquisador com o seu parceiro percebe que,

As expectativas que eles mesmos têm em relação às habilidades das crianças representam um aspecto muito delicado e importante do trabalho. Eles não devem esperar que possam pedir às crianças para realizarem determinada atividade. As crianças podem envolver-se em uma atividade cognitiva completamente diversa da esperada pelos professores, porém, mesmo assim, esta deve ser respeitada. As expectativas dos adultos devem traduzir-se em uma atitude de atenção e disponibilidade para com cada criança a fim de construir um espaço relacional positivo no qual as crianças possam expressar-se livremente conforme suas necessidades, seus desejos e suas capacidades individuais (GANDINI; EDWARDS, 2002, p.207).

E, nessa “trama das relações conhecimento-ação, teoria-prática, investigação-condução” que se constitui o processo investigativo que ilumina as ações desenvolvidas na instituição de Educação Infantil. O professor pela ação investigativa, pensa e conjuga “a sua actividade prática com a construção de conhecimento sobre ela” em um processo coletivo de saber compartilhado (MONTERO, 2001, p.232).

Desse modo, estar disponível para a criança é a ação que pode desencadear a estruturação relacional que necessita para enxergar a “criança sujeito” e por assim ser, situá-la em todas as dimensões do cuidar-educar. Com a prática partilhada, trocam-se experiências e leituras, travam-se debates e se desenvolvem estratégias em um processo contínuo de investigação, pautados na ideia de que “Cada criança é valorizada como criança, não somente

pelo que os adultos querem que ela venha a se tornar no futuro”. (Ibidem, p.16), mas, por ela ser sujeito e pertencer a um grupo social, viver seu tempo, sua história e sua cultura.

Com estudos teóricos refletidos a luz da prática, se evita de incorrer no erro do “achismo” e se oportuniza a reflexão e o avanço no exercício de docência. Tal como afirma Formosinho (2002, p.133),

A perspectiva ecológica valoriza claramente o conhecimento experiencial obtido pela vivência nos contextos, mas este conhecimento só é útil em termos de crescimento pessoal e só é transferível em conhecimento organizacional se for refletido à luz de referenciais teóricos.

Assim, o professor vai percebendo, que o modo com que se relaciona com a criança é o modo que pode incentivar a criança a aprender cognitiva e afetivamente.

Portanto, deve haver também conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação e entre autonomia individual e interpessoal. Os valores devem ser colocados em contextos, em processos comunicativos e na construção de uma ampla rede de intercâmbios recíprocos entre as crianças e entre elas e os adultos (MALAGUZZI, 1999, p.77).

Nesse movimento de “pensar/desenvolver e desenvolver/pensar”⁵² os planejamentos de objetivos universalistas se rompem e para dar vez as práticas educativas que respeitam o gosto, o tempo, a alegria e o prazer de aprender. Falamos “de criança como sujeito, como ser social situado no tempo e no espaço, como cidadã hoje, que tem suas especificidades em relação aos adultos e por essas especificidades deve ser respeitada” (KRAMER, 2003, p.74).

No entanto, nessa perspectiva para que a “criança sujeito, cidadã hoje” possa ser reconhecida, requer-se professores ativos que se envolvem e se interessam pela criança e sua aprendizagem. É inegável que,

Um dos desafios é continuar a experimentar os modelos de formação em serviço mais flexíveis, cuja forma e substância deveriam ser derivadas das necessidades existentes e de uma sólida prática pedagógica. O maior desafio é tentar estabelecer a

⁵² Não se pretende definir um conceito ou técnica de formação em serviço. Buscam-se caminhos que favoreçam a prática educativa tomando como referencia teórica a Pedagogia da Infância italiana e a Sociologia da Infância se afastando de prática que pregoam o dualismo cartesiano. O termo pensar/desenvolver; desenvolver/pensar se pauta na idéia de que “Para nós, pesquisadores, a teoria era muito importante em nosso processo orientado para a *práxis* – mas a preocupação teórica não deve superar as preocupações da prática. Não basta conseguir novas ferramentas conceituais. Elas têm de ser testadas, discutidas, negociadas e problematizadas na prática. Uma perspectiva teórica profunda, combinada com a experiência da prática, abre possibilidades benéficas para o diálogo e para confrontação”. (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003, p.186)

fronteira entre a teoria e a prática, por forma a dar aos professores de infâncias as competências práticas de que eles necessitam para envolver activamente as crianças no processo de aprendizagem, dando-lhes também, ao mesmo tempo, uma base teórica suficientemente sólida que lhes permita inventar novas actividades de apoio à aprendizagem (EVANS, 2002, p.973).

Porém, a superação da fronteira artificial entre a teoria e a prática demanda de esforço e trabalho árduo nos espaços de Educação Infantil, considerando o professor, com uma dada condição de escolarização para o exercício da função, buscando uma prática educativa de respeito e atenção, discutindo ações que podem representar a generalização de atividades e ações. “Sem um entendimento básico da teoria que lhes forneça os *porquês*⁵³ os professores são incapazes de criar novas actividades” (EVANS, 2002, p.973).

É inegável que existe uma intencionalidade e boa vontade no fazer nas ações dos professores da Educação Infantil, porém, aspectos de sua formação e condições de trabalho podem limitar essa ação pedagógica. Se isso é verdadeiro para todas as áreas de atuação do professor, torna-se mais evidente para a Educação Infantil, uma vez que esta área ainda está construindo a sua identidade. Essa identidade inclui um maior âmbito de responsabilidades (cuidado e educação abrangendo a criança como um todo e uma maior interação com as famílias) e, ao mesmo tempo, precisa se firmar como a de um profissional da educação. Isso significa que o professor que atua na Educação Infantil precisa construir uma profissionalidade específica relativa a aspectos diferenciadores do papel de professoras de crianças pequenas.

Legalmente, é exigido que do professor a conclusão pelo menos o ensino médio, na modalidade magistério, sendo considerada mais apropriada a formação em nível superior (Artigo 62 da LDB, ratificado por vários outros documentos). O Plano Nacional de Educação (PNE/2001) tinha como uma de seus objetivos e metas relativos à Educação Infantil que, em cinco anos a partir da sua promulgação, todos os professores tivessem habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tivesse formação específica de nível superior.

⁵³ Cf. escrito por EVANS (2002).

Sabe-se, no entanto, que ainda há um número significativo de professores atuando em creches e pré-escolas (inclusive públicas ou conveniadas com o poder público) que não atendem a esses requisitos mínimos: de acordo com o Censo de 2007, 17,8% dos professores que atuam em creches e 13,1% dos que trabalham nas pré-escolas não tem a formação requerida pela legislação. A quantidade de professores atendidos pelo Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL – (Programa Emergencial do MEC para proporcionar a habilitação mínima necessária para a prática profissional na Educação Infantil) expressa essa situação: já foram formados perto de 5.900 e atualmente cursam esse Programa cerca de 12.000 profissionais⁵⁴.

Por outro lado, sabe-se que há uma grande diferença entre titulação e formação. Muitas vezes o diploma, seja de nível médio como de nível superior não traduz, necessariamente, a aquisição de conhecimentos e habilidades necessários para a docência nessa etapa da educação. Tal fato decorre desses cursos em geral serem voltados para a educação de crianças de seis a dez/onze anos das séries iniciais do Ensino Fundamental e de não incorporarem temas e dimensões que, necessariamente, integram o trabalho educativo com crianças menores, especialmente as que frequentam a Educação Infantil em período integral. Daí a necessidades de formação em serviço de qualidade para essa área.

⁵⁴ Dados informados pela SEED/MEC/CNP - reunião Proinfantil em março/2010.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

A seguir, descrevemos aspectos do caminho de pesquisa, que implicou a elaboração e aplicação de questionário, a coleta de dados por meio de uma pesquisa documental, atividades de observação e desenvolvimento da técnica do grupo focal. Noutro item apresentamos aspectos da realidade investigada.

Tomando as considerações introdutórias nesse estudo, descrevemos ainda que brevemente, uma caracterização dos caminhos que optamos em seguir e a relevância dos instrumentos usados no contexto a ser investigado.

Conforme alerta Godoy (1995, p.21), referindo-se aos fenômenos que “englobam relações de caráter humano e social”, nominados como ciências sociais, as pesquisas evidenciam que uma nova “abordagem” tem sido buscada para explicá-los. Assim, as pesquisas qualitativas, até então, atribuídas aos “antropólogos e sociólogos”, ganharam força e reconhecimento em outras áreas como “a psicologia e a educação” ao longo dos anos, e no nosso caso, auxiliam na sustentação da discussão.

Consideramos ainda em acordo com as premissas explicitadas por Godoy, que fatos relevantes nessa investigação foram obtidos nos “dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos, pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada”, relativos a fenômenos que nos ajudam a compreender a especificidade da realidade investigada, visto que, os sujeitos foram observados em seu “hábitat, de forma não intervencionista”, bem como, foram participes “da situação em estudo” (Ibidem, p.22).

Dessa forma, o que foi visto, o que foi escutado e o que foi vivido na pesquisa empírica e, ainda, o que foi evidenciado nos “fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos”, ou seja, como os professores compreendiam e interpretavam aquilo que era perguntado e partilhado com o grupo, exigiu sensibilidade advinda de convivências anteriores, mas que, prioritariamente e obrigatoriamente não eram as mesmas instituições vividas ou “controladas

pela pesquisadora”. Desse modo, com a intenção de obter respostas fiéis ao pensamento do grupo, foram necessárias adequações ou substituições de palavras de cunho científico por uma “linguagem não técnica”, ou seja, pelo uso de “palavras e conceitos” de ordem “familiar”⁵⁵ ou simplória entendidas pelos professores.

Essas estratégias conjugadas à metodologia permitiram uma melhor compreensão por parte dos participantes, bem como, contribuiu para que os “os fenômenos” investigados não fossem minimizados ao papel “de pressuposições admitidas a priori”, uma vez que, dependendo de onde se olha e como se olha, pode-se **interpretar**⁵⁶ um contexto vivido, sem que isso represente uma verdade (Cf. GODOY, 1995).

Entendemos que nossa opção, sob o ponto de vista metodológico, uma vez que recorremos a duas possibilidades de pesquisa a pesquisa qualitativa tomada como caminho para um estudo exploratório dos fenômenos como um todo e a pesquisa quantitativa como um esforço cuidadoso que pretende investigar as hipóteses desse estudo, demandaram critérios e principalmente do aspecto ético “que deve estar contido no grau de liberdade do pesquisador na interação para a troca de informações e interpretações durante a entrevista”. E, para evitarmos distorções, uma possibilidade foi “aderir à triangulação dos dados, por meio de múltiplas fontes de evidência”, (MACHADO, 2008, p.86), considerada os instrumentos e técnicas das quais lançamos mão.

Nesse sentido,

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (TRIVIÑOS, 1987, p.139)

E nesse tatear da investigação, a triangulação de dados contribui, de modo que, se possa discutir com mais cautela os processos e produtos centrados no sujeito, ou seja, que os

⁵⁵ linguajar usado com frequência pelos professores nos CEIs.

⁵⁶ Grifos nossos.

fenômenos sociais, as raízes histórico-sociais e culturais de uma determinada realidade não são isoladas, mas se relacionam e estão vinculadas a realidades mais amplas.

4.1 Questionário

Optamos pela estruturação do questionário como instrumento que possibilitasse elencar as informações possíveis referentes às categorias analíticas dessa investigação. O questionário foi enviado aos professores dos Centros de Educação Infantil CEIs Conveniados, com a intenção de que as questões nos trouxessem parâmetros de discussões para traçar o perfil do professor do CEI Conveniado, como pode ser visto no questionário (Apêndice A).

Para um universo de 82 CEIs Conveniados foram enviados pelo correio 1027 questionários e, no mesmo envelope, uma carta explicativa sobre a intenção da pesquisa e a continuidade do primeiro contato que fora realizado via telefone. (Apêndice B). Consideramos ainda, que era preciso estratégias para que os professores encontrassem motivação para responder os questionários e reenviá-los pelo correio. Anexamos então um envelope etiquetado e selado para envio do questionário respondido. Além disso, propomos o sorteio de um jantar entre os participantes. Do total de questionários enviados, retornaram respondidos 383, os quais compõem a amostra desta pesquisa.

Para alcançar o número de profissionais que atuam nos CEIs Conveniados do município mais próximo da totalidade, fizemos ligações telefônicas para as 82 instituições relacionadas na lista que foi disponibilizada pelo Departamento da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação.

Nesse universo, dois CEIs Conveniados mantidos por congregação religiosa se negaram a prestar as informações como a confirmação do endereço e número de profissionais atuantes na instituição.

Nos contatos com os CEIs Conveniados, percebemos que as informações contidas na lista fornecida não estavam atualizadas, uma vez que, endereço, telefone, nome do (a) diretor (a), capacidade de atendimento se diferenciavam em muitos deles quando comparadas aos dados agora em atualização. As informações dos CEIs foram coletadas por telefone com a direção da instituição ou pessoa delegada por ela. Tomamos esse cuidado, por entender que as informações administrativas se delegam à direção.

Por telefone, as perguntas giraram em torno da confirmação das informações contidas na lista cedida pela SME. O que facilitou a abordagem foi a distribuição dos bairros em que esses CEIs se localizavam, já que na lista disponibilizada CEIs Conveniados estavam separados por Núcleos Regionais. Na atualização dessa lista, acrescentamos a seguinte pergunta: Quantos profissionais havia no CEI Conveniado e como estavam nomeados no seu registro empregatício (na Carteira de Trabalho). As respostas nos permitiram chegar ao número muito próximo de profissionais atuantes com crianças.

Do questionário, as questões do número 4 ao número 7 forneceram subsídios na discussão do “perfil de professor a partir de sua escolarização e da formação em serviço recebida pela SME”. A questão de número 13 “Para você, o que é ser criança?”, permitiu discutir sobre a concepção de criança a que os professores se apegam. As questões de número 12 e número 14 nos permitem fazer inferências relacionadas à discussão de “como a criança deve ser atendida no CEI Conveniado”, abrindo espaço para uma discussão sobre a prática educativa. E, por fim, a pergunta de número 16 trouxe dados sobre com qual faixa etária o professor respondente atua no CEI.

Com base no levantamento e cruzamento dos dados qualitativos e quantitativos apresentados pelo questionário, traçamos o perfil do professor do CEI Conveniado, bem como, reunimos elementos que evidenciam a prática educativa e o atendimento nessas instituições.

As questões foram submetidas à Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) e dentre o conjunto de técnicas analíticas recomendadas, optamos pela modalidade de análise categorial.⁵⁷ Explicamos que a análise de conteúdo é dividida em três fases: a pré-análise, a exploração material e o tratamento dos dados – a inferência e a interpretação. E, ainda, a análise de conteúdos consiste num conjunto de técnicas, por meio da explicitação e sistematização do conteúdo de mensagens, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens⁵⁸.

Assim, a pré-análise requisitou preparar e conhecer o conteúdo dos 383 questionários, organizando o material para facilitar a visualização e, pouco a pouco, incorporou-se as primeiras impressões das respostas. O conjunto de respostas foi tabulado e submetido à frequência de ocorrência de palavras-chave. Foram quantificadas as frequências de termos vinculados a concepções de infância e a prática pedagógica desenvolvida nos CEIs Conveniados. Desta tabulação resultou uma leitura flutuante, através da qual, pudemos refletir sobre hipóteses prévias.

A segunda fase de análise, correspondente à codificação e categorização, exigiu uma minuciosa verificação das mensagens produzidas pelos professores. Direcionamos nossa atenção às mensagens expostas, mas procuramos ir além do aparente, buscando as entrelinhas das interlocuções apresentadas. É importante direcionar atenção a cada uma das respostas, mas também procurar verificar todo o contexto do *corpus* em análise. Em meio às unidades de registro possíveis elegemos o tema como elemento principal para direcionar as análises, objetivando identificar núcleos de sentido nas afirmações. Por meio das regras de enumeração utilizadas (frequência, presença, ausência, intensidade) identificamos índices, que forneceram suporte para que a escolha das categorias fosse realizada. Nessa tabulação e cruzamento de

⁵⁷ Para maior detalhamento sobre o método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (1977) sugerimos a consulta de sua obra intitulada Análise de Conteúdo, da qual há edições atualizadas.

⁵⁸ Cf. Machado, (2008)

dados, os questionários não foram submetidos a análises estatísticas atribuídas a técnicas incorporadas a algum *software*, mas sim, a um trabalho manual estatístico considerando dado a dado, para se chegar a confiabilidade, transparência e validade dos dados, pautados no rigor ético da pesquisa.

4.2 Análise documental

Para compor com essa pesquisa fomos aos documentos dos arquivos oficiais para uma análise documental, em um estudo exploratório, com a concepção de que para o investigador, cabe propor uma análise a partir de uma perspectiva de totalidade, ou seja, dar a conhecer os elementos que compõem o objeto da pesquisa e com ele se relacionam, sobre pontos de vista importantes em que os “vários tipos de dados são coletados e analisados, para que se entenda a dinâmica do fenômeno” (GODOY, 1995).

Dessa forma, considerando que todos os dados, ainda que não da realidade específica, mas daquilo que a compõe, são importantes, nos embrenhamos nas listas, fontes documentais que foram disponibilizadas pelos técnicos da SME que tratam da formação em serviço, ou seja, da oferta de cursos, oficinas e palestras aos CEIs Conveniados, tendo contato com aquelas referentes aos anos de 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008. Esses dados evidenciam os caminhos de formação em serviço, propostos pela Secretaria Municipal de Educação - SME aos professores dos CEIs Conveniados e se fazem testemunhas de uma trajetória de convênio e parcerias com as instituições “privadas”.

Essa análise documental, “[...] favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (CELLAR, 2008, p.298), que foram ofertados pela Secretaria Municipal de Educação para seus parceiros conveniados. Assim, possibilitarão localizarmos as respostas dos professores à questão da formação em serviço, situando-as no contexto mais amplo e relacionando-as às práticas educativas socialmente compartilhadas.

Nas listas disponibilizadas pelo departamento de capacitação referente à formação em serviço ofertada pelo município se encontram ainda, os dados do que foi ofertado para os CEIs Conveniados nos cinco anos anteriores ao ano de 2009, bem como a formação em serviço ofertada para as instituições públicas como os Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs e as Escolas municipais. Nessas listas, as informações estão organizadas em número de horas; tipos de cursos, oficinas e palestras; número de vagas; número de inscritos; número de concluintes; data da oferta e a que tipo de profissional se direciona.

Algumas listas nos chamaram a atenção, já que estavam em duplicatas, mas não eram ‘iguais’ e se diferenciavam muitas vezes, exigindo ainda mais do pesquisador, um garimpo e o cuidado da tabulação dos dados, para que não fossem computados dados duplicados ou esquecidos ou outros que não estavam informados em uma das listas. Nosso critério para a tabulação das listas em duplicatas foi primeiramente a data ofertada do curso, oficina e palestra, seguidos pelo tipo de instituição. Esses itens permitiram, a nosso ver, uma separação segura considerando o que estavam em duplicata e que poderia interferir no rigor da análise dos dados informados.

Foi um trabalho longo, árduo e demandou paciência e persistência para que alcançássemos a tabulação dos dados referente ao período proposto. Os dados coletados e tabulados constituem fontes de pesquisa que não podem ser descartados e nem ignorados, necessitando de discussões futuras⁵⁹.

⁵⁹ Tivemos, inicialmente, o intuito de coletar o maior número possível de dados para esta pesquisa. Porém, nesse momento o tempo não nos permite discutir todos os dados. Foi preciso fazer escolhas e optamos para compor com essa pesquisa, uma análise criteriosa dos dados apresentados nos questionários, na investigação empírica e alguns dados da técnica do grupo focal. Pretendemos dar continuidade a este estudo, retomando os dados coletados e tabulados da formação em serviço ofertada pela SME aos CEIs Conveniados em investigação futura.

4.3 Observação

A metodologia, levando em conta as possibilidades de triangulação, previu uma observação em dois CEIs Conveniados e que foram associados à técnica do grupo focal como contribuição para a percepção de como a estrutura física, a organização dos espaços e como os brinquedos, mobiliários, parquinhos entre outros, estão relacionados à prática educativa no CEI. Como recurso de registro foi feito o uso de uma câmera fotográfica para ilustrar esta observação sem que com isso evidencie que os espaços fotografados sejam os mesmos dos participantes do grupo focal. Para preservar a identidade dos CEIs fotografados, as fotos dos CEIS Conveniados observados não serão expostas nessa pesquisa.

4.4 Técnica de grupo focal

Para o atendimento aos objetivos propostos no processo investigatório, esta pesquisa se embasou, ainda, na técnica de pesquisa “grupo focal”. Optamos por fazer uso de máquina filmadora e gravação de voz como instrumento de documentação, caso necessitássemos rever gestos, falas e situações dos participantes no grupo focal. O gravador foi um instrumento importante, porque nos permitiu ouvir as falas dos professores e digitá-las. Isso facilitou o acesso às falas dos participantes, bem como sua discussão. Optou-se no grupo focal pela discussão das falas dos participantes e outros elementos que aparecem na filmagem do desenvolvimento da técnica como: gestos, posturas, vestimentas e outras situações foram suprimidos em razão do tempo cronológico para a pesquisa. A técnica do grupo focal é uma técnica que proporciona ao pesquisador revelações da prática da vida, sensibilidade, compreensões e prioridades comuns a um grupo de pessoas.

É uma técnica de avaliação que oferece informações qualitativas. Os grupos são formados com participantes que têm características em comum e são incentivados pelo moderador a conversarem entre si, trocando experiências e interagindo sobre suas idéias, sentimentos, valores, dificuldades, etc. O papel do moderador é promover a participação de todos, evitar a dispersão dos objetivos da discussão e a

monopolização de alguns participantes sobre outros. O assunto é identificado num roteiro de discussão e são selecionadas técnicas de investigação para a coleta das informações. (www.fae.ufmg.br/escplural/grupofocal.htm).⁶⁰

Nessa constituição, atuamos como moderador do grupo constituído e como,

Morgan sugere “grupos focais são úteis quando é necessário investigar o que os participantes pensam, mas também descobrem porque os participantes pensam de determinado modo” (Morgan, 1988:25). Grupos focais podem alcançar isto porque os participantes não apenas articulam suas visões e experiências sobre um tópico particular, mas também explicam para os outros membros do grupo porque eles mantêm suas visões. Tal interação ocorre quando os participantes questionam uns aos outros, ou confrontam visões que podem diferir das suas próprias visões. Os participantes são obrigados a expor a razão por trás de suas opiniões, permitindo que o pesquisador explore e grave tal interação (OATES, 2000, p.187).

E, nessa articulação e diálogo entre os participantes do grupo focal, os questionamentos e as visões diferenciadas foram sendo debatidos, na compreensão de que permitiria identificar aspectos importantes em relação ao perfil dos professores e do que fundamenta sua prática educativa.

Além do que, a natureza do grupo apresentou aspectos relevantes para a discussão e análise do ponto de vista teórico da pesquisa em Educação. Para a recuperação da memória dos participantes sobre o fenômeno educativo, Oates (2000)⁶¹ recomenda que:

Na medida em que os participantes pensam e racionalizam, suas atitudes modificadoras dentro do contexto do grupo podem ser documentadas (Catteral e Maclaran, 1997). Os grupos focais não apenas dão espaço para interação entre os participantes, mas eles também permitem que o pesquisador acesse locais de lembranças coletivas (KITZINGER, 1994, p. 105; Ibidem, 2000, p.187).

Assim, nas vozes dos sujeitos, nomeados nessa pesquisa como professores, foi possível dialogar com as suas memórias e instigá-los a debater as ações individuais presentes na sua lembrança. A intenção investigativa nesse momento era procurar relacionar o pensamento do professor com a sua prática educativa. “O grupo focal pode ser uma fonte rica de dados qualitativos para o pesquisador e também um método atrativo e popular” (Ibidem, p.188). E, ao usar o termo “atrativo e popular” Oates (2000) chama atenção para as vantagens representativas dos participantes, pois podem reagir e se expressar baseados nas respostas de outros membros do grupo.

⁶⁰ Acesso em 25.08.2008.

⁶¹ Escrito em inglês e traduzido por NASCIMENTO, Elisabet Ristow em julho/2008.

Nesse sentido, o grupo focal por ser uma técnica flexível possibilita uma conveniência para investigar uma larga variedade de tópicos e de fácil acesso e compreensão dos resultados. No que se refere ao tempo disponibilizado para discussão e observação no grupo focal, Oates (2000) relata que “após um teste preliminar observou que mais de uma hora de observação não se conseguiria manter a concentração necessária” (Ibidem, p.117).

Observamos com atenção e cuidado as recomendações dadas por Oates (2000) e percebemos que o tempo de uma hora para o grupo foi o suficiente para a coleta de dados e levantamento das questões. Na atividade de moderação do grupo foi preciso intervir e retomar as questões do grupo focal, já que os professores “animados” faziam conexões com situações vividas e isso permitia reviver lembranças vividas e facilmente se afastavam da questão em análise. Quando isso acontecia, a pesquisadora, em estado de escuta, permitia a conversa fluir e ao perceber que os participantes se afastam do proposto, ou seja, da questão posta, os alertava. Percebemos que essa foi uma estratégia interessante no grupo focal, pois, os professores ao serem alertados, retomavam a questão sem esquecer o que se debatia, uma vez, que não havia um distanciamento tão alargado ao ponto de esquecerem o assunto que estava sendo tratado.

Isso permitiu perceber, o quanto o pesquisador necessita se fundamentar na técnica de pesquisa, antes de aplicá-la em campo. As recomendações dadas por Oates (2000) quanto à postura do moderador no grupo focal, foram intensamente vividas por nós no desenvolvimento da técnica. Isso reafirma o que pesquisadores têm chamado atenção ao longo dos anos: que para investigar é preciso critérios e domínio da técnica, sem as quais, não pode haver segurança e o rigor ético da pesquisa.

A pesquisa em grupo focal se desenvolveu em uma amostra de dois Centros de Educação Infantil CEIs Conveniados. A seleção das instituições atendeu aos seguintes critérios:

- *Seu tempo de existência*

O critério atribuído ao “*tempo de existência*” refere-se às instituições filantrópicas, comunitárias, confessionais que firmam o Termo de Convênio⁶², ou seja, parceria entre “público-privado” com a Secretaria Municipal de Educação, a partir do ano de 1984 com a implantação do Programa Creche (1983). Implica dizer, que sendo os CEIs Conveniados o lugar onde trabalham os professores participantes dessa pesquisa, o *tempo de existência* se justifica, uma vez que essas instituições são parceiras, ocupam o lugar público de atendimento na Educação Infantil, além de participarem dos dados estatísticos de atendimento na Educação Infantil do município. Também se justifica pela frequência aos cursos oferecidos e à construção da identidade da instituição.

Os CEIs Conveniados que participam da pesquisa não serão identificados, respeitando a privacidade, o pedido e o direito das instituições participantes em permanecerem no anonimato, evitando assim, situações que possam constranger diretores e professores que responsabilmente participaram e contribuiram com essa investigação, conforme acordo devidamente documentando.

- *A existência de Berçários*

A escolha por este critério atende às diferentes faixas de idade das crianças atendidas na Educação Infantil, uma vez que, muitas crianças chegam aos CEIs ainda bebês. O propósito do critério “Berçários” foi chamar a atenção para esse lugar, chamado Berçário, lugar de bebês, de gente que “não fala, não anda”⁶³ e que tantas e tantas vezes são

⁶² Cf. Brasil, (2009, p.14) – O convênio é uma estratégia presente em muitos municípios para garantir a oferta da educação infantil. Tal estratégia pressupõe que as duas partes, poder público e instituição, possuem interesses comuns – atendimento educacional à criança – e prestam mútua colaboração para atingir seus objetivos. A atuação do poder público, não deve se limitar ao repasse de recursos, mas envolver permanente supervisão, formação continuada, assessoria técnica e pedagógica. Ações como essas expressam o real compromisso do poder público municipal com a qualidade do atendimento às crianças e às famílias.

⁶³ Palavras que são usadas com frequência por professores que se negam a trabalhar com bebês.

“ignorados”, passam despercebidos ou até mesmo são pouco lembrados nas pesquisas⁶⁴. Dessa forma, apontar como critério a existência de berçários nos CEIs é colocar no corpo dessa pesquisa, elementos que possam contribuir para discussões futuras e dar visibilidade a essa faixa etária tão esquecida pelas pesquisas.

Embora o número recomendado por Oates (2000) para o desenvolvimento da técnica do grupo focal, fosse de dez a doze participantes, não era possível dispor de mais educadores naquele momento na instituição. A razão era o número reduzido de funcionários nas instituições, sendo inviável retirá-los do atendimento. Convocá-los para participar da técnica do grupo focal fora do seu horário de trabalho significava afastá-los do descanso merecido, depois de um dia árduo de trabalho, sem falar, de outros que trabalham em instituições conveniadas se dedicando a uma jornada intensa de trabalho.

Compreendendo a realidade vivida dessas instituições conveniadas e parceiras do poder público, entendendo que no desenvolvimento da técnica “os participantes não apenas articulam suas visões e experiências, mas também, explicam para os outros membros do grupo porque eles mantêm suas visões” (Cf. Oates, 2000), optamos por propor a técnica nas condições que tínhamos no momento, ou seja, quatro professores de uma instituição e dois professores de outra. Naquele momento, era preciso priorizar e respeitar as crianças e a realidade vivida, não retirando da criança o direito de estarem na sua turma e serem atendidas pelo seu professor. Retirar o professor da turma implicava em “juntar” duas turmas e se tornar cúmplice de um atendimento ainda mais desrespeitoso para a criança em benefício de técnica da pesquisa.

⁶⁴ O desafio consiste em visar o potencial e a natureza das intervenções apropriadas para as crianças até aos 3 anos em termos dos benefícios que hipoteticamente serão colhidos, dos sectores que deveriam estar nelas envolvidos e no tipo e dimensão do auxílio que pode e deve ser prestado pelos agentes familiares e não familiares. Um dos desafios principais decorre do facto de qualquer análise de intervenções apropriadas partirem frequentemente do pressuposto de que existem carências ou deficiências graves no ambiente familiar que determinam intervenções externa. (EVANS, 2002, p.968)

É inegável que é de responsabilidade do pesquisador atender as recomendações da técnica e ter domínio, mas também, o investigador deve ter critérios para inferir no que é proposto pela técnica e o que é vivido na realidade investigada, tomando os cuidados necessários para que as inferências não interfiram nas discussões e análises posteriores.

Na técnica do “grupo focal”, foram convidados dois CEIs Conveniados que atendiam aos parâmetros de “tempo de existência e berçário”. Desses CEIs, um participou com quatro professores e o outro com dois. Esses professores foram informados dos procedimentos metodológicos e dos objetivos da pesquisa, assinaram a autorização para filmar e gravar o grupo focal, mas não, foi autorizada a sua identificação no corpo da pesquisa. Dessa forma, trataremos os participantes do grupo focal identificando-os como “professor” de 1 a 4 e os Centros de Educação Infantil identificados de CEI “A” ou “B”.

O grupo focal constituído teve como tema central de discussão a *“prática educativa nos Centros de Educação Infantil - CEIs Conveniados a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba”*. As questões apresentadas e discutidas que nortearam as atividades do grupo focal foram:

- ▶ Como se espera que o Centro de Educação Infantil CEI Conveniado atenda a criança?
- ▶ Qual o papel do (a) professor (a) no atendimento à criança?
- ▶ O que aprendeu nos cursos, oficinas e palestras que foram oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba?
- ▶ Como relaciona a sua prática educativa com o que aprendeu nos cursos, oficinas e palestras oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação Curitiba?

Na técnica do grupo focal, o debate sobre concepção de criança e infância não integrou as reflexões do grupo, uma vez que a questão central era debater sobre a prática educativa e a formação em serviço recebida pela SME. Como moderador, procuramos adequar à linguagem e o vocabulário sempre que necessário, com o intuito de favorecer o

diálogo e obter respostas mais próximas possíveis daquilo que os participantes queriam expressar. Alguns participantes tinham limitações para compreender a linguagem acadêmica e às vezes não compreendiam o sentido da pergunta. Outras vezes, o participante fixava o olhar no moderador, acenava com a cabeça, ora com movimentos indicando “não”, ora que indicando “sim”, procurava mostrar sua opinião pela expressão do olhar ou pela linguagem gestual. Dessa forma, como medir se aquilo que o professor acena como resposta é o que ele pensa? Entende? Interpreta?

Então, o moderador, como o investigador que provoca os participantes a “exponham a razão por trás de suas opiniões” quer saber também daquele que **fala**⁶⁵ por gestos, e ele responde que *concorda com tudo o que foi dito*. Uma hipótese para a resposta do participante pode ser o não entendimento do sentido da questão. O moderador quer “a participação de todos” então, usa como estratégia, uma linguagem mais acessível, não direcionada para o participante, mas para o grupo. Então, o participante que fala por gestos e *concorda com tudo*, interage, se expressa e o moderador, evita a “monopolização de alguns participantes” e “incentiva que todos os participantes falem e conversem entre si” (Cf. OATES, 2000).

Dessa forma, na técnica do grupo focal os “participantes” explicaram para os outros participantes porque pensavam daquela forma. E, nessa condição, o moderador procurou adequar à linguagem, se fazer entender e permitir que mesmo usando de linguagem “familiar” ou simplória, os participantes interagissem “sobre suas ideias, sentimentos, valores, dificuldades”⁶⁶, deixando para o moderador o papel de promover a participação de todos, também bem recomendado por Oates (2000).

Assim, a adequação da linguagem aconteceu quando o moderador percebeu que a questão não tinha sido compreendida. Na pergunta “Como se espera que o Centro de Educação Infantil atenda a criança?”, adequamos à linguagem da seguinte forma: “gostaria

⁶⁵ Grifo nosso

⁶⁶ Cf. Oates, (2000).

que vocês respondessem de como os pais confiam no que vocês fazem com os filhos deles?"; ou então, "como as pessoas que passam lá na rua, ao olharem para o CEI imaginam como as crianças estão sendo atendidas aqui dentro?" Ao fazermos essa exemplificação, a questão foi entendida pelos participantes que "como se espera que a criança seja atendida no CEI" significava, o modo como os adultos (pais e familiares da criança) esperam que a criança fosse tratada dentro do CEI pelos professores. O que as crianças fazem e como se relacionam com os professores e as outras crianças. Esclarecemos que ao usar uma linguagem simplória a título de contribuição para que o professor entendesse a questão, isto não lhe propiciou pensar em uma situação ideal ou como o professor deve ser, mas sim, credenciou o professor a falar de si, de sua prática educativa, da expectativa dos pais e relatar situações relacionadas a ela. No grupo focal os professores conversaram, contaram coisas, relataram experiências e falaram de si e do outro.

5. A PRÁTICA EDUCATIVA NOS CEIS CONVENIADOS

5.1. A realidade investigada

A creche – palavra de origem francesa que significa manjedoura – foi criada para educar, guardar e abrigar crianças pequenas que necessitavam de assistência e cujas mães precisavam trabalhar. Para Eugène Marbeau,⁶⁷ ao discursar no Congresso que estava em debate os rumos da creche e da assistência a criança e à família no ano de 1889 na cidade de Paris, “a creche constituiria uma ajuda na escolarização, seria uma escola de higiene, moral e de virtudes sociais” (ABRAMOWICZ E WAJSKOPP, 1999, p. 10).

Dessa forma, visitar o passado, olhar para o presente e pensar no futuro da educação da criança, mais especificamente da Educação Infantil, pode se constituir em um meio de nos informar “das dificuldades que as reformas da educação têm encontrado, dos perigos das idéias utópicas, irrealizáveis, e das resistências anacrônicas, reacionárias, que a educação em experimentado” (LUZURIAGA, 1985, p.9).

Luzuriaga (1985) chama a atenção para o cuidado que o pesquisador precisa ter com ideias mirabolantes, descontextualizadas e utópicas. Visitar o passado é sempre um convite para se conhecer e refletir sobre os caminhos já percorridos, os desafios e as conquistas já alcançadas.

E, nesse visitar ao passado, recomendado por Luzuriaga (1985), encontramos as experiências vividas e a pesquisa desenvolvida em Minas Gerais, ainda que em contextos diferentes, relatadas por Vieira e Melo (1989) e por Dias (1997). Diante da especificidade de cada pesquisa, optamos por apresentar primeiramente as contribuições advindas de Dias

⁶⁷ Eugène é filho de Firmin Marbeau o introdutor da pediatria e fundador da creche de assistência a criança no ano de 1844 em Paris.

(1997), para posteriormente debatermos sobre as questões apresentadas por Vieira & Melo (1989).

Dias (1997, p.19-23) toma a palavra “creche” que historicamente tem o indicativo de lugar, lugar de “dar assistência” às crianças pobres e abandonadas, em um dado momento da história de nosso país, no momento que explodem o desemprego e a miséria por volta da década de 1970 início dos anos 80.

Assim, a creche “lugar” de atendimento aos pobres, desvalidos e abandonados ganha força na década de 1980, como resultado das “mudanças na forma de construção das políticas sociais” e “a lei e os direitos” para a criança, bem como, a exigência do mercado de trabalho que requer a mão-de-obra das mulheres e exige que seus filhos, as crianças pequenas, tenham um “lugar” para permanecerem enquanto suas mães estivessem exercendo um trabalho remunerado.

E, assim, mesmo que as limitações pedagógicas e estrutura física estivessem aquém do necessário para atender as crianças, o movimento pelas creches no Brasil, proporcionou “uma nova visibilidade da sociedade, onde o indivíduo passa de objeto de assistência para sujeito de luta e de direitos” (Ibidem, p.23).

Consideramos que a investigação de Vieira e Melo (1989) desenvolvida na década de 1980, devido a sua amplitude e consistência é atual em relação aos dados apresentados e aos elementos que compõem, mas tão próximos das características que estão os CEIs Conveniados e o seu atendimento na Educação Infantil. Vieira e Melo (1989, p.174), ao se reportarem a prática educativa desenvolvida nas Creches Comunitárias, argumentam que,

No que toca às atividades educativas propriamente ditas, que visariam estimular e dirigir a criança (em função de sua faixa etária) para construir sua identidade e conhecer o mundo, a creche comunitária tem muito ainda a fazer. De um lado, há que se pensar na própria remuneração e capacitação do pessoal para assumir essa perspectiva educativa. Este investimento muito contribuiria para a criança e a família. De outro, faz-se necessário construir e revisar proposta pedagógica, seus conteúdos e metodologias, para o desenvolvimento do trabalho com a criança na creche.

Parece então, que as raízes históricas assistencialistas teimam em se fazer presente no atendimento da criança pequena nas instituições conveniadas do município de Curitiba, que até a década de 80 estavam na condição de creches comunitárias, filantrópicas e confessionais. Ao fazerem a parceria com o município de Curitiba pelo Programa Vale Creche, permanecem ligadas ao órgão de assistência social, migrando mais tarde para a Secretária da Educação. O marco dessa trajetória está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996 ao definir que tipo de instituição irá atender as crianças de 0 a 6 anos, como ela deve estar organizada e, a quem cabe a responsabilidade dessa oferta, o que significa avanços em termos de leis e de algumas realidades.

Mas, o que falar do atendimento das crianças na Educação Infantil que duas décadas depois, ainda tem o seu direito negado de frequentar uma instituição de Educação Infantil de qualidade e pública?

5.2. Os Centros de Educação Infantil - CEIs Conveniados

Em relação às instituições curitibanas em estudo, denominadas de Centros de Educação Infantil – CEIs Conveniados apresentam-se dados históricos ao que se refere à origem da parceria com o órgão público.

CEI Conveniado é cada uma das oitenta e duas Instituições de Educação Infantil Conveniada a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Algumas creches comunitárias foram “integradas à Rede Oficial do Município gradativamente a partir de 1984, após a implantação do Programa Creche (1983) dentro do plano de desfavelamento e realocação das famílias para conjuntos habitacionais na periferia da cidade” (CURITIBA, 2006, p. 22).

A Dissertação de Mestrado de Soczek (2006) intitulada “Políticas Públicas para Educação Infantil no Município de Curitiba (1997-2004)”, relata os caminhos construídos na institucionalização dos Centros de Educação Infantil – CEI Conveniados em Curitiba. E, fazer

o exercício de ir às fontes permite que se perceba o quanto as pesquisas se organizam e se estruturam em tempos e espaços diversos, favorecendo para o pesquisador mais novo, um mergulho nas produções que antecipam o processo de investigar.

Soczek (2006) se aprofunda nas raízes históricas das Instituições Comunitárias que foram estruturadas a partir da necessidade do povo, mais especificamente, pela inserção das mulheres no mundo do trabalho. Essas instituições se caracterizavam pelo atendimento das crianças nas necessidades com a higiene e na alimentação, muitas vezes em lugares inadequados.

Os relatos de Soczek (2006) dão conta de que na década de 80 foram construídos no município de Curitiba dez Centros de Estudos do Menor e Integração à Comunidade (CEMICs) para atender crianças de “três a doze anos”, como resultado de um projeto nacional desenvolvido pela Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM). E, no ano de 1981, com os recursos públicos vindos do programa Centros Urbanos Sociais, de âmbito nacional, foram instituídos no município outros programas como: “Creches de Vizinhança” gerenciadas por Associações de Moradores e o programa “Mãe Solidária”, lugar onde as crianças pobres de bairros da periferia eram atendidas em espaços familiares (Ibidem, p.47).

No ano de 1989 as Creches recebem novos incentivos da Secretaria Municipal da Criança para construção de novas Unidades agora pelo Programa Vale-Creche.

No início do Programa essas verbas foram designadas para a construção de creches municipais, porém após um ano de implantação houve um novo direcionamento do recurso que passou a financiar a construção de creches comunitárias. O convênio dava, na época, apoio técnico às creches comunitárias, por meio da Secretaria Municipal da Criança que assessorava na escolha dos profissionais, no treinamento de pessoal e na proposta pedagógica. E o Provopar municipal, por sua vez, dava apoio financeiro para a construção de creches comunitárias, para a compra de materiais necessários ao funcionamento e manutenção (Ibidem, p.51).

Como se pode verificar pelos estudos de Soczek (2006), é na década de 80 que se desencadeia também em Curitiba o interesse por lugares de atendimento da criança. Porém, as iniciativas do município no ano de 1989 para a construção de creches municipais foram freadas após um ano de sua implantação, passando a priorizar as parcerias e convênios com as

creches comunitárias, através de apoio financeiro para a construção e compra de materiais para seu funcionamento. O que teria acontecido para que o município suspendesse a construção das instituições públicas, para priorizar as “privadas”?

Vale lembrar que foi a lei nº 8666, de 1993, que regulamentou o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e orienta as providências sobre a celebração de “convênios, acordos, ajustes e outros instrumentos congêneres celebrados por órgãos e entidades da Administração” (BRASIL, 2009), que foram seguidas por outros documentos regulamentando as parcerias e convênios.

No documento elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (2009)⁶⁸ que trata das orientações sobre convênios entre instituições sem fins lucrativos e secretarias municipais de educação, apresentam-se as prerrogativas e documentos necessários que podem ser visto e frequentados pela sociedade civil. Fala ainda, dos preceitos legais, estrutura e funcionamento da Educação Infantil, planilhas, minuta de convênio, entre outros aspectos.

Nesse documento orientador para convênios entre entidades filantrópicas e órgão público consta a informação que os convênios não seguem a mesma ordem, ou seja, fica como incumbência de cada município e de cada instituição o tipo de convênio que será celebrado. Dessa forma, se entende porque as buscas pelo Termo de Convênio em diversos CEIs Conveniados não se reverteram em documento de discussão nesta pesquisa. Sempre que solicitamos o Termo de Convênio aos CEIs, as justificativas rondavam em torno de: “o Termo de Convênio não fica no CEI, não temos acesso, isso é da mantenedora”, etc.

Sentimos a falta desse documento nessa discussão pela sua importância em se tratando de convênios com instituições de categoria privada, mas também, compreendemos que se cada convênio pode ter celebrado de acordo com os interesses das partes, discuti-lo nessa pesquisa poderia colocar em evidências aquilo que é tão bem guardado.

⁶⁸ Ver mais Brasil, (2009).

Soczek (2006) assevera que 13000 crianças com idade em frequentar a creche, no ano de 1997, aguardavam em listas de espera, o que implica dizer que a realidade encontrada pela pesquisadora Soczek na década de 90 é muito próxima da realidade vivida pelas crianças do município de Curitiba ainda hoje. As instituições creche que Soczek (2006) se refere são as mesmas instituições que fazem convenio com o município, ou seja, os Centros de Educação Infantil – CEIs Conveniados.

Segundo os dados divulgados pelo órgão público no último ano, o número de crianças em lista de espera nas instituições de Educação Infantil gira em torno de 9000 vagas. Numa interpretação aligeirada pode-se dizer que apesar dos investimentos em mais equipamentos públicos de Educação Infantil, os números da década de 90 apontados por Soczek (2006) não são diferentes dos anunciados pelo órgão público em relação a falta de vagas para as crianças na Educação Infantil no município de Curitiba.

Se tomarmos como base que o número de crianças nascidas por ano tem diminuído, parece que a **cota**⁶⁹ de atendimento dos CEIs Conveniados continua a mesma, sem contar que, novos convênios foram celebrados depois da pesquisa de Soczek (2006) e continuam a ser celebrados entre instituições sem fins lucrativos, de categoria privada e o órgão público. Esse é um dado interessante de se buscar e discutir em estudos futuros.

5.2.1 Localização dos CEIs Conveniados no município de Curitiba

Apresentamos a seguir o mapa do município de Curitiba e a localização dos Centros de Educação Infantil – CEIs Conveniados. A organização de atendimento dos CEIs Conveniados pela Secretaria de Educação atende a um critério de distribuição geográfica por bairro. Há Núcleos Regionais localizados em um bairro, mas que atendem outros bairros do entorno. Assim, os Núcleos Regionais nos nossos estudos, atendem a um número diferenciado

⁶⁹ Grifo nossos.

de Instituições, independente de demandas. Na pesquisa com os CEIs Conveniados fizemos o levantamento da capacidade de atendimento de crianças pelo CEI e nesse âmbito, quantas salas de Berçários a instituição ofertava para a comunidade. Essas informações foram fornecidas pela direção da instituição ou pessoa delegada por ela.

Os dados da Tabela 1 apresentam os dados informados pelos CEIs quanto a sua capacidade de atendimento e a quantidade de salas de Berçários ofertadas. Os CEIs estão distribuídos por Núcleo Regional.

Tabela 1 – Distribuição dos CEIS nos Núcleos Regionais

Núcleo Regional	Qtd de CEIs	Total de crianças	Salas de Berçário
Bairro Novo	02	393	04
Regional Cajuru	17	1804	09
Regional Pinheirinho	05	557	04
Regional Boa Vista	13	1670	10
Regional CIC	10	1040	10
Regional Portão	11	1189	04
Regional Boqueirão	12	1382	10
Regional Matriz	09	1410	08
Regional Santa Felicidade	03	299	03
Total: 09 Núcleos Regionais	82	9744	62

(NASCIMENTO, 2010) (n = 383)

Os dados apontam para um número de 9 744 crianças de 0 a 5 anos de idade que podem estar sendo atendida pelos CEIs Conveniados. Alertamos que esses números se referem à capacidade de atendimento das instituições e não foram confirmados em campo.

Desse modo, os 82 CEIs Conveniados informaram que ofertam para a comunidade, ou seja, para o município de Curitiba, 62 salas de Berçários e pautados nesses dados, buscamos um número aproximado de atendimentos de bebês. Tomamos por base para cada sala de berçário o atendimento para 12 crianças, o que indica um mínimo de atendimento para a

realidade vivida pelos CEIs. Com isso, chega-se a um total aproximado de 744 bebês atendidos.

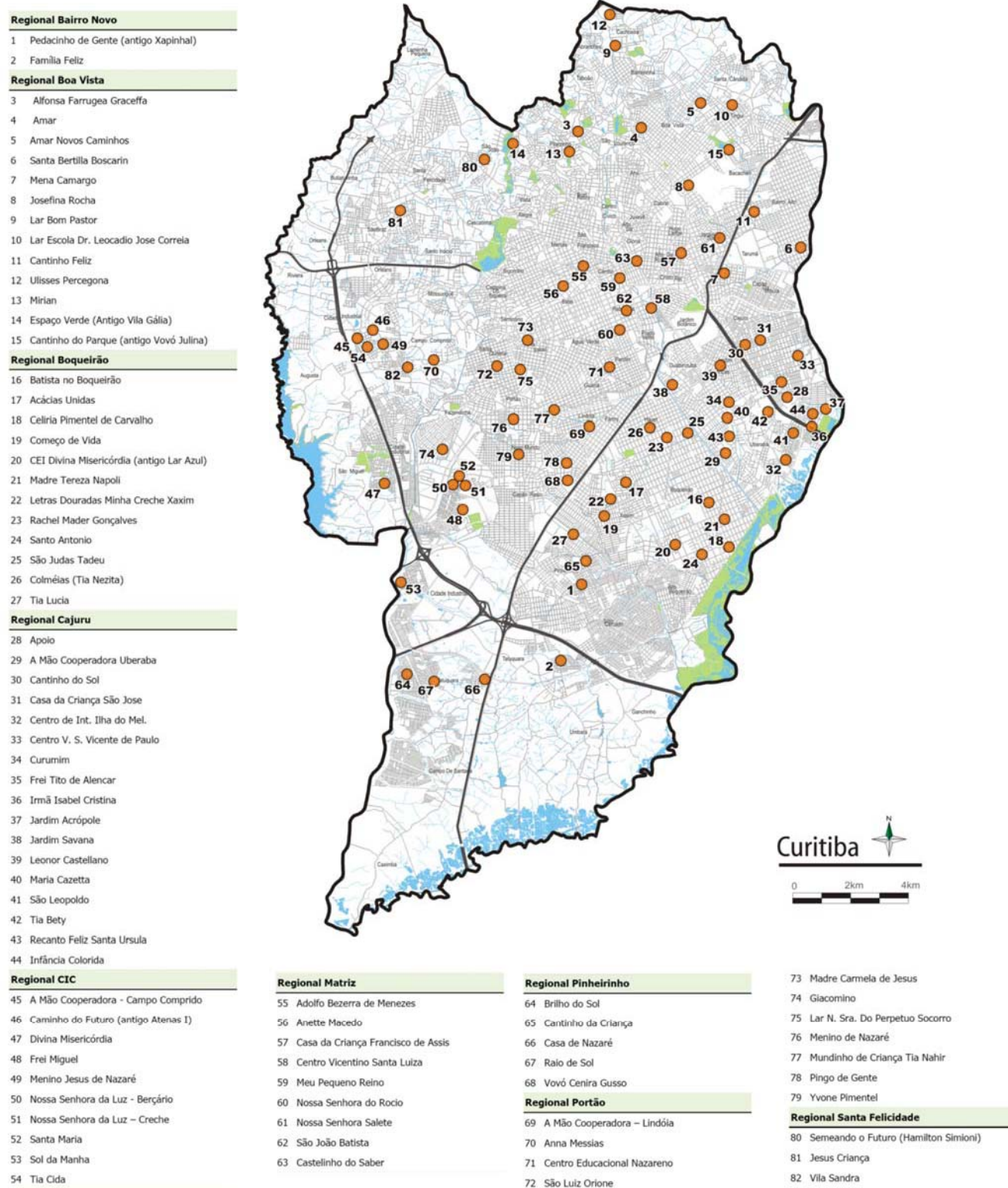
E, com a triangulação dos dados entre o número aproximado de bebês atendidos pelos CEI, os números que emergem do tipo de formação em serviço ofertada pela Secretaria municipal de educação e os dados que emergem do questionário respondido pelos professores a respeito da formação, constatamos que esse público, os bebês, são esquecidos ou ignorados pela formação em serviço. Retomaremos essa questão na continuidade desse trabalho, quando trataremos dos tipos de cursos, oficinas e palestras que constam na formação em serviço ofertada pela SME das quais os respondentes do questionário participaram.

Pode ser observado também na Tabela 1 que a Regional Cajuru abriga um total de 17 CEIs Conveniados e desse total, são ofertados 9 salas de Berçários. Diante do número insignificante de salas de Berçários nessa regional, deduzimos que o atendimento seja para as crianças maiores de 3 anos. Existem demandas para o atendimento de bebês? Se existe, estão sendo atendidos pela rede pública? Se não, por quem estarão os bebês sendo atendidos nessa regional?

Para melhor visibilidade da distribuição dos CEIs no município de Curitiba, apresentamos o mapa 5.2.2 do município e, na sequência, o mapa 5.2.3 do município de Curitiba que apresenta a divisão dos Núcleos Regionais com a localização dos CEIs Conveniados.

5.2.2 Mapa da cidade de Curitiba e a localização dos CEIs Conveniados

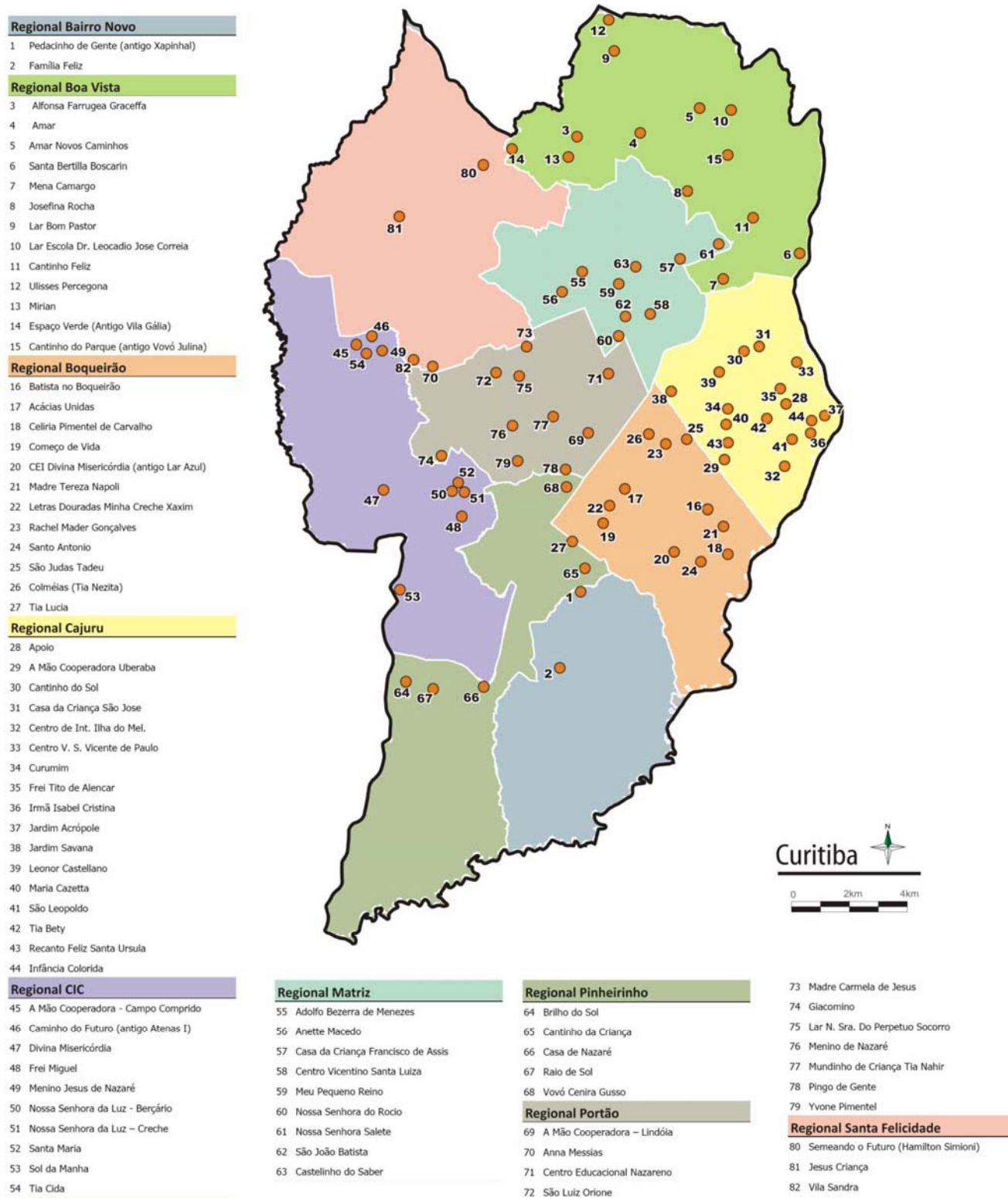
Figura 1 – Localização dos CEIs Conveniados, Curitiba - PR⁷⁰



⁷⁰ Mapas do município organizados por NASCIMENTO, Elisabet Ristow e diagramado pelo arquiteto urbanista Paulo Neto (2008).

5.2.3 Município de Curitiba e os CEIs Conveniados e os Núcleos Regionais

Figura 2 – CEIs Conveniados segundo Núcleos Regionais⁷¹



⁷¹ Mapas do município organizados por NASCIMENTO, Elisabet Ristow e diagramado pelo arquiteto urbanista NETO, Paulo (2008).

Os mapas permitem ao leitor a visualização de como se organizam os Centros de Educação Infantil – CEIs Conveniados por Núcleos Regionais e como os CEIs Conveniados estão distribuídos no município. Ressaltamos que muitas das oficinas, cursos e palestras que são ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação são divididas entre os Núcleos Regionais e vagas para os CEIs. Isso pode ser observado nos dados oficiais coletados sobre a formação em serviço, bem como nos documentos enviados pelo órgão público aos CEIs Conveniados, que foi doado uma cópia pelas instituições participantes.

Na apresentação dos mapas por localização e por Núcleo Regional se percebe o universo dos CEIs atingidos pela pesquisa quando do envio dos questionários, uma vez que os questionários respondidos referem-se aos profissionais de todos os Núcleos Regionais.

Como já relatado, um dos procedimentos utilizados que antecedeu o envio dos questionários foi possível definir a quantidade de questionário a ser enviado aos CEIs. Assim, conforme as informações recebidas pela direção da instituição ou pessoa delegada foram tabuladas as funções conforme o registro empregatício dos funcionários dos CEIs. Foi identificada a função registrada em carteira profissional de 988 pessoas, ou seja, em média 4% a menos do total dos questionários enviados para os CEIs, que foi 1027. Em contrapartida, os dados que emergem dos 383 questionários respondidos quanto à função registrada em carteira profissional, representam 38,8% do que foi informado na pesquisa preliminar por telefone, onde ligamos para todas as instituições.

Por ser representativo e apontar para discussões futuras, a Tabela 2 apresenta os dados que foram coletados por telefone em relação a função registrada em carteira profissional, daquele que trabalha no CEI Conveniado e atua com as crianças.

Tabela 2 – Profissionais dos CEIS Conveniados segundo função registrada em carteira profissional

Função Registrada	Professor	Educador	Atendente	Estagiário
Quantidade	142	617	31	8

Diante dos dados apresentados na Tabela 2, reforça-se nossa não concordância em nominar aquele que atua nos Centros de Educação Infantil – CEIs Conveniados como professor⁷².

Compreendemos que atender a legislação⁷³ que define a função de “professor”, também para, aquele que atua na Educação Infantil é fazer valer o direito das crianças de 0 a 6 anos de terem um profissional habilitado para atendê-la. Porém, nas instituições de Educação Infantil tanto pública como conveniada, de categoria privada, há uma variedade de funções, assim como, estão registradas formalmente em entidades de classes e concursos públicos. Os concursos públicos, inclusive em Curitiba, enumeram funções variadas como a de “educador”⁷⁴, de “atendente”, etc. A quem servem as funções? Em que legislação se apoiam? O que as funções evidenciam? Quais os interesses? Estariam essas funções indicando certo descaso com a profissionalização na Educação Infantil?

Desse modo, como chamar de professor aquele que é negado o direito de exercer a função, mesmo quando, ele possui escolarização para o exercício da função? Como chamar de professor, aquele que é negado o direito de se reconhecer como profissional? Como chamar de professor, aquele que é tirado o direito de ter e usufruir os direitos garantidos em lei como: a jornada de trabalho, o salário de classe, a hora atividade?

Assim, nega-se à função de professor e se nomeia a função de **educador**⁷⁵. O educador que em muitas instituições conveniada cumpre jornada superior a oito horas, recebe salário inferior ao que é legislado para o professor, não tem hora-atividade, não conta com um pedagogo, mas que serve e “é pau para todo obra”⁷⁶.

⁷² Na introdução desse trabalho também justificamos nosso posicionamento.

⁷³ Cf. Decreto 3276, de 06 de dezembro de 1999 que dispõe da formação do professor.

⁷⁴ Concurso Público Prefeitura Municipal de Curitiba – Secretaria Municipal de Recursos Humanos – Edital N° 09/2010 abre vagas para 2000 cargos de educador na carreira de educador.

⁷⁵ Grifo nosso.

⁷⁶ Expressão popular usada para a pessoa que ‘faz de tudo’ na instituição

Em algumas instituições conveniadas observadas, encontramos a figura do professor, que de forma equivocada, contraria o que está legislado, ou seja, um professor que atua em duas ou três salas no mesmo turno cumpre um planejamento de atividades, que só pode ser realizado por ele, o professor. Nesse caso, não é o professor de uma turma, que cria vínculos e estabelece relações com as crianças, mas aquele que aparece em uma turma para desenvolver uma atividade e depois vai embora. É esse o professor que se espera na Educação Infantil?

Desse modo, pesquisar o contexto dos CEIs Conveniados e não se indignar com as dificuldades vividas por aqueles que arduamente trabalham nessas instituições, lutam dia a dia para “dar conta” de atender as necessidades mínimas das crianças que frequentam a instituição, é fechar-se em si mesmo e ignorar as políticas públicas que ao fazerem convênios e parcerias com instituições filantrópicas, confessionais e comunitárias, de categoria privada, se eximem do compromisso e da responsabilidade em possibilitar e oferecer para esses professores dos CEIs conveniados as condições se não as mesmas, mas que sejam dignas e próximas ao que é ofertado nos equipamentos públicos. Porém, nessa pesquisa iremos nos ater ao que está preconizado na lei. Sendo assim, àqueles que atuam nos CEIs com crianças serão chamados de “professor”.

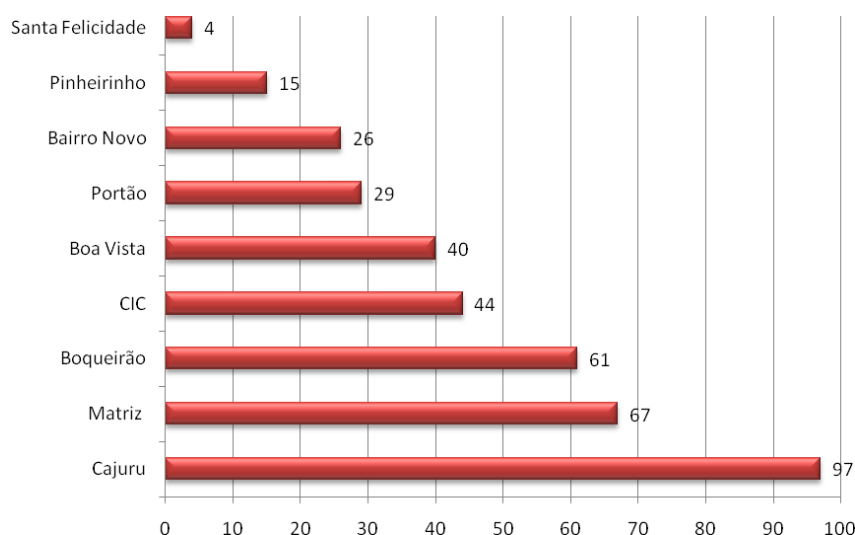
Os questionários respondidos pelos participantes abrangeram todos os núcleos regionais onde estão situados os CEIs. Dessa forma, tabulamos o número de participantes por Núcleo Regional. Sendo assim: Regional Cajuru = 17 CEIs, com 97 participantes; Regional Matriz = 9 CEIs, 67 participantes; Regional Pinheirinho = 5 CEIs, 15 participantes; Regional Boqueirão = 12 CEIs, 61 participantes; Regional CIC = 10 CEIs, 44 participantes; Regional Boa Vista = 13 CEIs, 40 participantes; Regional Portão = 11 CEIs, 29 participantes; Regional Bairro Novo = 2 CEIs, 26 participantes; Regional Santa Felicidade = 3 CEIs, 4 participantes.

Tais dados podem ser assim organizados:

Tabela 3 – Núcleos Regionais e a distribuição dos participantes da pesquisa

Regional	Participantes	Porcentagem
Cajuru	97	25,3%
Matriz	67	17,5%
Boqueirão	61	15,9%
CIC	44	11,5%
Boa Vista	40	10,4%
Portão	29	7,6%
Bairro Novo	26	6,8%
Pinheirinho	15	3,9%
Santa Felicidade	4	1,0%
Total	383	100,0%

(Nascimento, 2010) (n=383)

Gráfico 1 – Núcleos Regionais e a distribuição dos participantes da pesquisa

Os dados evidenciam que o alcance da investigação não se prendeu a um CEI, a um bairro ou a um Núcleo Regional, mas sim, oferece uma perspectiva da totalidade de atendimento dos CEIs Conveniados. Isso levanta algumas questões: Qual é a população que frequenta o CEI? Por que bairros populosos, carentes e com problemas sociais possuem um número ínfimo de CEIs Conveniados? Estaria a Rede Pública (constituída pelos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs afiliados a SME) atendendo essas crianças? Por que a Regional Bairro Novo agrega poucos CEIs Conveniados? Não seria ali um lugar para as iniciativas filantrópicas, comunitárias e confessionais?

O Núcleo Bairro Novo congrega três bairros e como são regiões de periferia, onde as condições sociais nem sempre são favoráveis, é representativo em população. Um dos bairros que agrega essa regional, o bairro Sítio Cercado, segundo dados estatísticos divulgados em 2007 pelo IPUC⁷⁷ estava com 150.000 habitantes. Outro bairro chamado de Umbará é também populoso, formado por ocupação e com problemas sociais concernentes. Diante disso, ousamos perguntar: Onde estão as Creches Comunitárias ou CEIs Conveniados que historicamente se dedicam ao atendimento do mais pobre, abandonado e desvalido? Onde estão as iniciativas públicas para que seus parceiros ocupem o seu lugar, no lugar dos mais pobres? Que tipo de atendimento é oferecido às crianças pequenas do Bairro Novo?

A Prefeitura Municipal de Curitiba, através da sua Secretaria de Obras Públicas informa que na Regional Bairro Novo existem seis instituições públicas para o atendimento da Educação Infantil⁷⁸. O que isso representa diante de uma regional tão populosa?

Nas nossas observações dos CEIs Conveniados durante a pesquisa, percebemos que os aspectos arquitetônicos diferem entre as instituições conveniadas. Alguns CEIs atendem a um padrão de construção do Programa Vale Creche para Educação Infantil. Outros eram moradias e passaram por reformas para atender a um determinado padrão. Alguns ainda estão constituídos na estrutura de uma moradia, remetendo a um ambiente doméstico, como por exemplo, a organização do espaço para receber pessoas estranhas ao ambiente de trabalho é utilizada uma sala de visita, sendo que, esta sala de visita é tipicamente doméstica.

Quanto aos aspectos da organização do espaço físico para a Educação Infantil, ao longo da história, Buffa (2008) explica:

Quando são discutidos espaços adequados para a educação infantil, que já foi chamada de pré-escola (é pré, mas é escola), perguntamos: este espaço precisa ter a fisionomia de escola? Ou assemelhar-se a uma casa, como acontece na França, na Itália? Ou poderia ser um espaço diferente destinado ao desenvolvimento da criança? Inicialmente, as plantas dos grupos escolares previam duas salas destinadas à pré-escola. Depois, surgiram as residências adaptadas: cozinha, sanitários,

⁷⁷ Instituto de Planejamento Urbano de Curitiba

⁷⁸ Cf. www.curitiba.pr.gov.br/publico/secretaria.aspx?idf=424&servico=27. Acesso em 03.05.2009

playground, uma pintura mais chamativa, reveladores de uma maior preocupação com a escala do mobiliário, mesinhas, cadeirinhas, trocador de fraldas, do que com o espaço propriamente dito. Mais recentemente, as Prefeituras Municipais têm investido na educação infantil, criando as EMEIS, espaços construídos geralmente em bairros carentes destinados ao cuidado das crianças pequenas, à sua alimentação, ao brincar, ao gastar energias, ao socializar-se e, às vezes, a pré-alfabetizar.

Tal como assevera Buffa (2008), os espaços de atendimento da criança na Educação Infantil vem se transformando ao longo dos tempos. Porém, não surgem do nada, mas sim da vontade e da luta dos mochileiros, teóricos e da vontade política. Mesmo que a passos lentos, as mudanças vão acontecendo. Assim, como nos CEIs Conveniados, as mudanças nas estruturas físicas vão se modificando à medida que as “*vontades*” vão adentrando na instituição. Contudo, ainda nos CEIs Conveniados se verifica uma configuração de espaço físico que se orienta por essa perspectiva histórica de adequação de edificações como ambientes de atendimento à infância.

5.3. Definindo o perfil de professor do CEI Conveniado

Os dados coletados nos questionários evidenciam que nos CEIs Conveniados há uma esmagadora presença feminina entre os professores, sendo que, dentre os 383 (100%) respondentes, apenas seis são do sexo masculino (1,6%) e há um percentual de 98,4% de representantes do gênero feminino. Esses dados demonstram o que as pesquisas ao longo dos anos vêm apresentando, ou seja, a Instituição de Educação Infantil como lugar de mulheres. As instituições comunitárias, filantrópicas e principalmente as confessionais, segundo historiadores da área, esteve sempre ligada à religião católica.

Nessa pesquisa, os dados do questionário quanto à religião dos professores dão conta de que 211 participantes são católicos (55,1%); 132 se intitulam evangélicos (34,5%); 26 se intitularam de outras religiões (6,8%); e 14 participantes não responderam (3,6%).

As Creches Comunitárias, ou seja, os CEIs Conveniados, ainda sejam, no Brasil, um empreendimento educacional relativamente **jovem**⁷⁹, uma vez que é a partir dos movimentos sociais das décadas de 1970 e 80 pela creche, que essas instituições foram ganhando força e se constituindo como lugares de atendimento à criança pequena. O que se pressupõe é que as instituições assistencialistas e caridosas, que mantinham as crianças pobres e abandonadas sob seu acolhimento e caridade, ganharam visibilidade da sociedade e do poder público para construção de uma nova identidade de caráter educativo.

Propor a troca de instituição de assistência por instituição educativa é uma armadilha, segundo Kuhlmann (2004, p.206), porque *cuidar-educar é indissociável*. “Quando se apregou que as creches precisariam se tornar educacionais e se rejeitaram essas dimensões fundamentais da educação da criança pequena, o que se fez foi colaborar para que os cuidados e a assistência fossem deixados de lado, secundarizados” (Ibidem, p.206). Isso repercutiu na divisão de funções em que “trocar as fraldas dos bebês ou qualquer outro tipo de cuidado” era uma atividade menos nobre, porque nobres eram as atividades educacionais⁸⁰.

Nesse sentido, os CEIs Conveniados, até então, instituições filantrópicas, comunitárias, confessionais são enquadradas na legislação, ganham o caráter “privado” e não mais de assistência, ganham visibilidade e fazem parcerias com o órgão público, ocupando o lugar do público no atendimento das crianças pequenas no município de Curitiba. E, nesse linear, aquilo que se pressupõe, de uma instituição educativa, onde “os cuidados e assistência são deixados de lado”⁸¹ e passam a atuar como *cuidado e educação*, não parece consolidado nos CEIs. É sabido, que grande parte dos CEIs Conveniados é frágil tanto no atendimento das crianças, como na organização dos espaços, na estrutura física, na contratação de funcionário

⁷⁹ Grifo nosso.

⁸⁰ Cf. Kuhlmann, 2004

⁸¹ Cf. Kuhlmann, (2004)

e na formação em serviço ofertada pela Secretaria Municipal de Educação⁸², que parece não atender as demandas vindas dos CEIs segundo os participantes do grupo focal, como pode ser visto a seguir.

Professor “1” – CEI “B” –

Eu acho que muitos professores do ano passado mesmo não eram da rede pública que estavam dando curso, lembra que elas eram de escolas particulares, eles levam muito isso e a realidade de uma escola particular pra nós, digamos assim, é pra uma escola municipal ou pra um CEI conveniado ou digamos da prefeitura, a prefeitura tem uma outra estrutura né? Mas é totalmente diferente entendeu? Às vezes as crianças elas são mais desenvolvidas, os pais estimulam mais, sabe? E eles têm é outra realidade.

Professor “2” – CEI “B” –

Eu acho que falta eles pensarem que vão aplicar um curso para pessoas que não trabalham em escola particular, que não trabalham com crianças onde os pais é como digamos assim, se preocupam em estimular, em dar um livrinho pra ler, em chegar em casa e dar tipo uma atenção melhor pra eles.

Professor “1” – CEI “B” - É verdade! Porque às vezes é demais, né?

Professor “2” – CEI “B” - Aham! Eles jogam a gente lá como se eles trabalhassem onde? Assim eles não vêem que a gente trabalha com o improviso todos os dias. Às vezes tem material, às vezes não tem. Sabe essa, se precisar de material os pais não colaboram. Não! A gente é diferente, né? A gente se vira com o que tem.

Na Educação Infantil é necessário que as condições de atendimento e trabalho estejam de acordo com os documentos e a legislação legal. No entanto, um dos problemas que podem afetar o atendimento em prejuízo da criança é o profissional mal formado, inexperiente, isolado no desenvolvimento de seu trabalho, despreparado e com pouco conhecimento técnico-científico na área. Nesse viés, os CEIs Conveniados nem sempre contam com recursos financeiros para terem em seu quadro de funcionários, professores qualificados, condições de trabalho favorável, salário justo e com uma jornada de trabalho compatível com sua função e formação onde ele pode estudar e pesquisar.

⁸² A atuação do poder público não deve se limitar ao repasse de recursos, mas envolver permanente supervisão, formação continuada, assessoria técnica e pedagógica. Ações como essas expressam o real compromisso do poder público municipal com a qualidade do atendimento às crianças e às famílias. (BRASIL, 2009, p.14)

Nesse sentido, os dados do questionário respondido pelos professores dos CEIs Conveniados, apresentam indicadores para se traçar o perfil dos professores nessas instituições. Considera-se que a média da idade dos professores é um indicador interessante na composição dos dados (Tabela 4).

5.3.1. Média de idade dos professores dos CEIs Conveniados

Tabela 4 – Distribuição dos professores participantes conforme ano de nascimento

Ano de Nascimento	Valor absoluto	Porcentagem
De 1940 a 1950	04	1,0%
De 1951 a 1960	33	8,7
De 1961 a 1970	62	16,2%
De 1971 a 2000	268	70,0%
Sem resposta	16	4,1%
Total	383	100%

(Nascimento, 2010) (n=383)

A Tabela 4 mostra que no ano de 2009, a faixa etária dos que trabalham nos CEIs Conveniados está entre 20 a 40 anos, representando que 70% deles são jovens o que pode representar uma certa rotatividade, mesmo que um número de professores com maior idade ainda permaneça no CEI. E, um dos fatores que pode influenciar a rotatividade nessas instituições pode estar associado aos baixos salários, jornada de trabalho árdua e desproporcional ao que está na lei e, as condições para desenvolver o trabalho com as crianças. Muitas vezes, os funcionários são contratados como estagiários e assim que aparece uma oportunidade melhor de trabalho, trocam de emprego. Outros, necessitando de um emprego, são indicados por familiares ou pessoas conhecidas e aceitam as condições propostas pelo CEI e assim que consegue outra oportunidade, troca de emprego. E, ainda, há aqueles que sem qualificação, aceitam qualquer função dentro do CEI e quando se dão conta,

estão fazendo atividades com as crianças em sala. E, é assim que muitas pessoas chegam a ser professor.

Assim, a escolarização para aquele que vira professor sem ser, chega depois, como por exemplo, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), que é um curso a distância, em nível médio e na modalidade Normal, com funções e responsabilidades específicas entre governo federal pelo Ministério da Educação – SEED/MEC, Secretária Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Educação. Este Programa Emergencial aponta para professores atuantes na Educação Infantil, que não possuem escolarização para o exercício da função.

5.3.2. Tempo de trabalho com as crianças de 0 a 6 anos

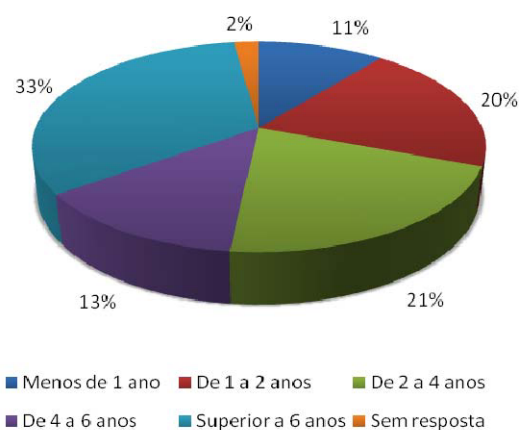
A pergunta: - Há quanto tempo você trabalha com crianças de 0 a 6 anos?

A questão possibilitou a seguinte organização dos dados

Tabela 5 – Tempo de trabalho com crianças de 0 a 6 anos

Quanto tempo?	Quantidade de Professores	Porcentagem
Menos de 1 ano	41	11%
De 1 a 2 anos	77	20%
De 2 a 4 anos	80	21%
De 4 a 6 anos	51	13%
Superior a 6 anos	126	33%
Sem resposta	08	2%
Total	383	100%

(Nascimento, 2010) (n=383)

Gráfico 2 – Quanto à experiência com crianças de 0 a 6 anos

Os dados quanto ao tempo de trabalho com crianças de 0 a 6 anos não se referem ao tempo que o professor está no CEI, mas ao tempo que ele trabalha com crianças. Os dados referentes ao período de 0 a 2 anos possibilitam duas hipóteses. A primeira é que temos um grupo de pouca experiência, o que é explicado por certa rotatividade. A segunda evidencia que apesar da demanda na área, parece não ter profissionais suficiente para atuar, se considerarmos que esse tempo de experiência, não significa atuar no CEI Conveniado e que o período de 0 a 2 anos é próximo do número de professores que possuem um tempo maior de 6 anos de experiência.

5.3.3. Tempo de atuação dos professores no CEI

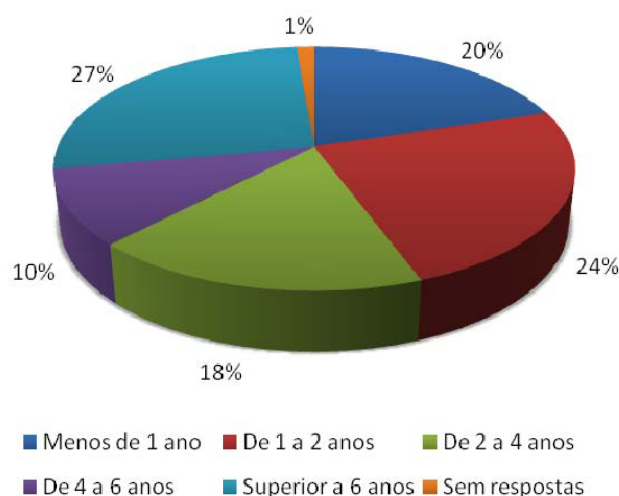
A questão: - Há quanto tempo você trabalha neste CEI?

A pergunta possibilitou a seguinte organização:

Tabela 6 – Tempo de atuação no CEI atual

Tempo em anos	Quantidade de Professores	Porcentagem
Menos de 1 ano	77	20,1%
De 1 a 2 anos	93	24,3%
De 2 a 4 anos	68	17,8%
De 4 a 6 anos	38	9,9%
Superior a 6 anos	102	26,6%
Sem respostas	05	1,3%
Total	383	100,0%

(Nascimento, 2010) (n=383)

Gráfico 3 – Tempo de atuação no CEI atual

Nota-se que existe uma certa rotatividade de mão-de-obra entre os professores dos CEIs, uma vez que o trabalho com as crianças é vista como “bico”, o que leva a questionar os aspectos do atendimento associados a uma discussão de educar-cuidar. No tempo que estivemos nos CEIs Conveniados, assim como no tempo dessa pesquisa, percebemos uma rotatividade decorrente pelos baixos salários, jornada de trabalho e as condições de trabalho impostas. Nas observações realizadas, notou-se que em alguns CEIs Conveniados os professores estavam em atividade com as crianças ou desenvolvendo outras tarefas em jornadas superiores a oito horas de trabalho. Muitos deles se submetem às normas, como forma de garantir “o sustento da família”, “um emprego”, “uma possibilidade de aprender uma profissão”, “uma chance de ter um emprego que vai abrir a porta para outro” e outras tantas razões.

Também é comum as pessoas serem indicadas por parentes ou amigos para trabalhar no CEI por necessitarem de “um bico” até encontrarem outro emprego. Assim, se submetem a vaga e ao receber uma proposta mais rentável, rapidamente fazem a troca. Não se pretende generalizar tal situação, mas sim, problematizar aquilo que é rotineiro e pode trazer implicações, nos modos com que se atende à criança nos CEIs Conveniados.

5.3.4 Idade das crianças com que atua

As respostas da pergunta “Qual a idade das crianças com que você trabalha atualmente” possibilitaram a seguinte organização:

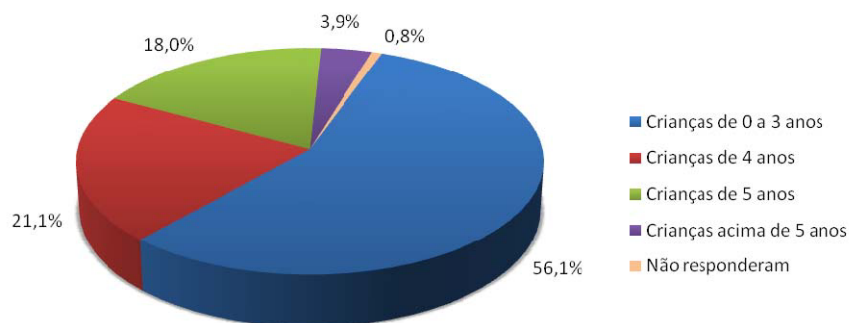
Tabela 7 – Idade das Crianças com que atua

Idade das crianças	Quantidade de Professores	Porcentagem
0 a 3 anos	215	56,1%
4 anos	81	21,1%
5 anos	69	18,0%
Acima de 5 anos	15	3,9%
Não responderam	03	0,9%
Total	383	100%

(Nascimento, 2010) (n=383)

Percebeu-se que dos 383 professores que responderam o questionário, 215 professores, representando (56,1%), trabalham atualmente com crianças de 0 a 3 anos. Esse dado chama atenção, uma vez que não é comum nos CEIs somente atendimento com crianças de Creche. E, 81 professores (21,1%) atuam com crianças de 4 anos; 69 professores (18,0%) atuam com crianças de 5 anos; 15 professores, (3,9%) atuam com crianças acima de 5 anos e 3 professores (0,9%) não responderam. Ao se retomar os dados referentes à formação em serviço ofertada pelo município e que os professores disseram ter participado, como pode ser visto na Tabela 14, fica evidente a fragilidade de formação em serviço para os professores de creches⁸³ se considerarmos tais dados.

⁸³ A referência como creche remete à denominação dada à instituição que atende crianças de 0 a 3 anos.

Gráfico 4 – Idade das Crianças com que atua

5.3.5 O atendimento nos CEIs Conveniados: a perspectiva dos professores

Para uma possível compreensão de como se dá o atendimento das crianças nos Centros de Educação Infantil Conveniados, na perspectiva dos professores, apresentamos algumas perguntas feitas aos professores participantes do grupo focal e as respostas dadas por eles.

No desenrolar da técnica grupo focal, dirigimos a seguinte pergunta ao grupo:

- Como se espera que o Centro de Educação Infantil – CEI Conveniado atenda a criança?

O Professor “2” do Centro de Educação Infantil – CEI Conveniado “B” disse a seguinte resposta:

Eu acho que atender, não só! Como muitas mães têm a visão de que a criança vem pra comer, pra dormir e brincar. A visão delas é essa, da grande maioria. Eu acho... eu espero! Eu espero que ele desenvolva a criança não assim só, em todos os sentidos. Que desenvolva, que tenham um conteúdo para eles, porque aqui a gente não tem muito isso! Até porque a gente não tem muito alguém que apóia nesse sentido. Eu acho assim uma falta de alguém que... tipo às vezes, a gente está dando uma atividade, não sabe se aquela atividade é apropriada para a idade deles, se corresponde.⁸⁴

A resposta dada pelo Professor “2” do CEI “B” evidencia a sua fragilidade em explicar qual expectativa que se nutre no atendimento da criança no CEI. Sua argumentação procura se pautar em algo que sustente a forma com que desenvolve seu trabalho com as crianças. Então, o que seria para esse professor “atender a criança?”.

⁸⁴ Escrita conforme a fala do professor.

As explicações do professor “2” ora são atribuídas aos pais e às cobranças que fazem, ora para as ações pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento da criança, ora para a falta de um orientador pedagógico, ora para as dificuldades em escolher e avaliar as atividades desenvolvidas com as crianças. Nesse sentido, Monteiro (2001, p.113) argumenta que “não é fácil respeitar a complexidade da realidade, de maneira tal que ao mesmo tempo em que se põem sobre a mesa da crítica os aspectos mais individualistas da profissão docente necessitados de reconsideração”.

Assim, a complexidade da realidade dos CEIs Conveniados coloca na “mesa da crítica” os aspectos da formação dos professores que neles atuam. Os argumentos do professor “2” do CEI “B” de que as mães têm a visão de que “as crianças vem para o CEI para comer, dormir e brincar” explicita a não compreensão por parte das mães de como deve ser o atendimento na instituição de Educação Infantil. Por outro lado, ao se observar os aspectos individuais do professor evidenciam suas limitações e a necessidade de um técnico que o oriente e ajude nas ações pedagógicas.

Dessa forma, tal como afirma Vieira & Melo (1989, p.173) “a questão do educativo na creche comunitária não é algo que se coloca de fora para dentro, fruto de preocupações intelectuais e acadêmicas, é algo que se estrutura como demanda das próprias crianças no seu convívio diário”. E, o professor “2” “espera que a criança se desenvolva em todos os sentidos”, mas ainda não sabe como vai elaborar o planejamento para trabalhar com conteúdos, pois sente a falta de alguém para ajudá-lo nessa tarefa. E quando o professor “2” do CEI “B” reclama da “falta de alguém” para orientar sua prática educativa, aponta para a fragilidade da formação em serviço e principalmente para as suas condições de trabalho.

Do ponto de vista da formação em serviço, nos faz pensar que desenvolver prática educativa em concordância com a concepção anunciada não depende somente da “boa vontade política” em oferecer cursos, oficinas e palestras, mas sim da compreensão de que a

“questão do educativo na creche comunitária não é algo que se coloca de fora para dentro, fruto de preocupações intelectuais e acadêmicas” (Ibidem, 175), sem que se leve em conta as condições históricas enraizadas nas instituições.

Ainda no grupo focal, a formação em serviço ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba foi tema debatido entre os participantes e cada um pode expressar suas visões, conversar com o outro e falar de si. Os participantes do grupo focal disseram ter participado de várias oficinas, cursos e palestras ofertados pelo órgão público direcionado somente para a Educação Infantil. O que reforça que além da escolaridade, muitas vezes ineficiente⁸⁵, o professor ainda conta, com uma formação em serviço, segundo os dados, de pouca eficácia para o exercício da docência nos CEIs Conveniados.

Entende-se que os propósitos político-pedagógicos constantes nas Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba sejam tomados pelos técnicos do órgão público como eixos que orientam a formação em serviço ofertada aos professores dos CEIs Conveniados. Para melhor explicitação, retomamos os escritos das Diretrizes curriculares do município, no que se refere à concepção de criança.

É essa criança histórica e culturalmente contextualizada, inserida em uma família situada em um espaço e tempo geográfico, com toda a diversidade que apresenta, seja biológica, cultural, racial ou religiosa, que precisa ser conhecida, compreendida e respeitada como sujeito que produz a própria história na história em que se faz a sua educação. Essa criança que se encontra em processo de desenvolvimento de todas as dimensões humanas, seja de ordem afetiva, social, cognitiva, psicológica, espiritual, motora, sexual, lúdica e expressiva. Essa criança que comunica e expressa conhecimentos, emoções, sentimentos e desejos de uma maneira muito própria, manifestando-os por meio do choro, do gesto, da fala, do movimento, do desenho, da música, do canto, da dança, da pintura, da escultura, das brincadeiras, enfim, por múltiplas linguagens (CURITIBA, 2006 – v. 2, p.19).

Então, as Diretrizes do município preconizam uma visão integral da criança, discutida coletivamente na construção desse documento. Assim, para se chegar próximo daquilo que se apregoa nos documentos é preciso persistência, sensibilidade, acompanhamento e um retomar e avançar. Os documentos estão aí, servem para debates, reflexões, avanços no cerne da

⁸⁵ Refere-se aos poucos anos de escolarização regular e de formação para o exercício da docência cursado pelo professor.

Educação Infantil, mas também, necessitam seguir o movimento de autoconstrução, isto é, construir-se e reconstruir-se na medida em que se olha e se enxerga o legitimar da instituição, ainda que esta seja a parceira conveniada.

E, ainda como direito da criança na Educação Infantil o documento Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba pensa em questões básicas, que determinam uma reflexão sobre o que está escrito, pressupondo que a criança,

Precisa ter espaços e condições de constituir-se no direito que tem de ser criança e de viver a sua infância de modo pleno. E é para essa criança, síntese de complexas relações, inserida na família e na sociedade, que se propõe pensar a rede de Educação Infantil no município de Curitiba, sob a perspectiva da infância e da educação como tempo de direitos (CURITIBA, 2006 – v.2, p.19).

Se a concepção de criança anunciada pelo município de Curitiba é de uma criança “histórica e culturalmente contextualizada”, que precisa “ser conhecida, compreendida e respeitada como sujeito que produz a própria história na história em que se faz a sua educação”, há de se pressupor que as crianças que frequentam os Centros de Educação Infantil - CEIs Conveniados também sejam atendidas por esta concepção já que estão incluídas nos dados estatísticos anunciados pelo município. Será então, que se pode falar de uma infância e de uma criança idealizada nos documentos oficiais do município, anunciadas a quatro cantos, mas longe de ser uma realidade na prática educativa em instituições conveniadas?

Comprendemos que o trabalho é árduo, mas, sem trabalho não se semeia, não se colhe os frutos consistentes de formação, aprendizagem e transformação de uma realidade vivida. Falamos daquilo que se diz fazer e daquilo que se faz. Ao falarmos do que se faz e do que se diz fazer, nos pautamos nos dados que emergem da pesquisa, chamando a atenção para a formação em serviço ofertada para os CEIs Conveniados, uma vez que aquilo que é ofertado a essas instituições, segundo os professores, não atende as suas expectativas.

Retomamos as falas do grupo focal referente ao que os professores participantes disseram a sobre a formação em serviço (cursos, oficinas e palestras ofertadas pelo município aos CEIs conveniados). A esse respeito, os participantes do grupo focal disseram:

Professor “1” – CEI “B”

O que eu aprendi? Eu lembro assim que eu fiz curso que não tinha motivação pra mim, era de oficina, né? Eu fui fazer boneca, uns negócio que a gente fez que realmente pra mim não teve graça, né? Não me acrescentou em nada, né, no dia seguinte mesmo nem deu vontade de ir.⁸⁶

Professor “2” – CEI “B” :

Palestra?

Então, o professor “1” – CEI “B” - percebe que pode ajudar o colega e diz:

“aquela lá do Bom Jesus? Clóvis Amorim?”

O professor “2”, como quem agradece, expressa um sorriso e diz:

Que a gente participou. Gostei da palestra que a gente foi. Gostei do ballet que a gente foi ver, nunca tinha ido ver, nunca tinha ido no teatro e nunca tinha tido oportunidade de ver. Ainda mais uma peça de ballet! Então que eu gostei foi isso, agora assim de curso que eu nem me lembro, que pra mim assim o que conta é realmente é a troca de experiência.

O professor “1” – CEI “A” diz que:

As oficinas que a prefeitura oferece pra gente, aprende muito pouco, porque na verdade, algumas oficinas que eu fui é daquelas de educador iniciante, né? Que daí eles falam já de muita coisa que a gente já conhece né? Tipo no caso de maus tratos a criança, o que deve ser feito, que não deve ser feito, daí eu fiz uma oficina também sobre fantoche, a gente fez ano passado né? Foi no ano passado. Daí também eu acho que eu esperava mais daquela oficina sabe por que, mais tipo: confeccionamos um fantoche no último dia assim, mas eu acho que foi eu esperava mais.

E o professor “2” – CEI “A” parecia ansioso para falar, diz:

E eu esperava assim, como falam tanto da inclusão e eu o meu maior medo é pegar uma criança digamos entre aspas né “especial” o que eu faria com ela? E assim eu esperava muito, digamos assim, eu queria, eu acho que eu esperei demais e eu cheguei lá e eu vi que não era nada daquilo, sabe? Que foi dado um texto pra gente e para confeccionar um cartaz assim, não teve muito assim, na verdade era já mais ou menos tudo o que eu já tinha lido sobre o assunto, então eu esperei demais, então na verdade o que eu aprendi mesmo foi na prática, que daí eu tive um menino que era especial na sala e aí eu bati um pouco até eu pegar digamos o jeito assim.

⁸⁶ As palavras estão escritas conforme a fala dos participantes.

No papel de moderador, a pesquisadora em estado de escuta, “observando o espaço de interação entre os participantes, procura acessar locais de lembranças coletivas”⁸⁷ faz a seguinte pergunta: “o que vocês aprenderam?”

E, o professor “2” – CEI “A” argumenta:

Eu acho que talvez a professora não tinha essa vivência porque quando a pessoa já teve essa vivência ou quando ela já trabalha nessa área digamos assim, ela pode passar muito mais até mesmo experiência que ela tenha vivido que eu acho que é com isso que a gente mais aprende, então eu senti que ela não era muito assim, foi mais assim meio que leitura do texto mesmo que ela trouxe pronto já.

Nesse instante, o professor “2” é interpelado pelo professor “1” “B”:

Eu acho que tem coisas que a gente vê que a gente acha maravilhoso, né? Mas quando você vê na prática não, parece que sei lá não é aquilo que a gente viu assim que a gente tenha aplicado, tenha resultado daquilo que a gente espera.

Nessa troca de experiência e interação de ideias, o professor “2” – CEI “B” diz:

É uma atividade assim que tem que, igual à gente ali a minha sala tem um menino que ele é totalmente dispersivo, você chama a atenção e conversa com ele, ele não, que é o Fulano, né? E tem o Cicrano também ele é super agressivo principalmente na parte da manhã então são atividades que você vem aplicar eu acho que é uma clientela diferente, daí não sei o que acontece que daí não usufrui de um resultado positivo daí você pensa assim: poxa né, me empolguei tanto para vir aqui e não foi nada daquilo que eu imaginei.

Os professores lamentam que a formação em serviço não atenda suas expectativas e sua realidade. Lamentam quanto a formadores que não formam e só informam pelos textos os conteúdos e que estão desassociados da prática educativa no CEI. Os participantes renegam as iniciativas do órgão público, uma vez que elas não atendem a necessidade da realidade vivida. É visível quando o participante diz: *“Eu acho que tem coisas que a gente vê que a gente acha maravilhoso, né? Mas quando você vê na prática não”*.

O que os participantes pensam sobre a formação em serviço recebida pelo órgão público não coaduna com o que está definido no documento que orienta as parceiras e convênios, uma vez que o documento assegura que “a formação continuada é um direito de

⁸⁷ Cf. Oates, (2000)

todos os profissionais das instituições de educação infantil e garante a avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido. Por isso, é importante que a Secretaria de Educação verifique a existência dessa ação na instituição” (BRASIL, 2009, 17-18).

O que é mais preocupante nessa condição é que a formação em serviço é um direito do professor e da instituição conveniada, **não devem ser migalhas e nem favor, mas sim, compromisso público**⁸⁸ e responsabilidade política, pois,

No trabalho cotidiano, todos os profissionais que atuam na instituição têm, no seu papel específico, responsabilidade com a educação e cuidado das crianças. Conhecer o quadro de pessoal da instituição – o cargo, a função, o vínculo funcional, a situação trabalhista, a escolaridade, o tempo de serviço – fornece subsídios para planejar a política de formação, assim como avaliar a proporção de adultos e crianças e outros aspectos (BRASIL, 2009, p.17)

Portanto, para que se oferte formação continuada na Educação Infantil, com ganhos na prática educativa dos professores, implica atender a uma realidade vivida, utilizando-se de formadores e propostas assertivas para a qualidade de atendimento das crianças que frequentam os CEIs Conveniados. Não se defende um tipo de formação para cada tipo de realidade, mas que, para ser formador implica no mínimo, conhecer previamente quem são os professores e em qual realidade atuam.

Os professores participantes da pesquisa reclamam da forma como é a formação em serviço, acreditam que o ofertado não condiz com a sua realidade. Falam dos “seus medos” e da insegurança em lidar com a inclusão, mas que enfrentam a situação, conforme o relatado pelo professor do CEI Conveniado ao dizer que: “se bate um pouco, mas dá conta”⁸⁹. Quais seriam os modos de se bater um pouco, mas dá conta? Quais os danos para as crianças?

E assim, vamos descortinando a prática educativa que lamentavelmente em função da ausência ou da fragilidade de formação em serviço e da escolarização, o professor faz testes de sua atuação com a criança para ver se dá certo. Desenvolve sua prática educativa no improviso até que sejam vencidos os desafios propostos e aja uma acomodação no

⁸⁸ Grifos nossos.

⁸⁹ Cf. participante grupo focal.

atendimento. Nas falas dos professores se percebe que eles querem aprender, procuram caminhos, mas o que se oferta segundo a análise dos dados, não sai do texto e pouco atende as demandas dos CEIs Conveniados.

Nesses relatos colhidos no grupo focal, os participantes, professores dos CEIs Conveniados, querem falar, querem expor o que pensam e porque pensam, debatem entre si, falam de suas lembranças. Há memórias do tempo em que a formação em serviço tinha outra proposta e, que segundo o professor “3” do CEI “B”:

A formação era muito mais próxima da realidade das conveniadas, a diferença entre o que era ofertada e a que se oferta na formação em serviço é gritante. Tínhamos pedagoga regional que conhecia as instituições oficiais e conveniadas.

As lembranças do professor “3” do CEI “B” dão pistas que as ações de formação em serviço do órgão público para as conveniadas já foram de mais qualidade. Do nosso ponto de vista, as lembranças do professor, enfatiza a questão de que a natureza da formação deve ser constantemente averiguada, debatida.

Porém, o mesmo professor sente e argumenta que em meados do ano de 2009, as ações por parte do órgão público apresentaram algumas mudanças. Parece que as ofertas de formação se expandiram. O professor diz ter pensado: “deve estar acontecendo alguma conscientização do pessoal lá. Lembraram-se da gente?”⁹⁰.

Essa dúvida do professor “3” quanto à ampliação da formação em serviço para as conveniadas no ano de 2009, ainda que “imaginada” pelo professor, vem ao encontro da desproporcionalidade encontrada por nós quanto ao número de horas, cursos e vagas, que foram ofertados em formação em serviço para os CEIs Conveniados em relação as públicas nos anos anteriores⁹¹.

Perguntas são suscitadas: Por que o fosso entre públicas e conveniadas quanto à formação em serviço ofertada? Por que as especificidades das conveniadas são

⁹⁰ Grupo focal desta pesquisa realizado em 02/09/2009.

⁹¹ Dados tabulados de formação referente aos anos de 2004 a 2008.

desconsideradas? O que faz uma criança que frequenta a instituição pública receber atendimento diferente daquelas que frequentam as instituições conveniadas? A quem cabe a responsabilidade de garantir os direitos de atendimento de qualidade da criança que frequenta as conveniadas? Por que os professores dos CEIs Conveniados não estão contemplados naquilo que é do seu direito?

É perceptível, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006), o comprometimento e a responsabilidade “de qual criança estava se falando”⁹². E, como garantia de qualidade no atendimento infantil na cidade de Curitiba se considera “(...) a criança por inteiro, em qualquer proposta educativa, integrando as ações de educar e cuidar, compreendendo-as como funções indispensáveis e indissociáveis na Educação Infantil” (CURITIBA, 2006, p.20).

O que foi debatido e produzido como Diretrizes Curriculares do município para organizar as ações educativas, não são quimeras levadas ao vento, não são palavras que servem para adoçar o papel, mas sim, expressos, convicções da gestão municipal que dali emerge para contribuir e habitar a prática educativa dos professores da Educação Infantil. Palavras que saem do papel sistematizado, compreendido e vivido não só nas práticas dos professores, mas principalmente naqueles que possuem a responsabilidade em fazê-lo “habitar”⁹³ na Educação Infantil do município. Assim, cabe à Secretaria Municipal de Educação, pelo viés de seus departamentos,

Definir políticas para a Educação Infantil que considerem a diversidade do real, a articulação com os diversos setores envolvidos no atendimento à criança pequena, a profissionalização e valorização dos recursos humanos, as condições estruturais e de funcionamento das instituições e as necessárias articulações, possibilitando a concretização, com qualidade, da tarefa de cuidar e educar crianças em creches e pré-escolas (FARIA e SALLES, 2007, p.28).

⁹² Nas discussões para elaboração das Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba – Seção Educação Infantil, democraticamente participaram as representações das instituições de atendimento à criança na educação infantil inclusive os CEIs Conveniados.

⁹³ No sentido de que a concepção muito bem teorizada nos documentos do município entre nos CEIs Conveniados e nas ações educativas dos professores e por lá permaneça, não estanque, mas em movimentos de intervenção e de agir teorizando sobre a prática.

Esse papel defendido por Faria e Salles (2007) para o órgão público talvez esteja sendo trilhado e alcançando resultados principalmente nos Centros de Educação Infantil público, mas em relação às conveniadas, isso ainda está por vir, segundo os participantes do grupo. Requerem-se ações que visem o melhor atendimento das crianças nos CEIs Conveniados, com a urgência de se valer “(...) uma permanente construção da ação educativa, considerando o direito da criança à infância e à educação, estabelecendo uma interação entre o fazer pedagógico e a reflexão constante do que é realizado com as crianças” (CURITIBA, 2006, p.15).

Lembra-nos Kramer (2006, p.804-5) que a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil é um direito e uma necessidade, que deve comprometer as instâncias governamentais quanto aos aspectos do processo formativo dos professores, na busca de superação tanto das incertezas que a realidade das instituições de atendimento às crianças configura como daquelas dúvidas sobre as possibilidades de construção de uma carreira profissional.

Juntamo-nos à Kramer em seus questionamentos sobre as questões da formação profissional e as questões do currículo das instituições, uma vez que os dados obtidos em nossa pesquisa apontam para a necessidade de discutir ainda mais as políticas de Educação Infantil, num cenário em que “creches, pré-escolas e escola continuam funcionando e recebendo crianças sem reconhecer o direito dos profissionais à formação continuada” (Ibid., 806).

5.4 A formação dos professores dos CEIs Conveniados

A preocupação com a formação dos professores dos CEIs Conveniados é preconizada nas Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba (2006) ao informar que no ano de 2000 uma parceria entre a Secretaria Municipal da Criança e a Associação das Creches

Comunitárias – (ACC) ofertou o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série para os funcionários dos CEIs Conveniados.

Uma nova parceria⁹⁴ entre Secretaria Municipal da Criança de “caráter assistencialista”⁹⁵ que deixa de existir e dá lugar a Secretaria Municipal de Educação (SME) de “caráter educativo”⁹⁶, com a Associação de Creches Comunitárias (ACC) que passa a se chamar Associação das Creches Conveniadas da Educação Infantil – (ACCEI), possibilita a continuidade da escolarização daqueles que atuavam nos CEIs. Nessa parceria entre o público e o conveniado, de categoria particular, as aulas foram ofertadas em regime semipresencial na formação dos cursos de Magistério – nível Médio e do Magistério Superior para aqueles que já tinham concluído o Ensino Médio.

É notório que os professores dos CEIs Conveniados, por estarem no exercício da docência em situação de não concordância com o que está preconizado no Artigo 62 da Lei 9394/96⁹⁷, necessitavam da formação específica e a saída foi à parceria entre o poder público e o conveniado de caráter privado. Nesse viés, as parcerias para que os professores tivessem a escolarização específica para o exercício da docência, podem ter contribuído de alguma forma com os Centros de Educação Infantil – CEIs Conveniados no atendimento das crianças.

Agregado a ações emergenciais de escolarização, fruto da parceria entre público e privado, os funcionários (professores, educadores, atendentes, monitoras, lactaristas, cozinheiros (as), etc) dos CEI Conveniados contam com a formação em serviço ofertada em forma de cursos, oficinas e palestras pela Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Educação Infantil que agrega valor e apresenta perspectivas diferenciadas no atendimento das crianças, uma vez que, “As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de

⁹⁴ Ano de 2005.

⁹⁵ Cf. Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba, (2006).

⁹⁶ Cf. Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba, (2006).

⁹⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, BRASIL, (1996)

forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos” (FREIRE, 2002, p.78). E, dessa forma, quem sabe, se possa superar o ranço histórico instituído na nossa sociedade de que se oferta “instituições diferentes” para “classes diferentes”⁹⁸.

5.4.1 Grau de escolarização dos professores

As respostas dos professores se organizam da seguinte forma:

Tabela 8 – Escolarização dos professores respondentes do questionário

Escolarização	Valor absoluto	Porcentagem
Magistério ⁹⁹ (completo ou cursando)	194	50,6%
Pedagogia (completo ou cursando)	158	41,3%
Outros ¹⁰⁰	31	8,1%
Total	383	100,0%

(NASCIMENTO, 2010) (n = 383)

Gráfico 5 – Escolarização dos professores respondentes do questionário



Com base nos dados percebemos a predominância da formação da modalidade Magistério, incluído aí o Ensino Médio – modalidade Magistério e o Magistério Superior, que corresponde a 50,4% dos questionários respondidos dos professores dos CEIs. Os dados na

⁹⁸ Cfe. Dias, (1997, p.21).

⁹⁹ Aqueles que possuem Magistério, Ensino Médio e Magistério Superior

¹⁰⁰ Outros se referem à escolarização de: Sem magistério 5; Artes1; Auxiliar de Enfermagem 1; Bacharel em Ensino Religioso 1; Fisioterapia 1; Adicional pré escola 1; Massoterapeuta 1; Engenheiro Florestal 1; Prótese 1; Terapia Ocupacional 1; Química 1; Enfermagem 1; Psicopedagoga 1; Neuropsicologia 1; Supervisão 1; Técnico Administrativo 1; Técnico Design 1; Educação Física 1; Serviço Social 1; Letras 1; Normal Superior 1; Especialização em Ed.Inf. 1.; Outras especializações não informadas 5.

formação em Pedagogia, correspondendo ao número de 158 participantes – 41,3%, evidenciam a demanda por esta formação, já que tanto o Ensino Médio – modalidade Magistério como a formação em Pedagogia são cursos legalmente reconhecidos como formação para o professor que atua na Educação Infantil. Não mereceram nossa atenção os demais cursos, por não serem representativos nessa discussão. Porém, a título de informação, citamos no rodapé dessa discussão os nomes dos cursos que se referem à formação de outros profissionais que atuam no CEI Conveniado.

E, nessa panorâmica de profissões diversas, chamou nossa atenção o número de profissionais que não são da área, mas que estão atuando no CEI. E, isso nos remeteu aos dados discutidos no item 5.3.3 – Tempo de atuação dos educadores no CEI e 5.3.2 – tempo de trabalho com crianças de 0 a 5 anos¹⁰¹ e ao argumento quanto à rotatividade de profissionais dentro dos CEIs. Algumas profissões não coadunam com o espaço da Educação Infantil e isso não quer dizer que temos preconceito ou que os profissionais não tenham capacidade, mas que acreditamos que a formação para o exercício da função é fundamental no atendimento da criança pequena. Desse modo, o que faz o Químico; o Massoterapeuta; o Técnico design; o Terapeuta ocupacional na Educação Infantil? O que se pode esperar da prática educativa, quando escolarizações tão discrepantes do magistério atuam no atendimento das instituições de Educação Infantil?

Diante dessa questão, consideramos que separar a escolarização por nível de ensino permitiria uma melhor visualização do nível de formação dos professores respondentes do questionário. Nessa condição os dados foram organizados na Tabela 9 da seguinte maneira:

¹⁰¹ No Paraná as crianças frequentam a educação infantil até 05 anos de idade.

Tabela 9 – Agrupamento escolarização por nível de ensino dos professores

Escolarização	Valor absoluto	Porcentagem
Magistério nível médio	179	46,7%
Concluindo Magistério	15	3,9%
Pedagogia completo	53	13,8%
Pedagogia cursando	105	27,4%
TOTAL	383	100%

(NASCIMENTO, 2010) (n = 383)

O que chama atenção na Tabela 9 que existe uma escolaridade no interior dos CEIs, que supera o observado por Vieira e Melo na creche comunitária de Belo Horizonte (MG), visto como um lugar de atuação da crecheira que “ocupa um lugar de estratégia de funcionamento da creche que a faz confrontar-se com uma série de contradições. Ela vai buscar sua experiência acumulada no exercício do trabalho doméstico e a traz para a creche” (VIEIRA e MELO 1989, p.176).

No entanto, mesmo que os dados que emergem dos questionários evidenciem certa formação, na empiria observa-se que há aquele que assume a vaga como “emprego”, como “bico” até aparecer outro emprego. E, nesse universo encontramos pessoas sem formação, sem experiência e que guiadas pela experiência em cuidar de filhos, sobrinhos ou vizinhos, veem como natural trabalhar com as crianças, pois afinal, “trabalhar com crianças é tudo a mesma coisa, quem não sabe cuidar de crianças?”¹⁰²

Por outro lado, na diversidade do atendimento dos CEI Conveniados, a existência de uma escolarização pressupõe que aqueles que atuam nos CEIs Conveniados tenham “[...] uma maior consciência do seu papel, tanto em relação com as determinações sociais deste como da margem disponível para a sua interpretação pessoal”. (MONTERO, 2001, p.134).

¹⁰² Resposta dada por uma funcionária do CEI Conveniado à pesquisadora quando prestava trabalho pedagógico voluntário. A pesquisadora ao chegar ao CEI percebeu que a funcionária que até então exercia sua função na limpeza, ocupava o lugar de professora da turma do maternal. Não tinha formação específica para a função, mas, por ser dedicada e boa funcionária foi convidada pelo administrativo a assumir o cargo de atendente. Gostar de crianças é importante para atuar na Educação Infantil, mas, é necessária a formação específica para o exercício da função.

E, nesse sentido, seria possível afirmar que o professor do CEI Conveniado como profissional em atividade, se constrói no impacto de sua prática educativa e a partir daquilo que conheceu e aprendeu na sua escolarização? Pressupõe que saiba dizer o que entende por “ser criança?”; de como a “criança deve ser atendida na Educação Infantil” e “como deve ser a pessoa que trabalha com crianças na Educação Infantil”?

A análise posterior dessa questão ajuda a compreender os impactos da escolarização sob a ação do professor nos espaços do CEI Conveniado.

Atrelado a esta questão, está o ano de conclusão da escolarização dos professores participantes da pesquisa.

5.4.2 Ano de conclusão da escolarização para o exercício da docência

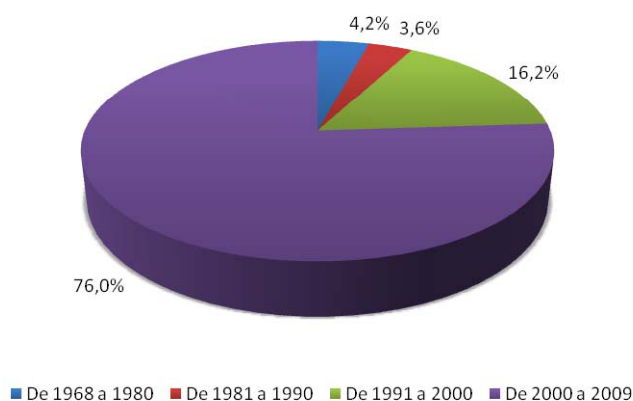
Os dados permitiram a seguinte organização:

Tabela 10 – Ano de conclusão da escolarização para o exercício da docência

Ano de Conclusão	Valor absoluto	Porcentagem
De 1968 a 1980	07	4,2%
De 1981 a 1990	06	3,6%
De 1991 a 2000	27	16,2%
De 2000 a 2009	127	76,0%
Total	167	100%

(NASCIMENTO, 2010) (n = 383)

Gráfico 6 – Ano de conclusão da escolarização para o exercício da docência



Percebe-se que a conclusão da escolarização, tanto do nível médio como superior, para o exercício da docência é recente, situada majoritariamente nos últimos 10 anos. Mostra a busca por escolarização e pode ter sido impulsionada pela Lei de Diretrizes e Base - LDB 9394/1996, o que estaria em consonância com as ações anunciadas nas Diretrizes Curriculares do Município, uma vez que “a creche considerada então espaço de educação, exigiu capacitação dos profissionais”, devido a pouca formação dos profissionais que atuam nas unidades. A partir de 1998, com o “Projeto de Escolarização”, os professores concluíram o Ensino Médio, dando continuidade com a “Habilitação em Educação Infantil em nível médio em julho de 2003” (CURITIBA, 2006).

Na leitura dos documentos oficiais entendemos que a escolarização foi dada inicialmente aos professores que estavam nas creches comunitárias, cujas instituições, na sua maioria foram absorvidas pelo município tornando-se públicas e, posteriormente, foram ofertados aos CEIs Conveniados, ou seja, aquelas que se tornaram parceiras.

Outro dado que chama atenção é que a década de conclusão coincide com a década de parceria entre os CEIs Conveniados e Secretaria Municipal de Educação na escolarização para o exercício da função. Reconhecemos que “a ausência de habilitação para o trabalho e mesmo a baixa escolaridade não são sinônimos de prática irrefletida. Ao contrário, há, em algumas situações, uma refletividade instaurada por um compromisso que extrapola a dimensão profissional” (SILVA, 2002, p.209).

Concordamos com Silva (2002) de que há sempre uma intencionalidade, uma ação daquele que atua com as crianças na Educação Infantil, mesmo que esta não tenha o cunho científico e a interpretação necessária da relação teoria-prática. No entanto, percebe-se que a escolarização, ainda que frágil, trouxe para dentro dos CEIs Conveniados algumas possibilidades para o que se planeja e se propõe na prática educativa.

Nos CEIs que atuamos antes da pesquisa, percebemos que os professores queriam ir além, tinham interesses em buscar, querer entender, pesquisar e quando se sentiam acudados sem saída para entender a problemática da questão estudada na escolarização, dialogavam entre si, procurando uma estratégia de entendimento.

E, em diálogo com Kramer, (2006, p.808), afirmamos que conhecer o perfil dos professores dos CEIs Conveniados é indicador importante para que se questione a natureza e a qualidade da formação dada a esses profissionais pela escolarização, tanto em nível médio como superior, ofertada a partir da parceria estabelecida entre o público e privado na última década.

5.5. Formação em serviço oferecida pela SME e a participação dos professores

Uma perspectiva dos professores a respeito da formação em serviço e do seu aproveitamento imediato no atendimento infantil emerge ainda, nas falas do grupo focal. Ali há uma percepção de que as formações pouco atende as demandas de atendimento no CEI Conveniado. Ou seja, parece que os cursos, oficinas e palestras apenas são números estatísticos dos instrumentos de formação e dos recursos, colocando em xeque aquilo que se oferta quanto ao seu teor pedagógico-formativo e seus desdobramentos na instituição.

Escamoteia-se a realidade de uma formação incipiente nas estatísticas que indicam números quanto à aplicação dos recursos públicos e seus “reais efeitos”. O que poderia ser uma formação que “coloca o sujeito-professor no lugar do fazer-se/desfazer-se contínuo; sujeito em construção, autor de um diálogo constante entre teoria e prática”, que procura contribuir para superar a prática educativa enraizada nesses tipos de base assistencial e maternal e “em vez de professor servil, pretendemos iluminar a constituição do professor-autor; para tal, já não se pode negar o seu, o nosso, direito a comunicação, expressão, informação, formação” (GUIMARÃES, NUNES, LEITE, 2002, p.161).

Mesmo que se queira atribuir um *status* de inferiorização ao professor do CEI Conveniado, ele tem direito tanto no sentido da função que ocupa, quanto no sentido de receber investimentos de gestão na formação de modo a superar suas ineficiências.

Em se tratando de formação voltada para profissionais que já atuam na área, é imprescindível que os temas tratados tenham estreita relação com a prática dos professores. Nesse sentido é necessário esclarecer que a defesa da escola enquanto local a ser privilegiado para a formação, não significa, como alerta Oliveira-Formosinho (2001), que a formação deva ser *barricada* na escola, isto é, encerrada fisicamente nas suas paredes, mas sim que deve partir das demandas apresentadas pelos professores a partir da sua prática.

Além disso, a formação precisa ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e valorização do que o professor acumulou na sua vivência pessoal e profissional – o que é importante para que ele também reconheça e valorize o conhecimento da criança.

5.5.1. Quanto a número de vezes que participou da formação em serviço

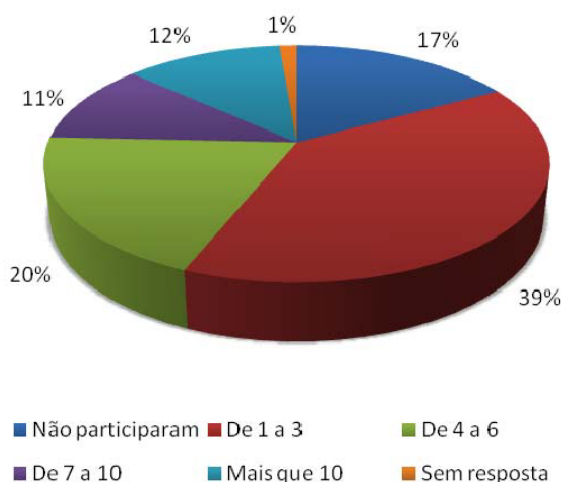
Pergunta: Quantas vezes que participou dos cursos, oficinas e palestras?

As respostas ficaram assim organizadas:

Tabela 11 – Número de vezes que o professor participou da formação em serviço

Quantidade de cursos ou oficinas de Formação	Quantidade de Professores	Porcentagem
Não participaram	65	17%
De 1 a 3	150	39%
De 4 a 6	75	20%
De 7 a 10	42	11%
Mais que 10	46	12%
Sem resposta	05	1%
Total	383	100%

(NASCIMENTO, 2010) (n = 383)

Gráfico 7 – Número de vezes que o professor participou da formação em serviço

Como se pode observar na Tabela 11 o número de professores que não participaram (65 = 17%) das oficinas e cursos ofertados pela Secretária Municipal de Educação praticamente se equipara ao número dos professores (75 = 20%) que participaram de quatro a seis vezes nos cursos, oficinas e palestras. Porém, um número representativo de professores (150 = 39%) respondeu ter participado *somente* de uma a três vezes da formação em serviço, o que demonstra uma baixa frequência dos professores naquilo que é ofertado pela Secretaria Municipal de Educação.

Desse modo, mesmo que a formação em serviço para os Conveniados não atenda a realidade de formação dos professores, percebe-se que esse não atendimento ao contexto vivido pode estar atrelado à baixa qualidade da formação, como já explicitado pelos professores participantes do grupo focal. Pelas respostas da questão número seis do questionário cento e cinquenta respondentes, disseram ter no máximo participado três vezes da formação em serviço¹⁰³. Em uma triangulação de dados, a pouca participação dos respondentes do questionário na formação em serviço, não está associada a não autorização

¹⁰³ Não solicitamos no questionário o ano da participação, por entender, que a formação ofertada pelo órgão público não obedece a um planejamento, uma ordem ou cronograma semestral/anual que é divulgado anteriormente aos CEIs, o que inviabiliza o cruzamento de dados para essa questão. Os dados que emergem da questão seis do questionário, portanto é das lembranças do respondente em relação a sua participação em toda a formação em serviço ofertada pela Secretaria municipal de educação de Curitiba, desde que ele, respondente do questionário está no CEI.

do gestor do CEI ou a negação dos professores, mas reforça uma justificativa dada pelos participantes do grupo focal “de que a oferta da formação em serviço fica aquém do esperado e necessitado por eles”¹⁰⁴.

E, nessa condição, mesmo que a formação em serviço não atenda as demandas dos CEIs Conveniados e seja ínfima para os professores, acredita-se que a formação em serviço de algum modo, gera contribuições para a prática educativa dos professores, uma vez que “o professor de creche também se constitui enquanto tal, nas relações e interações que estabelece” (OLIVEIRA; MELLO; VITÓRIA; FERREIRA, 2003, p.32). E mesmo que não seja percebido pelo professor, é inegável que alguma modificação acontece na sua constituição e formação profissional evidenciada na sua indignação e crítica ao que é proposto pelo órgão público. Isso reforça a necessidade da formação em serviço inicial e continuada na Educação Infantil, que atenda também as demandas vindas de realidades distintas e relacionadas não só, mas também, a prática daquele que atua diretamente com as crianças, o professor, o profissional em construção da eficácia do conhecimento.

5.5.2. Quanto ao tipo de formação em serviço que os professores participaram

No que se refere aos tipos de cursos que participaram, obtivemos os seguintes dados com o número de vezes que foram citados no questionário: Sinais de Alerta (78); Formação de iniciantes (26); Mama nenê (18); Oralidade (5); Peteca, boneca (25); Contação de histórias (47); Musicalização (71); Berçário (16); Desenvolvimento infantil (28); Movimento (17); Criança segura (24); Massagem (15); Jogos de matemática (11); Higiene na educação infantil (2); Jogos e brincadeiras infantis (21); Literatura (30); Sucata (30); Fantoques (12); Formação de formadores (8); Eu conto tu contas (9); Pintura para bebês (1); Caderno pedagógico (1); Artes (25); Educação especial (19); Palestras diversas (22); Rede de proteção (6); Brincar com

¹⁰⁴ Cfe fala dos professores no grupo focal.

criatividade (1); Formação continuada (1); Aleitamento (2); Organização do espaço (1); Planejamento e avaliação (2); Aprendendo novas brincadeiras (1); Oficina bonecos de Eva (6); Teatro (20); Desenvolvimento da linguagem (2); Dança (2); Modelagem (2); Matemática (8); Atividades lúdicas (1); Alimentos (1); Semana pedagógica (4); Confeção de brinquedos (1); Lactarista (6); Cantigas de roda (3); Estimulação para bebês (1); Primeiro socorros (26); Dobradura (4).

Para dar melhor visibilidade à natureza dos cursos, oficinas e palestras em que os professores participaram, foi organizado em grupos, mediante uma classificação, o que permite uma definição dos possíveis objetivos da formação em serviço e de suas implicações para a prática educativa.

Nessa classificação usamos como critério o nome da formação em serviço ofertada para os CEIs e para que tipo de formação remete, ficando assim definida as classificações com seus respectivos componentes:

- a) Sinais de alerta; criança segura; rede de proteção; primeiros socorros foram inseridos no grupo “Integridade física”.
- b) Peteca, boneca; movimento; jogos de matemática; jogos e brincadeiras infantis; brincar com criatividade; aprendendo novas brincadeiras; matemática; atividades lúdicas, grupo “Jogos”;
- c) Contação de histórias; literatura; eu conto, tu contas constituem o grupo “Literatura”;
- d) Fantoches; artes; oficina bonecos de EVA; teatro; modelagem; confecção de brinquedos; dobraduras; sucatas; no grupo “Artes”;
- e) Musicalização; dança e cantigas de roda no grupo “Música”
- f) Desenvolvimento infantil; oralidade; desenvolvimento da linguagem; formação de formadores; caderno pedagógico; palestras diversas; formação continuada; semana

pedagógica; educação especial; organização do espaço; planejamento e avaliação são agrupados em “Desenvolvimento da criança e Ação pedagógica”.

- g) Lactarista; alimentos, no grupo “Alimentação”;
- h) Higiene na educação infantil no grupo “Higiene”;
- i) Mama nenê; berçário; massagem; pintura para bebês; aleitamento; estimulação para os bebês, no grupo “Oficina para Bebês”. Consideramos o Berçário em virtude dos cursos e oficinas próprios para essa etapa.

Para melhor visualização, rerepresentamos os dados da seguinte forma:

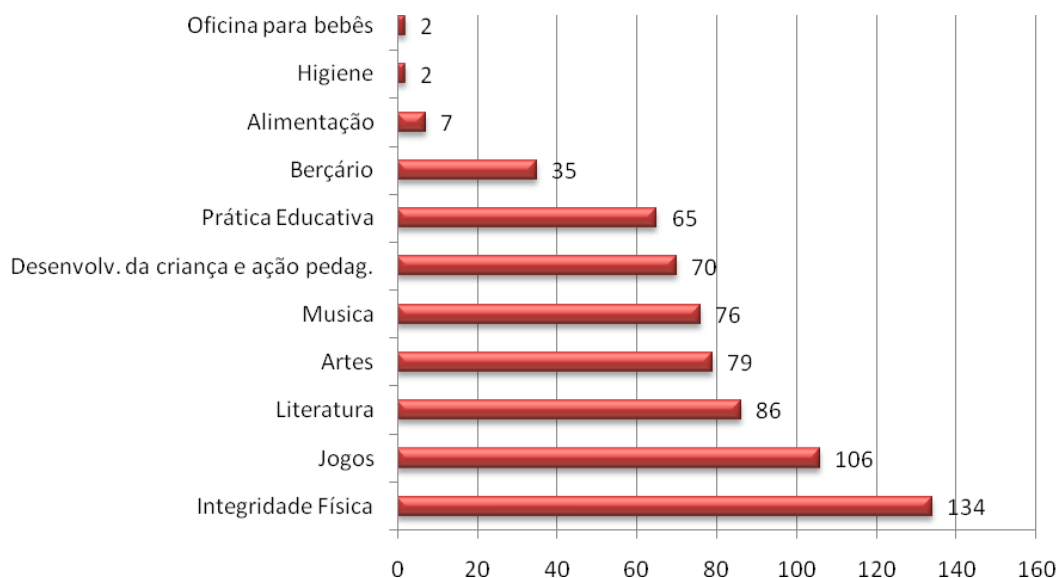
5.5.3 Quanto ao tipo de cursos, oficinas e palestras que participaram. Grupos

– Quais os nomes dos cursos, oficinas e palestras que participou?

Tabela 12 – Participação dos educadores na formação em serviço: Grupos

Grupos	
Integridade Física	134
Jogos	106
Literatura	86
Artes	79
Musica	76
Desenvolvimento da criança e ação pedagógica	70
Prática Educativa	65
Berçário	35
Alimentação	7
Higiene	2
Oficina para bebês	2
Total	662

(NASCIMENTO, 2010) (n = 383)

Gráfico 8 – Participação dos educadores na formação em serviço

Diante da exposição da formação em serviço oferecido pela SME e que os professores foram participes, nota-se que há uma certa predominância de formação com ênfase na integridade física da criança, seguida por atividades lúdicas. O “Jogo” nessa organização ganha o sentido de brincadeiras se referindo ao que foi dito pelos professores.

Quanto ao termo “jogo” optou-se por esta palavra por estar inserida em outros títulos e também por compreender que essa definição com “tal legitimação é encontrada no meio social, no uso e espaço que um determinado termo tem numa dada sociedade” (BROUGÈRE, 1998, p.16). Mesmo porque, “a variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-los” (KISHIMOTO, 2003, p.15).

Quais seriam as características do cuidar-educar propostas nessas categorias de formação em serviço? Estariam relacionadas

à formação teórica e racional para que se aja de maneira fundamenta e segura: saber como oferecer mamadeira, como trocar a frada, como propiciar ambiente adequado ao sono, à alimentação, como dar banho, etc.? ou privilegiaríamos aquelas relacionadas aos necessários vínculos afetivos, a serem estabelecidos com nossas crianças onde o preocupar-se, interessar-se por ela, observá-la para compreendê-la melhor, tocá-la com ternura; interagir com seu olhar; estar atentos às suas diferentes expressões de linguagem etc. seriam imprescindíveis? (COSTA, 2008, p.83).

E, nesse sentido a formação em serviço, que os professores participaram, encontra um equilíbrio entre a integridade física e a brincadeira, considerando que essas formações são importantes na Educação Infantil, porque cuidar da integridade física da criança é um ato educativo e se espera que o professor atenda com sensibilidade a todas as demandas das crianças, acolhendo as suas necessidades de segurança, de carinho, de brincar, de realização de movimentos amplos, de desenvolvimento da autonomia, na compreensão de que educar é um ato de cuidar, portanto, indissociável.

Um aspecto também importante no que concebemos a integridade física são os desafios que, muitas vezes, o professor enfrenta ou para os quais precisa estar informado no que concebe proteger ou socorrer as crianças. Várias são as situações e uma delas é o olhar atento para perceber os “Sinais de Alerta”¹⁰⁵ na criança que frequenta a instituição.

Nos CEIs muitas crianças permanecem em período integral e chegam a permanecer mais de 10 horas por dia. Configura-se uma situação em que ele pode perceber na criança “sinais” que os pais ainda não perceberam ou levarão mais tempo para notar. Assim, o curso Sinais de Alerta permite e ao mesmo tempo, chama a atenção do professor para o aspecto de que é também incumbência dele, não só cuidar da criança no sentido que ela não se machuque, mas também procurar orientação e apoio quando a criança mostra “Sinais de Alerta” (como, por exemplo, distúrbios emocionais, do comportamento, da audição, da fala entre outros). Isso é importante e se constitui em ferramenta intencional de formação.

Entendemos que a integridade física integra as ações pedagógicas do professor da Educação Infantil, mas talvez não seja esse o cunho formativo dado pela SME aos CEIs Conveniados, demonstrado nas reclamações que emergem do grupo focal e que pode ser visto nas palavras do participante professor “3”:

¹⁰⁵ Curso organizado por técnicos da SME que se reverte em benefícios para o atendimento das crianças na Educação Infantil.

“[...] o curso mama nenê, a nossa realidade não permite que as mães venham, gostaria muito que as mães pudessem vir amamentar na creche e tal, uma coisa totalmente sem...”, o professor não diz o que seria o “sem”, faz uma pausa da fala e continua dizendo que “algumas instituições foram na TV dizer que foi louvável e tal, dizem que tem tantas instituições participando do programa, mas...”¹⁰⁶ e o professor se cala.

Espera-se então, uma atenção às prerrogativas que estão nos documentos que orientam os convênios, ou seja, que se conheça e leve em conta a realidade dos Centros de Educação Infantil - CEIs Conveniados, parceiros de categoria privada e, se proponha a formação em serviço de acordo com as necessidades das instituições e das comunidades (pais, parentela) para um melhor atendimento das crianças. Espera-se que o professor do CEI Conveniado possa “valer-se da teoria, da ciência, da tecnologia, mas também de sua sensibilidade [...] o que deveria, portanto integrar vários campos do conhecimento em sua prática profissional” (Ibidem, p.84). Dessa forma, o exercício da docência do CEI composta de tantos elementos de cuidado e educação, indica também que a formação em serviço se pautasse nessas duas dimensões.

O fazer pedagógico com a criança tem uma base científica, quer se refira ao cuidado, quer se refira à educação, ou seja, mesmo que haja a ênfase em algum aspecto no que se refere ao cuidar-educar na Educação Infantil, espera-se que a formação em serviço atenda em aspectos mais amplos a prática educativa. Como dosar a natureza da formação em serviço? E ainda, que lugar ocupa a formação em serviço cujo destino é o atendimento dos bebês, uma vez que muitos atuam nos Berçários?

E, isso nos remete a uma questão crucial, que é o risco de se adotar na educação das crianças pequenas, práticas equivocadas e que são específicas do Ensino Fundamental, como por exemplo, o aluno que deve aprender conteúdos. E, “pensar na emancipação das crianças implica pensar em uma lógica de organização de vida e formação que as considere e as eleve a um estado diferenciado daquele em que se encontram, ou, de outra forma, que os mitos se convertam em natureza humana” (SOUZA, 2007, p.73).

¹⁰⁶ Cf. fala do professor participante do grupo focal.

Os documentos que compõem os relatórios de Monitoramento Global de Educação para Todos e que norteiam a abordagem integrada da “educação” e do “cuidado”, definem que “ocupar-se da saúde, nutrição e higiene bem como do desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional – desde o nascimento até sua entrada na escola primária” (UNESCO, 2006, p.5) deve ser o objetivo a ser atingido, independentemente do lugar em que a criança está ou é atendida.

Diante das questões a serem debatidas, consideramos que agrupá-las em uma nova subdivisão permitiria uma melhor análise. Nessa condição organizamos por meio de uma tipologia os cursos citados, permitindo uma melhor visualização dos dados, mediante o reagrupamento.

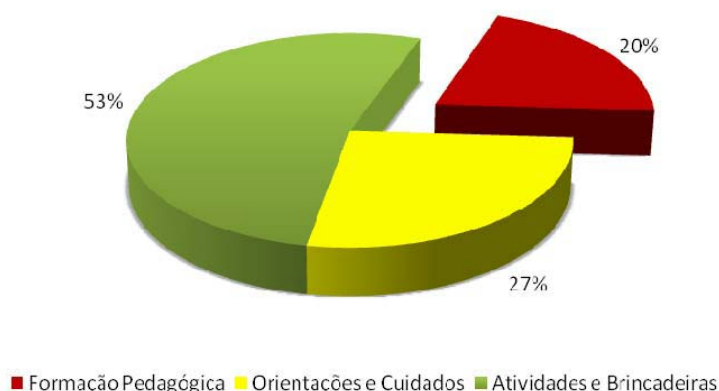
Assim, emerge uma classificação em novos grupos levando em consideração a natureza dos cursos, oficinas e palestras e sua relação com o grupo:

- a) Formação Pedagógica;
- b) Orientações e Cuidados;
- c) Atividades e brincadeiras

Tabela 13 – Agrupamento dos cursos, oficinas e palestras que participaram: Novos Grupos.

Tipologia	Absoluto	Porcentagem
Formação Pedagógica	135	20,4%
Orientações e Cuidados	178	26,9%
Atividades e Brincadeiras	349	52,7%
Total	662	100,0%

(NASCIMENTO, 2010) (n = 383)

Gráfico 9 – Agrupamento dos cursos, oficinas e palestras que os professores participaram: Novos Grupos

No grupo “Formação Pedagógica” reuniu-se os seguintes cursos, oficinas e palestras: formação de iniciantes; oralidade; berçário; desenvolvimento infantil; formação de formadores; caderno pedagógico; educação especial; palestras diversas; formação continuada; organização do espaço; planejamento e avaliação; desenvolvimento da linguagem; semana pedagógica.

No grupo Orientações e Cuidados reunimos: Berçário, higiene, integridade física; alimentação.

E, no grupo Atividades e Brincadeiras foram agrupados: Oficina para bebês; música; artes; literatura; jogos.

Os dados da Tabela 13 evidenciam que a frequência na formação em serviço que participam os professores dos CEIs Conveniados esteve focada em atividades e brincadeiras e orientações e cuidados, o que pode representar o determinismo da reprodução de “tarefas” que o professor aprende e reproduz no contexto em que atua.

Tabela 14 – Grupo Atividades e Brincadeiras

Atividades e Brincadeiras		
Oficina para bebês	2	0,6%
Música	76	21,8%
Artes	79	22,6%
Literatura	86	24,6%
Jogos	106	30,4%
Total	349	100,0%

(NASCIMENTO, 2010) (n = 383)

Ao organizarmos o grupo “Atividades e brincadeiras” por foco de trabalho na Tabela 14, observa-se a música (76 = 21,8%); artes (79 = 22,6%); literatura (86 = 24,6%) se equiparando no número de vezes que foram frequentados pelos professores. As atividades de jogos predominam (106 = 30,4%), mas está aquém do que foi proporcionado aos professores especificamente aos bebês (2 = 0,6%). Seria preciso investigar se o trabalho com os bebês não está contemplado em cursos com outros títulos como: Jogos e brincadeiras, desenvolvimento infantil e alimentação e, nesse âmbito, pode-se evidenciar a carência de formação para essa etapa.

Diante desse resultado ínfimo de formação em serviço, há de se perguntar sobre a qualidade daquilo que foi ofertado como formação em serviço aos professores dos CEIs Conveniados, ou seja, às instituições conveniadas curitibanas: - O que se aprende na oficina “Pintura para os bebês”? Em tempos que o município anuncia nas Diretrizes Curriculares uma “criança capaz, competente e sujeito de direito” em que concepção de criança a formação em serviço “Pintura para os bebês” estaria pautada? Qual o seu objetivo central? Quais os ganhos pedagógicos para a prática educativa que se configuram?

Os bebês possuem curiosidade nata e nesse universo eles não necessitam do adulto para lhe mostrar o que deve fazer, mas sim, que sejam oferecidas diferentes possibilidades para experimentarem e criarem. Uma vez que

Os pequenos nos convidam a experimentar. Eles têm a arte dentro de si. Eles criam arte. Eles nos dizem algo. Algo que perdemos. Algo atraente e sedutor. Algo que reconhecemos. E que não podemos explicar. Tudo é muito maior. Para as crianças pequenas existe uma conexão direta entre vida e obra. Essas são coisas inseparáveis (HOLM, 2007, p.3).

Dessa forma, aceitando os artefatos de pintura e o reconhecimento da criança como sujeito de direito, que vive seu tempo e sua história, vista em um lugar onde “não existe o conflito, tão comum entre os artistas, de que o trabalho com crianças possa roubar o tempo que deveria ser dedicado exclusivamente à criação” (Ibidem, p.7), mas sim, elementos inesgotáveis de inspiração constituídos na prática educativa, promovendo no tempo e espaço, saberes para a criança de modo que se envolva no seu processo de criação.

Portanto, pode-se dizer que existe uma demanda por formação dos professores que atuam com as crianças pequenas. Cabe então polemizar: Quais os ganhos formativos dos professores dos berçários nesse cenário? Que tipo de atendimento os bebês estarão recebendo? Abre-se aqui espaço para discutir uma questão que é vital: a qualidade de atendimento dos bebês na Educação Infantil mais precisamente nos CEIs Conveniados. Lembramos que os CEIs Conveniados, na sua maioria, atendem crianças de 0 a 5 anos de idade. A Tabela 15 apresenta o detalhamento quanto ao grupo intitulado formação pedagógica.

Tabela 15 – Grupo Formação Pedagógica

Formação Pedagógica		
Desenvolvimento da Criança e ação pedagógica	70	51,9%
Prática Educativa	65	48,1%
Total	135	100,0%

(NASCIMENTO, 2010) (n = 383)

Desenvolver uma prática educativa de qualidade depende de ações que se complementam e contribuem para a organização do trabalho pedagógico, na superação de “visão da instituição creche não mais com funções meramente assistencialistas e de substituição da família, mas como uma instituição educativa” (SILVA, 1997, p. 66). Isso demanda comprometimento do órgão público e de mantenedores dos CEIs Conveniados para

ofertar para os docentes que atuam nessas instituições, formação que supere as fragilidades de atuação, diante das suas condições de trabalho e como concebem ser o atendimento da criança na instituição em que trabalham.

Os pressupostos explicitados por Oliveira-Formosinho (2007, p.vii) vinculado ao projeto de discussão de uma pedagogia da infância para a contemporaneidade dão conta de que: “O exercício de recentração da pedagogia na reinstituição dos seus saberes sócio-histórico-culturais constituídos é tarefa individual e coletiva”. Nessa direção, pressupõe compreender que a natureza para a Educação Infantil proposta para este século é de uma perspectiva histórica, com um olhar para os contextos sociais e culturais onde se situam as crianças, os modos como se apresenta a escola e a necessidade para a formação dos seus atores.

E, nessa perspectiva para reinstituição dos saberes sócio-histórico-cultural constituídos na prática educativa dos CEIs Conveniados, retomamos o agrupamento dos cursos, oficinas e palestras que os respondentes do questionário disseram ter participado e que foram classificados na Tabela 13 e que na Tabela 16 passamos a analisar os aspectos do Grupo Orientações e Cuidados que ficaram assim organizados:

Tabela 16 – Grupo Orientações e Cuidados

Orientações e Cuidados		
Berçário	35	19,7%
Higiene	2	1,1%
Integridade Física	134	75,3%
Alimentação	7	3,9%
Total	178	100,0%

(NASCIMENTO, 2010) (n = 383)

O cuidar na Educação Infantil é indissociável do educar: este é um ponto de concordância entre educadores, teóricos e pesquisadores da área.

Retomamos os dados da Tabela 12 onde foram agrupados os cursos, oficinas e palestras que os respondentes do questionário participaram permitindo uma melhor

visualização por tipologia de formação. Os dados do reagrupamento da Tabela 12 dão conta que as Atividades e Brincadeiras ocuparam 52,7% da formação dada aos respondentes do questionário; a Formação Pedagógica atendeu 20,4% e as Orientações e Cuidados atenderam 26,9%.

Desse modo, os dados apresentados na Tabela 16 evidenciam os cursos, oficinas e palestras que os respondentes dizem terem participado. Chama a atenção à participação de 75,3% na formação em serviço direcionada para a Integridade Física onde foram incluídos os cursos de Sinais de Alerta; Criança Segura; Rede de Proteção e Primeiros Socorros.

É inegável que a formação para desenvolver um olhar observador e atento na criança para identificar os fatores de risco, ensinar o conhecimento necessário para prevenir acidentes e fazer os primeiros socorros são importantes no educar e cuidar na Educação Infantil, porém não contemplam as demandas vindas dos professores.

Infelizmente, parece que a formação em serviço direcionada aos CEIs Conveniados funciona como um repasse de ações que são de responsabilidade do órgão público e que devem ser ofertadas aos parceiros conveniados. Assim, a formação em serviço pauta-se numa dicotomia entre formação e atividade produtiva, estabelece uma relação desigual entre aquele que detém o conhecimento e o recurso financeiro, e por isso, elabora e determina qual o tipo de formação e o outro, no lugar de parceiro conveniado, recebe o que é pensado e idealizado para ele aprender.

A insatisfação manifestada pelos professores com a formação em serviço no grupo focal parece encontrar ressonância com o que se oferta para as instituições conveniadas na Tabela 16. Os dados surgem como uma denuncia “do que?”; “pra que?” e “para quem?” a formação em serviço. Reforça outros trabalhos que apontam a necessidade dos cursos de formação ter como base as demandas dos professores, se relacionarem com as dificuldades enfrentadas, as curiosidades e as necessidades vividas. Isso parece ser um dos principais

fatores para que, muitas vezes, os cursos de formação continuada oferecidos não se traduzam em uma melhoria substantiva do fazer docente.

Em se tratando da formação em serviço para os professores que atuam nas instituições parceiras da secretaria municipal de educação, que pressa pela qualidade e bom atendimento das crianças na Educação Infantil, espera-se que no mínimo a formação ofertada tenha como referencia fundamental o saber docente, o reconhecimento e valorização do que o professor acumulou na sua vivência pessoal e profissional, quais as suas condições de trabalho, qual o seu contexto vivido e de como ele pode avançar e refletir sobre a sua prática educativa.

Desse modo, será preciso um maior investimento na formação em serviço do professor do CEI Conveniado cunhado na sua profissionalização, desenvolvendo a competência, a coerência e a lógica de aprender e compreender os conhecimentos constituídos. Constituir com o professor o “espaço de reflexão sobre a história, no sentido de que ele compreenda as significações emergentes, as possibilidades do novo, tornando-se autor, autoridade em seu processo de construção subjetiva” (GUIMARÃES, NUNES, LEITE, 2002, p.163). Talvez, com isso, a formação em serviço possa decifrar o silêncio do não saber, o silêncio dos desiguais e promover a construção da identidade profissional do professor que atua nas instituições parceiras da secretaria municipal de educação.

5.6. Concepção de criança dos professores

Na pergunta do questionário: “Para você o que é ser criança?” as respostas dos professores foram tabuladas por número de vezes que foram citadas. Os professores usaram uma diversidade de palavras e expressões para definir “o que é ser criança” e, para melhor visualização dos dados organizou-se em uma tabela apresentando aquilo que foi citado com frequência acima de 10 vezes. E aquelas palavras ou expressões que foram citadas abaixo de 10 vezes são mediatamente relacionadas.

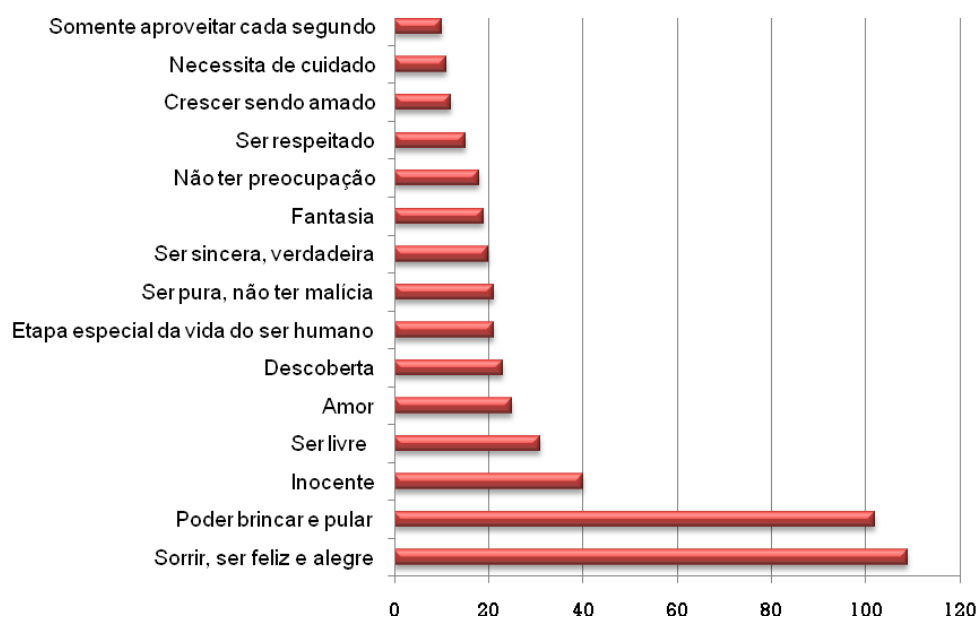
Foram citados, quanto à frequência, em escala menor que 10: ser frágil como uma planta, flor única e especial; ser total completo; ter paz; viver em harmonia; necessita de atenção; saber perdoar; acreditar que tudo é possível; despertar para a vida; essência da vida; ser feliz do seu jeito; estar sempre de bem com a vida; não ter noção do mundo; amar sem querer nada em troca; não ter medo de errar; aprende o que vive; comer coisas gostosas; ser curioso; não pensar no amanhã; espontâneo; um livro em branco; se sujar; ter limites; ser integral; esperança; ver o lado positivo do mundo.

Entre as maiores frequências, os professores citaram: Poder brincar e pular, 102 vezes; Sorrir, ser feliz e alegre, 109; Inocente, 40; Ser livre aparece em 31 citações; Amor, outras 25; descoberta, 23; etapa especial da vida do ser humano 21; ser pura, não ter malícia 21; ser sincera, verdadeira, 20; fantasia, 19; não ter preocupação, 18; ser respeitado, 15; crescer sendo amado, 12; necessita de cuidado, 11; somente de aproveitar cada segundo, 10.

Para melhor visualização do leitor, organizamos esses dados na tabela a seguir:

Tabela 17 – O que é ser criança para os professores dos CEIs

Ser criança é:	Número de vezes citada
Poder brincar e pular	102
Sorrir, ser feliz e alegre	109
Inocente	40
Ser livre	31
Amor,	25
Descoberta	23
Etapa especial da vida do ser humano	21
Ser pura, não ter malícia	21
Ser sincera, verdadeira	20
Fantasia	19
Não ter preocupação	18
Ser respeitado	15
Crescer sendo amado	12
Necessita de cuidado	11
Somente aproveitar cada segundo	10

Gráfico 10 - O que é ser criança para os professores

As respostas das professoras permitiram a emergência de categorias principais relacionadas às concepções de criança. Estas resultam da análise de conteúdo das respostas à pergunta do instrumento de pesquisa: “Para você, o que é ser criança?” As categorias resultantes são sete: brincar; ser feliz; inocência; ser livre; etapa da vida; alguém a ser cuidado; amor e ficaram assim organizadas:

Tabela 18- Agrupamento por categorias do que é ser criança

Categorias
Brincar
Ser feliz
Inocência
Ser livre
Etapa de vida
Alguém a ser cuidado
Amor

Ao lado das categorias de maior frequência podemos citar ainda algumas respostas que, eventualmente, ajudariam a compor os grupamentos categoriais principais, justificando sua pertinência. Embora tais termos ou expressões tenham ocorrido em menor grau, isto não lhes esvazia o significado qualitativo. Citamos como exemplos, dentre outros: descoberta;

fantasia; ser frágil como uma planta, flor única e especial; um livro em branco e esperança. Mas quando consideramos o critério semântico de agrupamento, essas falas das professoras foram vinculadas ao grupo principal resultante da análise.

O conjunto categorial que emergiu da análise e se refere às concepções de infância presentes nas falas dos professores dos CEIs Conveniados indica a permanência histórica daquelas ideias platônicas conforme examinou Kohan (2003). Convivem as quatro percepções da infância, dadas numa “etapa da vida”.

Como alerta Frota (2007, p.145), ao defender a importância da historicidade para compreender a construção de diferentes concepções de infância:

Uma pergunta que parece muito fácil de ser respondida, mas que traz em si uma série de reflexões profundas e de amplitude grande é: “o que é ser criança?” [...] Para aqueles mais desavisados, ou mais rápidos nas suas respostas, ser criança “é viver um mundo de sonhos e fantasias, gostar de comer bolo de chocolates, é o melhor momento da vida”. [...] De um modo geral, existe a compreensão de que ser criança resume-se em ser feliz, alegre, despreocupado, ter condições de vida propícias ao seu desenvolvimento, ou seja, a infância é considerada o “melhor tempo da vida”. [...] Deste modo, existe uma leitura de senso comum que costuma colocar a criança vivendo o melhor momento da vida...

De acordo com a alta frequência nas respostas dos professores dos CEIs Conveniados de aspectos como os acima apresentados, evidenciam que clássicas concepções estão presentes atualmente. No mesmo texto, Frota adverte, chamando outros autores: “Scliar (1995) discute a multiplicidade de infâncias na contemporaneidade, deixando clara a construção histórica de tal categoria. Para ele, aquela ideia tão difundida da infância como um tempo de felicidade não pode ser garantida para todos.” Do mesmo modo, somos levados a questionar a condição de “ser feliz” a que se referem os professores das creches pesquisadas.

Ali residem “possibilidades”, pois o tempo da infância é visto como lugar de ações humanas apropriadas: o “brincar”, a ação “inocente” nas relações humanas e com o meio, as perspectivas de “liberdade” e “felicidade” residindo naquela etapa da vida. Tais concepções que emanam do conjunto categorial proposto concomitantemente posicionam a condição infantil em oposição à adulta.

Dessa forma, o Centro de Educação Infantil – CEI Conveniado seria, então, lugar conveniente às brincadeiras, às manifestações de inocência e descompromisso que são algo inerente ao “ser criança”, mas não dialogam com o universo adulto. A concepção de criança dos professores a vê, igualmente, como objeto de “amor”, o que pode ser associado intimamente à visão de “alguém a ser cuidado”. O amor e o cuidado são originados do outro, do adulto formador e professor, o que sublinha a sobrevivência da clássica dimensão pedagógica que garante a existência daquele agente externo que agirá sobre os seres educáveis, no caso, as crianças. A concepção dos professores conserva a atividade educativa como ato de modelar.

Configura-se uma condição de “inferioridade” e um ser específico, um “outro” – que não o adulto – é construído. Por essa condição de ser inferior em relação ao adulto, essa concepção de criança se alinha com o caráter compensatório de certas práticas pedagógicas. A condição de felicidade que a concepção das professoras suporta, por exemplo, como que isenta a criança de lidar com aspectos éticos de sua formação naquela fase da vida, mas que inevitavelmente estarão presentes nas contingências da etapa adulta.

Essa inferioridade também pode ser embasada numa perspectiva de que às crianças cabe o aprender, enquanto aos professores cabe o ensinar, o fazer “com” a criança que será o modo como ela terá acesso às questões da realidade do mundo adulto e de suas relações. Portanto, a criança não sabe e para que venha, a saber, necessita de seu formador. Nessa direção, ela não é entendida como um ser capaz de criar e de recriar, de contribuir com elementos peculiares na dimensão cultural humana.

As respostas permitem ratificar o que foi indicado por outros estudos quanto à concepção de criança:

O que é ser criança? Como elas pensam, sentem e vivem? Essas perguntas e outras do mesmo teor são muito difíceis de serem respondidas. Escondem uma armadilha sutil, uma vez que, para muitos escritores, não existe espaço de dúvidas quando se discute estas questões. Cohn (2005) alerta para o perigo de uma leitura rápida e ingênua da infância. Para ela, as idéias de “tabula rasa”, “filhas do pecado”,

“habitantes do paraíso”, dentre tantas outras representações da criança, apresentadas por muitos estudiosos, deixam transparecer uma “imagem em negativo da criança” (p. 8). Ou seja, o que se fala, na verdade, é do contraponto entre a criança e a vida em sociedade ou as responsabilidades da vida adulta (Ibid. p.147).

Percebe-se que as concepções contidas nas falas dos professores referem-se às concepções de infância como “pura possibilidade” e como “material da política”, dadas na perspectiva platônica como pode ser visto a seguir:

- Ter esperança de um futuro melhor, acreditar que tudo é **possível**.
(questionário 18)
- **Brincar, sem ter que se preocupar** com o amanhã. (questionário 72)
- **É inocência, ingenuidade pura** e verdadeira. **Fase de aprendizado, onde tudo se constrói. “Viver a vida”**. (questionário 162)
- **É descobrir o mundo e construir um mundo melhor**. (questionário 254)
- Aprender de tudo **brincando para viver bem** o amanhã e no amanhã poder viver bem brincado isto é **ser feliz**¹⁰⁷. (questionário 340)

As falas que se referem à criança como inocente e frágil são como reafirma Frota ao citar os estudos de Ariès, próprias da construção histórica da infância como categoria social, sendo que: “Os séculos XVI e XVII, como bem demonstra Ariès, esboçam uma concepção de infância centrada na inocência e na fragilidade infantil.” (Ibid., p.148). Assim, coexistem na contemporaneidade concepções forjadas há séculos, ao lado daquelas oriundas de momentos posteriores, sendo que “O século XVIII inaugurou a construção da infância moderna, assumindo o signo de liberdade, autonomia e independência.” (Ibid., p.148).

Quando se referem a “futuro melhor, a “que tudo é possível”, a “se preocupar com o amanhã”, a ‘construir um mundo melhor’”, os professores depositam na infância a condição de possibilidade, aludindo ao “devir”. Se percebe alguns elementos já tratados na perspectiva

¹⁰⁷ Grifos nossos.

de Comênio. A infância corresponde a uma fase em que se necessita educar o homem, em que a criança necessita de atenção: “Fase de aprendizado, onde tudo se constrói”. Reconhece-se aqui ideias de educação da infância presentes na pedagogia comeniana, como aquelas que se referem ao fato de que a criança deve ser educada na mais tenra idade e que somente nesse período, correspondente “a escola materna” é que essa formação terá direito.

Há indícios, ainda, das concepções de inspiração em Rousseau:

Jean Jacques Rousseau defendeu a idéia de natureza boa, pura e ingênua da criança, e da necessidade de respeitá-la e deixá-la livre para que a natureza pudesse agir no seu curso normal, favorecendo o pleno desenvolvimento saudável das crianças. Já as concepções românticas da infância trataram de apresentar as crianças como portadoras de sabedoria e sensibilidade estética apurada, necessitando que se criassem condições favoráveis ao seu pleno desenvolvimento. (Ibid., p.149).

As concepções presentes no conteúdo dos registros dos professores também desenham uma infância como material da política. A criança não é, ela virá a ser, no futuro. Por isso, ela é esperança. Criança esperança!

Podemos afirmar que as concepções que emergiram são aquelas próprias da modernidade, podendo inclusive ser alinhadas à modernidade configurada nas visões comenianas e luteranas. Importante, destacar, todavia, que concordamos com Frota quando alerta que concepções de criança são construídas, estão relacionadas a condicionantes políticas de poder e acabam por influir na prática educativa:

As distintas concepções de criança e de adolescente são, portanto, construídas a partir de olhares em nada neutros. Os saberes vêm sendo produzidos a partir de discursos dominantes, localizados nos limites do projeto da modernidade, por nós incorporados, sem maiores críticas. **Enquanto são incorporados, passam a fazer parte da formação desse panorama em destaque, trazendo influências sobre a compreensão teórica e sobre as práticas com esses grupos etários** (Ibid., p.147, grifos nossos).

Porém, não é possível falar em criança de uma maneira genérica, mas pensar em crianças, uma vez que há o reconhecimento, como expressam Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.71), de que,

“A infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças”.

Dessa forma, a visão descontextualizada de criança que os professores expressam, parece estar relacionada a uma criança abstrata, descontextualizada social e historicamente, como se não existissem diferenças gritantes entre elas. Essa visão equivocada dos professores, que atuam nas instituições parceiras da secretaria municipal de educação do município de Curitiba, denuncia a fragilidade de formação que esses professores tiveram acesso.

5.6.1. Como atuam os professores com as crianças

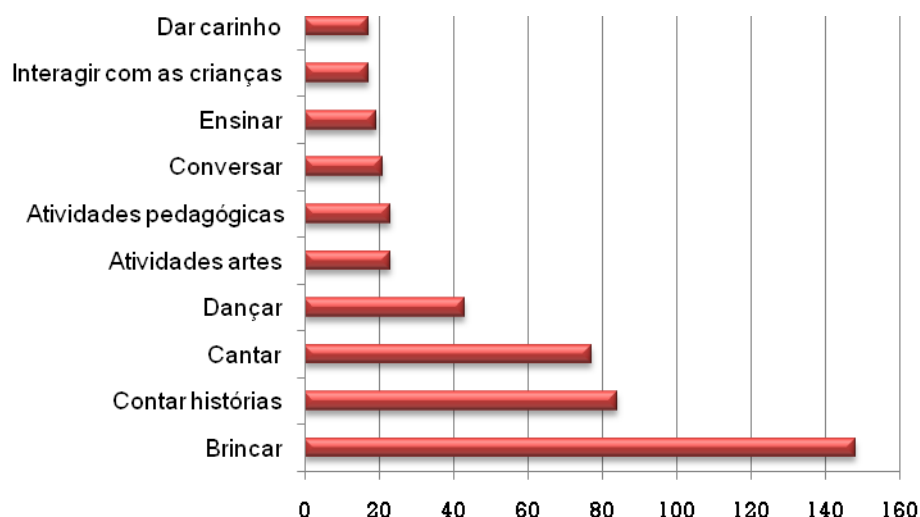
Na pergunta “O que você mais gosta de fazer quando está com as crianças no CEI?”, os dados referentes às respostas dos professores foram organizados por números de vezes que foram citados. Brincar foi citado 148 vezes; o cantar 77; contar histórias, 84; dançar, 43; atividades, artes, 23; atividades pedagógicas, 23; ensinar brincando, 9; transmitir conhecimento, 5; perceber o desenvolvimento, 11; cuidar, 8; roda de conversa, 10; ensinar, 19; conversar, 21; alimentar, 3; pegar no colo, 2; recreação, 12; interagir com as crianças, 17; dar banho, 3; higiene e organização, 1; movimento, 8; desenhar, 3; contar história e eles continuarem, 2; brincadeiras de rodas, 9; teatro, 10; trabalhos manuais, 2; estudar, 1; fantoches, 2; recebê-los pela manhã, 2; entrar no mundo deles, 1; aprender com elas, 7; pular e correr, 3; dar carinho, 17; jogos, 7; fazer gestos, 4; difícil relatar alguma coisa, 2. Na Tabela que segue estão organizados aqueles que foram citados até 15 vezes.

Para melhor visualização do que os professores mais gostam de fazer quando estão com as crianças, organizamos os dados da seguinte forma:

Tabela 19 – Os professores gostam de fazer quando estão com as crianças

Respostas	Número de vezes que foram citadas
Interagir com as crianças	17
Dar carinho	17
Ensinar	19
Conversar	21
Atividades artes	23
Atividades pedagógicas	23
Dançar	43
Cantar	77
Contar histórias	84
Brincar	148

(NASCIMENTO, 2010) (n = 383)

Gráfico 11 – O que o professor gosta de fazer quando está com as crianças

Nessa questão os professores apresentaram um rol de atividades que realizam naqueles espaços educativos, evidenciando concepções de atendimento subjacentes. As maiores frequências nas respostas permitiram a construção de sete categorias, listadas a seguir: **brincar; contar histórias; cantar; cuidar; atividades pedagógicas; conversar; dançar.**

Tabela 20 – Atividades que os professores gostam de fazer (Categorias)

Categorias
Brincar
Contar histórias
Cantar
Cuidar
Atividades pedagógicas
Conversar
Dançar

(NASCIMENTO, 2010) (n = 383)

Quando buscamos analisar o fazer com a criança, cuidado e educação podem efetivamente apresentar-se como elementos centrais norteadores do atendimento à infância. Ratifica-se, no panorama local, a perspectiva dos documentos internacionais como aquela da UNESCO (2002, p.23), pois “Na prática, a divisão não é clara na medida em que, em certas estruturas ditas de “cuidado”, existem possibilidades de ensino, enquanto as estruturas educativas oferecem cuidado às crianças”.

As concepções de atendimento que emergem das falas dos professores dos CEIs Conveniados são discutidas em relação ao binômio cuidado e educação. É perceptível no elenco de categorias que emergem das respostas dos professores, que há atividades compreendidas como necessárias ao atendimento infantil que são mais vinculadas a aspectos pedagógicos, de ensino, enquanto outras indicam uma maior despreocupação, por serem mais “soltas”, menos vinculadas a um planejamento educacional formal.

Compondo com as categorias elencadas, selecionamos algumas respostas dos professores contidas no questionário:

- Promover junto com eles roda de **conversa** (questionário 81)
- **Brincar** e dar a eles quando possível a **atenção** que lhes falta. (questionário 27)
- **Conversar** e ouvir as crianças (questionário 162)

- **Brincar**, cantar, dançar e **atividades específicas**¹⁰⁸. (questionário 234)

Nota-se nessas falas que o trabalho ao atendimento das crianças está intimamente vinculado às concepções de criança e de infância que os professores nutrem. Assim, se a infância é o lugar da brincadeira o adulto deve brincar com ela. Se a criança tem a possibilidade de tornar-se um adulto que dialoga, que conversa, pois isso é importante no ambiente social, cabendo ao professor “conversar e ouvir”. O uso de referências a “atenção” traz a ideia do cuidar relacionada às necessidades da infância vista como campo de possibilidades, daquilo que irá se realizar no futuro. Por outro lado, a alusão as “atividades específicas” pode indicar uma natureza de atendimento pedagógico vinculado ao “educar”.

Ou seja, configura-se um cenário que pode ser também compreendido de acordo com o que indica Castro (2007)¹⁰⁹ o discutir a noção de criança e de infância: “Para alguns é uma fase da vida onde reina a fantasia e a liberdade. Outros ainda consideram a infância como uma fase em que a criança vai ser preparada para o futuro.”

As respostas dos professores afirmam uma das premissas de Comênio, segundo a qual a formação das crianças deve ser feita em uma instituição particular – a escola – e ao encargo de um sujeito profissional específico. Como nos lembra Castro (2007), chamando a atenção para a condição da criança nos cenários mais recentes, entre os quais podemos vislumbrar aqueles papéis atribuídos à creche:

Com o desenvolvimento em fins do século XVIII, da escola pública, surge também uma outra concepção de criança: **a criança aluna**. Que surge na contracorrente da criança delinqüente, à luz de tendências de socialização que acentuam a escola como um dos principais meios de moralizar as crianças e evitar a reprodução de comportamentos desviantes e perturbadores da ordem social. A escola surge assim como a principal fonte de socialização e uniformização, ao impor um padrão universal de saberes e comportamentos, assumindo-se ao mesmo tempo como **meio fundamental de prevenção e moralização das classes populares** (Ibid., p.8, grifos nossos).

¹⁰⁸ Grifos nossos.

¹⁰⁹ CASTRO, Michele G.Bredel. Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções. In. 16º COLE – Congresso de leitura do Brasil – vinculado: 13 – CAMPINAS - UNICAMP – SP, 2007 disponível http://www.alb.com.br/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf acesso em 03/06/2010.

A concepção da infância como “material da política” é vislumbrada, ainda em respostas diversas, tais como:

- Dar o máximo de mim para formar ao máximo a personalidade de cada **cidadão em formação**. (questionário 135)
- Aprender de tudo brincando para **viver bem o amanhã e no amanhã** poder viver bem brincando isto é ser feliz. (questionário 56)
- O nosso **futuro**. (questionário 270)
- Ter **esperança de um futuro melhor**, acreditar que tudo é possível¹¹⁰ (questionário 315)

Residem aí compreensões que reafirmam a necessidade das crianças e da infância para o estabelecimento de perspectivas de um futuro melhor. A criança com que hoje a professora dos CEIs trabalha é, também para ela, material de seus sonhos. A professora se sente corresponsável pela produção de um mundo futuro onde a criança de hoje será o adulto de amanhã, numa correspondência ahistórica e ingênua do ponto de vista da formação ética.

Nessa perspectiva os discursos sobre a prioridade da educação infantil servem como objeto de manipulação quando da elaboração de políticas educacionais, nas quais se busca justificar as necessidades de investir na formação humana, se chama a atenção para a criança como o adulto de amanhã, a criança como o ser em que se depositam as esperanças. As crianças são apresentadas como sujeitos imprescindíveis no discurso dos políticos e nos textos das políticas, sendo a sua presença manipulada e estrategicamente utilizada na promoção de finalidades que necessariamente seja o cuidado e a educação da infância. Não se vislumbram impactos efetivos na realidade da infância, no contexto do CEI Conveniado, mas sim formulações retóricas: de cuidado? de educação?

As concepções de infância, tanto a da infância como pura possibilidade como infância como material da política, demonstram que os professores atribuem à escola papéis formativos que estão vinculados a tais concepções, ou seja, a educação infantil age como formadora de possibilidades e preparando o sujeito para o futuro. A ideia que esta por trás de

¹¹⁰ Grifos nossos

uma escola como preparação para um mundo adulto, estabelece sempre uma dicotomia, o mundo infantil se configura no mundo adulto, ou seja, essa realidade da qual fazem parte os professores. A escola que elas pensam tem o poder de preparar a criança. Nessa ideia de formação, a infância é um campo de possibilidades e, ao mesmo tempo, um material da política. Essa pesquisa caminha, assim, no sentido de contribuir para esse campo marcado por questões políticas e pedagógicas candentes e que necessitam de reflexão crítica:

No Brasil temos um longo caminho a percorrer, no que se refere às pesquisas sobre as crianças, suas experiências e culturas. O campo da sociologia da infância tem nos ensinado que as crianças são atores sociais porque interagem com as pessoas, com as instituições, reagem frente aos adultos e desenvolvem estratégias de luta para participar no mundo social. Mesmo assim, ainda necessitamos construir referenciais de análise que nos permitam conhecer estes atores sociais que nos colocam inúmeros desafios, seja na vida privada ou na vida pública (Ibid., p.9-10).

Esse “gostar de fazer algo com a criança”, relacionado às concepções de infância presentes, permite inferir sobre os conteúdos da prática educativa nos CEIs Conveniados. Assim sendo, o **brincar** é eleito como aquilo que efetivamente deve fazer parte do atendimento das crianças. Vincula-se fortemente à concepção de infância como lugar da brincadeira, dos jogos, do lúdico. Estas atividades se relacionam, ainda, às concepções de infância partilhadas pelos professores ouvidos, na medida em que ser criança foi concebido como **brincar**, associado por sua vez a uma condição de “ser feliz”, de “ser livre” e de “inocência”. Ao aparecer como o elemento de maior frequência nos dois conjuntos de categorias, o **brincar** é seguramente apresentado pelos professores dos CEIs Conveniados tanto como aquilo que define o ser criança como enquanto ação humana mais destacada quando se trabalha com ela.

A seguir aparecem duas atividades ligadas à expressão oral, o **contar histórias** e o **cantar**. A questão linguística emerge neste momento, evidenciando a preocupação tanto com os manejos formais como informais em torno da aprendizagem idiomática. O **conversar**, por sua vez, além da questão do desenvolvimento das habilidades de comunicação e por seu papel na socialização humana, pode estar presente em função dos papéis de organização didático-

pedagógica e de controle que são estruturados em função da conversa, ou seja, há que se dialogar com as crianças, individual ou coletivamente, de modo a apresentar, explicar, propor e obter sua atenção para que atendam ao que é solicitado como forma de agir no ambiente educativo.

O cuidado aparece explicitamente na expressão **cuidar**, recordando que no agrupamento categorial a ela foram somadas as semânticas associadas a expressões como “dar carinho”, “dar banho”, “higiene e organização” e “alimentar”.

A menção à expressão **atividades pedagógica** permitiu uma interpretação vinculada à educação, uma vez que se associam a elementos tais como “ensinar”, “transmitir conhecimento”, “desenhar” e “estudar”. De alguma maneira, cria-se um campo que congrega atividades mais formalizadas, que podem ser vinculadas à cultura escolar configurada pelas instituições de instrução elementar (ou básica). Ou seja, refere-se a uma espécie de introdução de aspectos da escolarização formal propriamente dita naquilo que é chamado, ainda em alguns locais, como “pré-escolar”, o que vem antes da escola. A presença deste elemento pode indicar ainda a possibilidade de elaboração de práticas pedagógicas não fragmentadas, conjugando as propostas formativas da creche àquela dos anos iniciais do ensino fundamental, como aponta o seguinte argumento: “Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura.” (KRAMER, 2006, p.810).

Do ponto de vista das políticas educacionais como das práticas com as crianças, Kramer (2006, p.810) defende, inclusive, a indissociabilidade entre Ensino Fundamental e Educação Infantil, pois “ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender”.

A questão corporal fica evidenciada nas respostas agrupadas sob a categoria **dançar**. Diz sobre o movimento, a expressão corporal, a mobilidade no espaço a ser explorado e dominado pela criança, bem como ao conhecimento de seu corpo e corporeidade. Ora, uma proposta de formação integral efetivamente leva em conta também os aspectos físicos da constituição do ser humano, de sua base biológica. Na conformação desta categoria parecem residir também as permanências da importância historicamente dada à formação motora, aos aspectos do que se cunhou como “psicomotricidade”, perspectiva teórica que ocupou considerável espaço nas práticas com crianças, entendendo as questões relacionadas ao corpo como fundantes do desenvolvimento infantil.

5.6.2 Caracterização da prática educativa

A nosso ver, esta investigação estabelece conexões com interrogações trazidas na pesquisa de Soares (2007)¹¹¹ quando esta investiga “O Lugar da Criança e as Concepções de Infância na Formação Inicial de Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo em Portugal”, norteadas pela seguinte escrita que indica aspectos do projeto a que atende a pesquisa efetuada no contexto português, mas que dialoga com interrogações que propomos para o cenário brasileiro:

[...] o que começará por estar em causa serão os Programas de Formação Inicial de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo em diferentes instituições de formação, públicas e privadas. (3ª dimensão analítica) e os objectivos específicos serão i) o de identificar e problematizar o lugar da criança e das concepções de infância ali presentes; ii) o de sinalizar até que ponto as orientações internacionais estão materializadas na formação daqueles profissionais; iii) o de sinalizar até que ponto os saberes académicos dominantes acerca da infância e sua educação fundamentam as orientações curriculares dos planos de formação em análise e uma reconceptualização de modelos de formação por relação com a educação da criança.

Na pergunta “Para você, como deve ser a pessoa que trabalha com crianças na Educação Infantil”, os professores consideraram que o profissional da Educação Infantil deve

¹¹¹ SOARES, Natália. O lugar da criança e as concepções de infância na formação inicial de educadores de infância e professores do 1º ciclo em Portugal. In. IX Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Corunha, 2007. <http://www.fpce.up.pt/ciie/BD/docs/corunhaSET07.pdf> acesso 03.06.2010

ser uma pessoa que, sobretudo, tenha **paciência**. A paciência foi exaltada pelos professores, citada 105 vezes. A seguir, apareceram: gostar do que faz, 101; alegre, 58; gostar de crianças, 58; dedicada, 41; amorosa, 28; ter criatividade, 40; responsável, 51; atenciosas, 41; carinhosa, 57; dinâmica, 20; calma, 29; compreensiva, 13; ser um pouco criança, 19; extrovertida, 19; capacitada ou instruída, 20; amor com as crianças, 13; disposta, 13; aberta a aprender algo novo, 11; preparada, 11; ter olhar observado, 11; cuidadosa, 9; comprometida, 9; firme, 9.

As citações inferiores ao número de 10 foram: simpática; meiga; educada; humilde; ser educada com as crianças; ter dom; tranquila; brincar; educar; centrada em formar cidadão; prestativa; ter postura profissional; ensinar com objetivos; ser um pouco mãe; atualizada; companheira; preparar para a vida; se colocar no lugar da criança; espontânea; pesquisadora; capaz de resolver situações de conflito; ter esperança em mundo melhor; realista; inovadora; acolhedora; caprichosa; experiente; ágil; formação na área educacional; sincera; controle emocional; vontade de fazer a diferença; não esquecer da autoridade; gostar de aprender com as crianças; simplicidade; sempre estar de bem com a vida; capaz de construir relações com as crianças; brincar a virtude de Deus para ensinar; estar em movimento; gostar de viver; saber doar-se; sentar no chão; atenta; ciente que vai deixar marcas; pronta para imprevistos; ter espírito/alma de criança; competente; cooperativa, prática; equilibrada; determinada; curiosa; ajudar ao próximo; domínio da turma; corajosa; respeitar as diferenças; flexível; tolerância; ter valores.

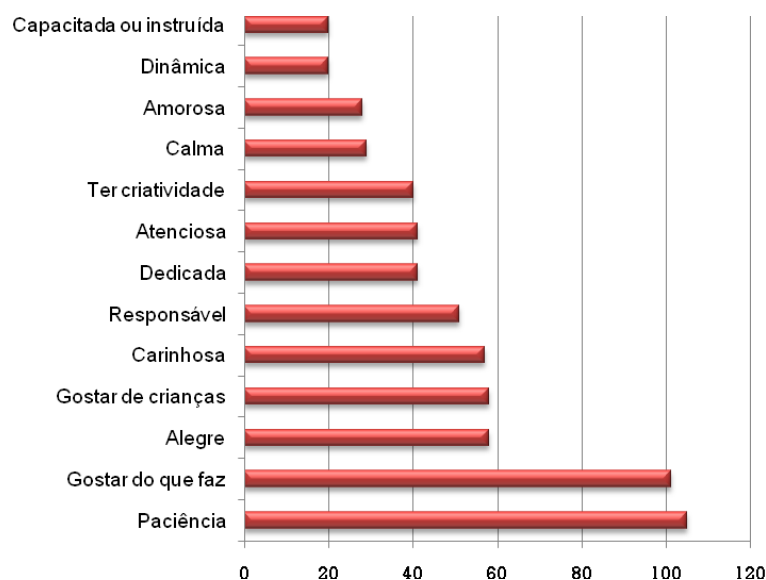
Para melhor visualização de como deve ser a pessoa que trabalha na Educação Infantil segundo os professores participantes da pesquisa, organizamos a Tabela 21 com os dados que foram citados acima de 20 vezes.

Tabela 21 – Como deve ser a pessoa que trabalha com crianças na Educação Infantil

Respostas	Número de vezes que foi citado
Paciência	105

Gostar do que faz	101
Alegre	58
Gostar de crianças	58
Carinhosa	57
Responsável	51
Dedicada	41
Atenciosa	41
Ter criatividade	40
Calma	29
Amorosa	28
Dinâmica	20
Capacitada ou instruída	20

Gráfico 12 - Como deve ser a pessoa que trabalha com crianças na Educação Infantil



Nessa composição citamos algumas respostas dos professores escritas no questionário para a pergunta: “Para você, como deve ser a pessoa que trabalha com crianças na Educação Infantil?”, que evidenciam o pensamento dos profissionais. Chama a atenção para o fato de que a resposta “Capacitada e instruída” foi pouco lembrada pelos professores, o que pode evidenciar a ausência da identidade profissional e que não lhe permite se reconhecer como pessoa capacitada para a função, já que para estimular adequadamente a aquisição de conhecimentos, habilidades e valores é necessário um grande número de conhecimentos.

Para ilustrar enumeramos algumas respostas dadas pelos professores no questionário:

- **Paciente, calma e muito brincalhona.** (questionário 36)
- **Ser amoroso,** amar o que faz e disposta, pois criança exige muito do adulto. (questionário 293)
- **Alegre, compreensiva,** amiga, **paciente e ter um pouco de criança dentro de si.** (questionário 187)
- Ter sempre um olhar diagnóstico e **ser como criança**¹¹². (questionário 341)

Nessas falas os professores enumeram a **paciência** como atributo daquele que trabalha com as crianças na Educação Infantil. Se para trabalhar com as crianças pequenas é preciso paciência, o que estaria velado nesse dado? Qual o tipo de paciência os professores se referem? Seriam as crianças “pestinhas”¹¹³ que incomodam e desobedecem o professor e, para isso cabe a eles a paciência? O que significa essa paciência necessária para os professores?

Nesse sentido, Cruz, (2008, p, 299) em uma pesquisa que teve a finalidade de tentar captar as percepções e desejos de um grupo de crianças acerca das suas experiências numa creche comunitária na cidade de Fortaleza (CE)¹¹⁴ relata que,

Foi constatada uma rotina rígida e pobre, com interações entre professoras e crianças bastante precárias (basicamente, limitada a ordens e recriminações), e a presença marcante de estratégias que submetem as necessidades e desejos infantis aos dos adultos, conformando os meninos e meninas à obediência, caracterizando uma *educação para a subalternidade*. As crianças têm muita clareza de que a professora não admite “*bagunça*” e parecem ver isso com naturalidade, sugerindo ter assimilado a idéia de que precisam “*se comportar direito*” e merecerem ser punidos quando isso não acontece. Elas próprias recriminam quem não age assim e delatam com frequência os colegas. Todas as crianças atribuem à brincadeira uma importância muito grande, supervalorizando o pouco que lá recebem.

As experiências de Cruz ao longo de anos de pesquisa relatam com sensibilidade os modos de uma rotina autoritária e de mão única, onde o professor é que determina, autoriza e desautoriza o que as crianças podem e não podem fazer. Nessa condição, o professor toma posse de estratégia de coerção com as crianças, “*educa oprimindo*” e “*determina exigindo*”

¹¹² Grifos nossos.

¹¹³ Pessoa má ou criadora de problemas - Cf. dicionário Houaiss, 2009

¹¹⁴ Cf. Cruz, (2008)

quem faz o que. Ensina as crianças desde cedo a ser submissas e se quiserem algum privilégio, se aliam ao outro, mesmo que o outro seja autoritário e não lhe enxergue, não lhe dê voz e não o respeite, mas vale a troca para ter o benefício. Estaria aqui velada a paciência nas estratégias dos professores, ainda que em contexto diferente?

Das impressões partimos para o significado etimológico da palavra paciência que, segundo Cunha (1986) está na raiz da palavra que vem do latim *patientia*, que significa a virtude que possibilita ao indivíduo suportar os sofrimentos sem se queixar. Esse conceito parece não estar de acordo com a paciência a que os professores se referem, uma vez, que os professores consideram que ser criança é *pular e brincar, sorrir, ser feliz e alegre, ter pureza e inocência na etapa especial da vida do ser humano e principalmente ser o Amor*. Assim, deduzimos que o conceito de paciência dado por Cunha (1986) não conjuga com o que os professores pensam.

Nos estudos de Ruiz, Oliveira et . (2000) sobre o limite e a tolerância, os autores consideram a paciência e a tolerância com o mesmo sentido, mas a paciência é justamente o “bom humor ou o amor que nos faz suportar as coisas ruins e desagradáveis”. Nessa condição, a paciência a que os professores se referem pode estar pautada no “bom humor ou no amor” para suportar as crianças. No entanto, os dados mostram que os professores não consideram que as crianças são “ruins e desagradáveis”, mas os professores demonstram carinho e respeito ao se referirem a elas. Então, há uma tensão. Como saber a qual paciência os professores se refere?

E, nessa triangulação de análise dos dados, não mais de forma isolada em suas questões, mas sim, com os vários aspectos apresentado pela pesquisa, a **paciência** tida pelos professores como necessária para quem trabalha com crianças nos CEIs Conveniados, pode estar apegada a conceitos construídos historicamente pela escola e pela sociedade

equivocadamente¹¹⁵. O conceito de que quando se é *adulto* o brincar e pular não faz parte do mundo adulto, mas “coisas de criança”. Aquelas coisas “bobas” que se faz espontaneamente sem preço, como correr, sorrir, brincar, ser feliz, de estar de bem com a vida.

Nessa paciência anunciada pelos professores como virtude necessária para aquele que atua com crianças na Educação Infantil, pode estar também em outra ordem que não seja essa. Os dados demonstram que os professores reconhecem que a criança é possuidora de um “estado de espírito”, concebido pela alegria, pelo prazer, pelo brincar, mas possuem dificuldades para expressar *o que é ser criança*, explicitado nas Diretrizes Curriculares do município de Curitiba, mas ainda ausente nas falas dos professores dos CEIs Conveniados.

É inegável que existe um distanciamento entre o institucionalizado e o que se circula entre os professores, mas, ao receberem a formação em serviço de forma continuada, espera-se que a concepção de criança e infância esteja incorporada na prática educativa dos professores conveniados.

Ao que se sabe, o município possui uma produção de materiais que distribui sistematicamente para as instituições da Educação Infantil. Por que os professores dos CEIs Conveniados encontram dificuldades para expressarem o que é ser criança?

No entanto, o que chama atenção nessa triangulação, é que aquilo que o adulto pensa e fala sobre a criança, ele também toma para si, como modelo de pessoa especializada para atender a criança, o “diferente”, de um “mundo” diferente, que não é o do adulto.

Isso pode revelar duas possibilidades. A primeira, uma certa sensibilidade dos professores para o que é próprio das crianças, concebendo que o tempo vivido na Educação Infantil é do prazer da brincadeira, da conversa, do contar histórias. E, a segunda possibilidade é que a criança *privilegiadamente* conta com a presença de um adulto que gosta

¹¹⁵ Grifos nosso.

de fazer com ela aquilo que ela gosta e, mais, que esse adulto é brincalhão, alegre e parece ter uma criança dentro dele.

Porém, os professores dos CEIs Conveniados ao definirem que precisam de *paciência* para trabalhar com as crianças, mostram uma contradição em relação àquilo que o professor pensa e acredita e aquilo que o professor faz. Ora, se o adulto no papel de professor, sabe, respeita e valoriza o modo como a criança aprende, gosta do que faz, desenvolve com prazer a prática educativa, porque então, para atender as crianças o professor do CEI Conveniado precisa de paciência? Estaria aí a fosso que separa o que se pensa em fazer e aquilo que se faz na Educação Infantil?

Os dados mostram que o professor sabe que as crianças partilham com ele desse prazer, mas, para trabalhar com as crianças é preciso a “paciência” do professor. Nesse viés, quem sabe a palavra “trabalho”, inserida na questão nº 14 do questionário, remeta os professores dos CEIs Conveniados a um campo de tensão, experimentado e vivido por ele no dia-a-dia. Uma possibilidade nesse campo de tensão pode ser o trabalho pedagógico com sua didática, seus conteúdos, seus modos, sua forma de fazer que “não permitem” que a alegria e os prazeres sejam vividos na Educação Infantil. O trabalho pedagógico que pode não se definir como um trabalho escolar ou qualquer coisa parecida, porque afinal, “cada um pode fazer do seu jeito”¹¹⁶.

Nesse sentido, as contribuições vindas da pesquisa de Molina e Ongari (2003) desenvolvida em cidades italianas com o objetivo de investigar a profissionalização do educar e cuidar nas escolas públicas e a construção da identidade da educadora de creche nos ajudam a compreender a que *paciência* os professores dos CEIs Conveniados possam se referir. Nesse sentido, Molina e Ongari (2003, p.87) nos dão conta que,

¹¹⁶ A ausência de um currículo e uma legislação, apesar de documentos, pesquisas e orientações sérias dos mochileiros, permite que na Educação Infantil “cada um faz do modo” como pensam seus dirigentes, que buscam em abordagens, teoria, diálogos, experiências de outros países homogêneas sem levar em conta a realidade brasileira, que é heterogênea, desigual e de diversidades seja por regiões, por categorias e até mesmo, por classe social.

O papel profissional de um adulto diariamente empenhado no cuidado de crianças pequenas comporta uma série de funções delicadas e pesadas tanto do ponto de vista físico quanto emocional, visto que exigem um bom nível de maturidade emocional do adulto. Passar um dia de trabalho com crianças de menos de três anos implica, de fato, a mobilização pelo adulto, de grandes energias, tanto físicas quanto mentais, porque se exige dele que se apresente à criança como uma pessoa “estruturante”, capaz de ajudá-la a enfrentar as emoções muito intensas e primitivas que caracterizam as primeiras fases da vida afetiva.

Então, a paciência a qual referem os professores dos CEIs Conveniados pode estar relacionada a uma rotina que exige diversas funções “delicadas e pesadas”, segundo Molina e Ongari (2003), necessitando de energias físicas e mentais, sem as quais não se terá equilíbrio para atender as crianças.

Nesse sentido, não com a ideia de uma glorificação do trabalho árduo desenvolvido pelos professores dos CEIs Conveniados, mas sim, a título de uma reflexão das condições e dificuldades que emergem dos dados da pesquisa, retomamos ao grupo focal apresentando dados que permitem compreender porque os professores nomeiam a **paciência** como atributo necessário para quem trabalha com crianças nos CEIs Conveniados.

Os dados demonstram que a paciência que os professores consideram necessária pode estar escamoteada pelas condições e dificuldades enfrentadas no exercício da função. Ou seja, no atendimento das crianças, da criança que é alegre, feliz, quer brincar, pular, conversar, e, que tem um adulto que também deseja ser feliz com ela! Mas para o professor viver essa alegria, precisa estar com boa saúde física e mental, ter boas condições de trabalho, o que as situações diárias nem sempre permitem.

Os professores relacionaram algumas dessas dificuldades enfrentadas nos CEIs Conveniados e que emergem do grupo focal, as quais são especificadas na sequência. A forma com que foram organizados os dados não se refere a uma ordem dada pelos participantes, mas sim, se mostra com pontos de tensão, necessitando de discussões futuras para melhor compreensão.

Nessa condição de subalternidade de função, uma vez que os CEIs Conveniados com suas especificidades também diferem entre si, no que se refere a tipo de parceria e convênio com o órgão público, os professores explicam as razões¹¹⁷ das dificuldades que eles enfrentam. As dificuldades são: ampla jornada de trabalho; salários injustos; a solidão que sente na prática educativa¹¹⁸; turmas com muitas crianças; poucos profissionais contratados¹¹⁹ para atender a demanda; estrutura física nem sempre adequada; escassez de todo e qualquer material; limitação que sente para lidar com as diversidades das famílias; a escolarização que nem sempre dá conta de atender o exercício da função; a formação em serviço descompassada do esperado e da necessidade, além de preconceitos, manifestados por colegas de outras instituições, que não os CEIs Conveniados, mas que estão relacionados ao “lugar social” que atuam.

Apesar de um grande esforço das creches, percebe-se que as educadoras ainda se encontram em condições bastante desfavoráveis de trabalho, recebendo salários muito baixos, muitas vezes sem a carteira assinada. A maioria dos espaços são inadequados tanto para as crianças quanto para o próprio adulto que lida com elas (BICCAS, 1997, p.95).

Assim, o trabalho das educadoras de creches comunitárias de Belo Horizonte citado por Bicca, ainda que passado mais de uma década, fala de realidades vividas pelos professores dos CEIs Conveniados, dessas instituições que atendem as crianças na Educação Infantil, não como favor, mas sim, como instituição que se propõe a atender as crianças na Educação Infantil, como instituição parceira do município, mas que se reverte, em muitos casos, em atendimento precário.

Nos estudos de Molina e Ongari (2003, p.80-81) com as profissionais de creches italianas, as educadoras demonstraram a insatisfação em relação à Administração municipal

¹¹⁷ Cf. Oates, (2000)

¹¹⁸ A maioria dos CEIs não possui recursos para contratar um pedagogo “atuando como formador dos profissionais de modo contínuo e planejado, garantindo que as permanências de estudos sejam espaços efetivos de reflexão sobre a prática, de avaliação e replanejamento de seu trabalho, com base nas aprendizagens das crianças”. Cf. CURITIBA, (2006, v.2, p.35).

¹¹⁹ Professores, educadores, monitores, auxiliares e outras denominações as quais se nomeiam aquele que trabalha nos CEIs.

na “inadequação da relação numérica entre educadoras e criança” gerando dificuldades e limites na “relação educativa” e no alcance de “objetivos educativos”. Os dados das pesquisadoras apontam para palavras que foram ditas pelas educadoras para expressar “a natureza do relacionamento entre creche e administração: indiferença, pouco apoio, pouco reconhecimento, desinteresse, incompreensão”, evidenciando que a profissionalização nas creches, ou seja, na Educação Infantil coloca-se como um desafio não só na realidade brasileira, mas também, em outros países.

No desenvolvimento da técnica do grupo focal, os desabafos dos professores em relação ao preconceito de classe que disseram ter vivido, causou impacto no moderador, mas, no lugar de observador, ouvimos os relatos e o diálogo entre os participantes, cientes de que o assunto tratado naquele momento não estava previsto na pesquisa, mas era preciso conter a ansiedade e aguardar para que os professores interagissem levando em conta seus sentimentos¹²⁰.

Percebemos, com isso, que a técnica do grupo focal exige do pesquisador equilíbrio e segurança, para que permita o diálogo tranquilo entre os participantes, mesmo que, o assunto não esteja previsto. Naquele momento da aplicação da técnica, sob o impacto do assunto, não tínhamos clareza que o preconceito também fazia parte das dificuldades que os professores que trabalham nos CEIs Conveniados enfrentam. Essa constatação se deu ao se retomar a gravação das falas e ouvir as razões pelas as quais se sentem desvalorizados e desmotivados perante seus colegas de outras instituições. Isso evidencia que os professores dos CEIs Conveniados, ainda que se esforcem para desenvolver um bom trabalho, estudem, se dediquem o máximo, ainda assim, parecem sofrer o ranço histórico enraizado na trajetória dos Centros de Educação Infantil – CEIs Conveniados, mesmo que essa constatação preconceituosa também aconteça entre classes de professores da Educação Infantil e

¹²⁰ Cf. Oates, (2000)

professores do Ensino Fundamental. Então: Qual instituição? Para qual criança? Para qual profissional? Para qual família?

Porém, para que se tenha clareza desse diálogo, iniciado com o professor “4”, transparecendo algum teor de indignação e de amargor, o moderador observou os gestos, os olhares e as expressões que afloraram. Não era um simples comentário, era quase que um desabafo, um grito pelo reconhecimento do “lugar social”¹²¹ que os professores dos CEIs Conveniados ocupam.

Disse o professor “4” :

A única coisa que a gente ouvia era: onde você trabalha? Quanto você ganha? Nossa você é escrava! Só isso que a gente houve, né.....¹²²? A gente chegava aqui quase chorando para Fulano¹²³, então se você for parar pra pensar o que a gente ouvia era humilhação dos educadores porque eles¹²⁴ ganhavam mais, na cabeça deles, eles não viam a hora de chegar perto, não só aqui dessa conveniada, de todas.

Professor “1” : Deveriam valorizar mais

Professor “2” : É! A única coisa, que a gente já viu muito! Agora não! Já o ano passado pra cá, já deu uma amenizada nessa situação porque (pausa)

[Nesse momento, o professor “2” é interpelado pelo professor “4” que diz]:

Ou então, fazer cursos específicos para as conveniadas então! Pergunta o que as conveniadas precisam, faz cursos específicos que a nossa realidade, geralmente a realidade das conveniadas é mais parecida.

O que foi relatado e dialogado pelos professores denuncia as dificuldades que esses profissionais enfrentam no seu exercício de função. De qualquer forma, desenvolvem sua prática educativa com comprometimento, coragem e garra, mesmo que isso não represente a qualidade que se espera. No documento que orienta as secretarias e os conselhos de Educação sobre os Convênios (MEC) onde se lê:

O convênio firmado estabelece obrigações recíprocas para a execução do atendimento à criança de zero a seis anos na educação infantil, em consonância com as Diretrizes estabelecidas na LDB nº 9394, de 1996, Lei Nº 8069, de 1990,

¹²¹ Com o sentido de espaço de atendimento dos filhos da massa.

¹²² Em respeito àqueles, cujos nomes foram citados pelos professores na técnica do grupo focal, não os identificaremos nessa pesquisa.

¹²³ Cita o nome da pessoa que desabafaram ao retornarem para o CEI onde atuam

¹²⁴ Cita nome das instituições de onde eram os educadores.

Resolução CNE/CEB nº1, de 1999, Lei nº 11.494, de 2007, e legislação local. Além do recurso financeiro, cabe ao poder público municipal acompanhar, assessorar e supervisionar as ações pedagógicas, assim como incluir as instituições conveniadas nos programas e projetos da Prefeitura (alimentação, saúde, material pedagógico, formação continuada dos professores), visando garantir às crianças o mesmo padrão de atendimento existente na rede pública (BRASIL, 2009, p.28).

Mesmo sendo um documento de orientação ele esclarece para o cidadão os caminhos de um Convênio entre instituições filantrópicas, assistenciais e comunitárias sem fins lucrativos e de caráter privado e a Secretaria Municipal de Educação. O tal documento ainda chama para a responsabilidade do órgão público de criar mecanismos para que se tenha o mesmo padrão de qualidade nas instituições públicas.

Diante disso, espera-se que o município se aproprie dos dados sobre essas realidades, CEIs Conveniados encontrando caminhos que possam se reverter em melhores condições de trabalho para os professores e, como consequência primeira, que as crianças tenham seus direitos respeitados e atendidos.

Temos indicativos, então, de que atualmente, como lembra Castro (2007, p.9), ainda precisamos rumar no sentido de considerar os estudos realizados pela sociologia da infância e seus fundamentos quanto à concepção de criança, compreendendo em uma perspectiva histórica, realidades como as dos CEIS Conveniados e criticando as políticas educacionais nas suas limitações, de modo que se atenda à:

[...] tese principal o fato de que as crianças participam coletivamente na sociedade e são dela sujeitos ativos e não meramente passivos. Ou seja, trazem uma proposta de estudar a infância por si própria, rompendo com o adultocentrismo, entendendo a criança como um ser social e histórico, produtora de cultura. E ainda, tem buscado evidenciar a presença de uma diversidade de infâncias, recusando uma concepção uniformizadora desta: “as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças” (SARMENTO, 2004, p.10).

Nesse sentido, as crianças como seres sociais, pertencem a um grupo social, sujeito de direitos, que pensa e se expressa com “mais de cem linguagens, mas a escola acaba tirando

dela noventa e nove”¹²⁵. A criança, conta com a cultura de pares que permite se apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, convivendo com seus pares na rotina institucionalizada. E, assim, a criança partilha do tempo, do espaço, dos saberes, das ações e das representações. É amada, extrovertida, sonhadora (Cf. Sarmento, 2004) e faz sonhar o seu professor, que deposita nela o futuro da esperança, mas que para isso, precisa de condições de trabalho e formação em serviço.

¹²⁵ Ver mais Loris Malaguzzi.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta dessa investigação se orientou por identificar elementos que possam contribuir com o atendimento das crianças nos Centros de Educação Infantil – CEIs Conveniados, além de apresentar aspectos que favoreçam a profissionalização nesses espaços, pautados na formação em serviço, discutindo sobre a superação das dificuldades enfrentadas pelos professores quanto as suas condições de trabalho, bem como elencando questões que contribuam para políticas públicas de atendimento das crianças na Educação Infantil, notadamente colocando em evidência a superação do ranço histórico vindo de parcerias e convênios entre instituições filantrópicas, confessionais e comunitárias, de caráter privado e o poder público municipal, nesse caso, Secretaria Municipal de Educação.

O esforço realizado no decorrer desta pesquisa foi levantar dados para se compreender de que forma a formação em serviço ofertada pela Secretaria Municipal de Educação aos Centros de Educação Infantil – CEIs Conveniados é vista e entendida pelos profissionais que lá atuam. Constatar o que emerge quanto à concepção de criança a que os professores se apegam e, ainda, inferir sobre a prática educativa desenvolvida nos CEIs Conveniados. Assim, buscou-se a triangulação de dados que vê como premissa as conexões entre os aspectos do fenômeno educacional.

Desse modo, a análise realizada não tem a intenção de culpabilizar o órgão público, técnicos, mantenedoras, instituições conveniadas ou profissionais atuantes, mas sim, debater os dados que emergem da pesquisa como contribuição ao cenário de atendimento na Educação Infantil, esse lugar onde a formação e a profissionalização ainda estão por acontecer. É essencial, igualmente, compreender qual o perfil do professor do CEI Conveniado e quais as necessidades e os possíveis desdobramentos vindos da formação em serviço ofertada pelo órgão público que foram apontados pelos participantes da pesquisa.

É inegável a importância das instituições filantrópicas, confessionais e comunitárias, de categoria privada, no atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade no município de Curitiba, lugar onde as instituições públicas que deveriam atender as demandas estão para acontecer. É evidente que os CEIs Conveniados cumprem o seu papel social e que, diante da necessidade dos pais que precisam trabalhar e não encontram instituições públicas de Educação Infantil para deixar seus filhos, contam com essas instituições.

Assim, mesmo com acertos e desacertos os CEIs Conveniados realizam um compromisso social, cumprem e desenvolve sua função, no contexto pesquisado, como algo imprescindível para as crianças, suas famílias e para a sociedade. E, nessa direção, os CEIs Conveniados contam com a Secretaria Municipal de Educação e os recursos públicos, para ocupar o lugar das instituições públicas e oferecer o atendimento das crianças na Educação Infantil. E, mesmo que a estrutura física, o quadro de funcionários, os recursos financeiros não estejam de acordo com os parâmetros propostos pelos documentos que norteiam as políticas públicas para a Educação Infantil, se percebe um esforço e uma intencionalidade¹²⁶ dos mantenedores para desenvolver uma prática educativa que atenda, no mínimo, os parâmetros que garanta a integridade física da criança.

A análise dos dados, no que tange à formação em serviço, evidencia que a formação ofertada pelo município de Curitiba não atende as demandas vindas das instituições conveniadas. Os professores questionam e reclamam a formação de formadores vindos de outras áreas que se prendem a leitura de textos, formadores da área que desconhecem a prática educativa de instituições de Educação Infantil, não sabem ou encontram dificuldades para estabelecer uma relação entre o conteúdo proposto e a atuação do professor, formadores da área que não conhecem as realidades, que são distintas, entre as instituições de Educação Infantil públicas e as instituições de Educação Infantil conveniadas.

¹²⁶ Nas observações dos CEIs.

Os professores reclamam da falta que sentem de um assessor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação que muitas vezes, até aparece na instituição, mas para “olhar” se o número de crianças está compatível com a informação. Outras vezes recebem cadernos pedagógicos do órgão público, mas que são pouco aproveitados diante das dificuldades de saírem da prática educativa e estudarem e, outras dificuldades associadas às suas condições de ler e interpretar os conteúdos dos cadernos pedagógicos que o impedem de avançar na prática educativa. Reclamam da relutância de algumas mantenedoras que negam a contratação de um pedagogo, uma vez que, a presença desse profissional não é realidade na maioria dos CEIs Conveniados.

Nessa pesquisa, revisitamos pensadores da educação nas perspectivas da pedagogia moderna como Comênio, Lutero e Rousseau, que nos seus argumentos relacionados à educação são atuais e dialogam com as questões contemporâneas da Educação Infantil. Lutero queria a universalização do ensino. Apelou para que as autoridades construíssem escolas e os pais mandassem seus filhos a elas. Comênio se preocupou com a didática, fez o apelo ético-moral e um plano para a escola materna. E, Rousseau um novo olhar para a criança e a preocupação com o ser político. Em Platão, a filosofia que ajuda a interrogar a natureza da infância e mostra que ainda permanecem, entre nós, traços do essencialismo e sua inserção na Pedagogia.

Nesse contexto, todos indicam perspectivas críticas não somente para uma pedagogia de atendimento, mas dizem respeito à condição política, à situação social da criança, aos compromissos das autoridades com a oferta de atendimento das crianças. Entendemos que a perspectiva histórica não está superada. Ao contrário, caminhamos hoje no sentido de buscar atender, quer do ponto de vista local como do ponto de vista universal/global, as demandas de formação em serviço para o atendimento da infância, considerando o processo histórico de criação, de concepção de infância e de criança e de Educação no sentido amplo.

Trilhamos por campos pouco desbravados e de extrema tensão no município de Curitiba o que demandou do desejo e do propósito de seguir em frente sem esmorecer e nem tão pouco intimidar-se. Investigar, nesse campo, significa mover-se num emaranhado de interesses e contradições, ligados as questões históricas, políticas e sociais e que no nosso entendimento, carecem de continuidade, de maior aprofundamento, de debates e principalmente, do compromisso político social de se alcançar a qualidade da Educação Infantil para todas as crianças.

Mesmo tendo abarcado um número expressivo de dados, optou-se por instrumentos de pesquisa que possibilitou visualizar de forma alargada o que representa e como é entendida a formação em serviço ofertada pelo órgão público, conjugada a concepções de infância e ao perfil daqueles que atuam nas instituições conveniadas.

Entendemos que a Secretaria Municipal de Educação não contrata e nem remunera *diretamente* os professores que atuam nos CEIs, mas, ao propor e assinar um convênio com instituições confessionais, filantrópicas e comunitárias, de caráter privado, estabelece uma (co) responsabilidade sobre o atendimento das crianças na Educação Infantil.

Sendo assim, como não falar de responsabilidade do município se as crianças atendidas nos CEIs Conveniados fazem parte dos dados divulgados pelo órgão público de crianças atendidas no município? Como não conceber responsabilidades com o atendimento da criança se o órgão público envia material didático e pedagógico, faz visitas técnicas, oferece formação em serviço e anuncia os CEIs nas suas programações e exposições de trabalho na Educação Infantil? Como não exigir e esperar do órgão público melhores condições de atendimento das crianças que frequentam os CEIs Conveniados?

Com base nos aspectos históricos de parceria e no perfil de escolarização dos professores, fica evidenciado os esforços de natureza política e seus impactos pedagógicos,

seja pela subordinação das instituições ao órgão gestor municipal, seja pela existência de formação contínua. Ratificamos tal perspectiva:

A subordinação do atendimento em creches e pré-escolas à área da educação representa, pelo menos ao nível do texto constitucional, um grande passo na superação do caráter assistencialista predominante nos programas voltados para essa faixa etária. Ou seja, esta subordinação confere às creches e pré-escolas um inequívoco caráter educacional (BUJES, 1993, p.18).

Ainda que essa superação anunciada por Bujes (1993) esteja para acontecer é inegável que as políticas e a formação em serviço advindas do órgão público trouxe para os CEIs Conveniados melhores condições de trabalho pedagógico.

As concepções de infância que os professores partilham e as atividades que explicitaram como constituintes essenciais de sua forma de trabalho com as crianças\; brincar; contar histórias; cantar; cuidar; atividades pedagógicas; conversar; dançar permite a afirmação da convivência indissociável da *educação e do cuidado*. No entanto, para que se reconheça a competência da criança pautada *na escuta, no dar voz e vez*¹²⁷, demanda da compreensão de que as crianças são agentes sociais, vindas de uma dimensão social, cultural e política que as reconhecem como tal. Porém, esta concepção está para acontecer na formação em serviço.

O professor do Centro de Educação Infantil – CEI Conveniado participante dessa pesquisa, não se enxerga e nem estabelece uma relação com a identidade profissional, nem como sujeito, que se valoriza e se credencia a falar dos saberes da docência. E, isso demonstra a fragilidade de sua escolarização e formação em serviço, pois se entende que,

O professor de creche também se constitui enquanto tal, nas relações e interações que estabelece tanto com as crianças, como com as famílias e com os outros profissionais das instituições. Ele vai se constituir de forma diferente conforme percebe o seu papel na creche e junto às crianças. Assim, poderá se ver como alguém que apenas “cuida” e “toma conta” das crianças ou como alguém que contribui ativamente para o desenvolvimento das mesmas. Estas percepções de seu papel são dinâmicas e podem ser modificadas com a experiência, especialmente através de programas de formação em serviço (OLIVEIRA; MELLO; VITÓRIA; FERREIRA, 2003, p.32).

Nesse sentido, a formação em serviço, quando de qualidade e intencionalmente planejada, pode ganhar sentido e possibilitar aos professores dos CEIs Conveniados,

¹²⁷ Pautado nas experiências de Reggio Emília.

crescimento intelectual, competência, conhecimento, racionalidade e vontade de aprender e avançar para a compreensão de como a criança se desenvolve, como se processa sua aprendizagem, além de dar condições do professor relacionar e adaptar conteúdos e meios de atuar na Educação Infantil.

Com a técnica do grupo focal alavancou-se novas proposições, definições e uma condição de ouvinte atento às falas dos professores dos CEIs Conveniados, permitindo que emergissem intervenções, contribuições, participação e desvelamentos de questões. Favoreceu o entendimento de como os professores concebem e atendem as crianças nos CEIs Conveniados, o que pensam e como avaliam a formação em serviço dada pelo órgão público e a relação da formação com a prática educativa. Na triangulação dos dados possibilitou análises de como os professores entendem sua prática e como a teorizam, permitiu também, situar limites e possibilidades de intervenções pedagógicas, ampliando os debates entre os sujeitos, onde àquilo que se falou e o que se pensou se constituiu em itinerário de análise.

Mergulhados nas discussões dos dados coletados e nos damos conta que, o tempo cronológico marca profundamente a escolha, que é determinado pelo “tempo limitado da Pós Graduação”¹²⁸, que nos obriga a correr. Correr contra os ponteiros da produção científica tomado pelas leituras, empiria, análise, discussão e conclusão dos dados. A escolha que provoca, anuncia e quer contribuir com os estudos da criança “como um sujeito de direitos, que, ao se socializar, apropria-se do conhecimento e valores existentes, ao mesmo tempo em que também produz cultura” (FERNANDES, 1979; MARTINS, 1993). E, é nessa trama de investigação que se deseja contribuir com a qualidade de formação em serviço inicial e continuada ofertada aos professores que atuam na Educação Infantil. Contribuir e romper com as formas simplistas e descontextualizadas que, segundo o professor dos CEIs Conveniados

¹²⁸ Consideramos que o tempo de dois anos para a pesquisa em pós-graduação stricto sensu seja curto e limita uma investigação aprofundada quando se têm dados coletados de fontes diversas, direcionados para o mesmo foco.

participante, não atendem as especificidades da sua prática e nem as condições de trabalho que ele enfrenta.

Dessa forma, cabe a Secretaria Municipal de Educação não só a responsabilidade de ofertar, mas também de planejar, implantar, desenvolver e contribuir de forma corresponsável para a superação da desigualdade social e das formas diferenciadas de atendimento da criança nas instituições conveniadas. Propor uma concepção onde o professor aprende a pensar e conjugar as ações que desenvolve na prática educativa, projetar a formação em serviço para instituições específicas em um tempo e um espaço de saberes distinto.

Carla Rinaldi (2009, p.110-111), argumenta que:

Projetar o espaço de uma creche e de uma escola de infância, ou melhor, em termos mais gerais, projetar uma escola, pode ser um ato de grande criatividade, não só pedagógica e arquitetônica, mas social, cultural e político. A instituição escolar pode de fato desempenhar um papel especial de produção cultural e de real experimentação sócio-política na medida em que este momento (de projetar) e este lugar (a escola) sejam vistos não como espaços e tempos de reprodução e transmissão do saber, mas principalmente como espaços de criatividade¹²⁹.

Dessa forma, as instituições de Educação Infantil que não contam com estrutura física adequada, ficam no tatear do querer fazer dos professores, que até se dedicam e movidos pela empiria experimentam pontos de “criatividade” dentro do que sabem e, se propõem a fazer. No entanto, “projetar” o espaço do CEI Conveniado, vai além de organização física para atender a infância. Demanda de formação em serviço inicial e continuada e e profissionalização, do “saber o que fazer”, superar a reprodução e transmissão de “ideologias” que esquecem “o lugar social da criança como um ser que interage com a história do seu tempo, modificando-a ao mesmo tempo em que é modificada”¹³⁰ e que não possibilitam a “criança falar sobre as suas vivências, seus desejos, seus receios” (CRUZ, 2008).

¹²⁹ Progettare lo spazio di un nido e di una scuola dell'infanzia, o meglio più complessivamente progettare una scuola, può essere un atto di grande creatività, non solo pedagogica e architettonica, ma più complessivamente sociale, culturale e politica. L'istituzione scolastica può infatti svolgere un ruolo speciale di produzione culturale e di reale sperimentazione sociopolitica nella misura in cui questo momento (di progettazione) e questo luogo (la scuola) fossero vissuti non come spazi e tempi di riproduzione e trasmissione del sapere, ma innanzitutto come spazi di creatività. RINALDI, Carla. L'ambiente dell'infanzia. In **In dialogo con Reggio Emilia** - ascoltare, ricercare e apprendere. Reggio Emilia: Reggio Children, 2009, p.101-111.

¹³⁰ Cf. Luckesi (1994); Kramer (2003)

Partilhamos com professores, teóricos e pesquisadores, “mochileiros” que lutam pelo direito da criança em ter a Educação Infantil pública de qualidade, garantindo o atendimento de “todas” as crianças e superando “a visão da instituição creche não mais com funções meramente assistencialista e de substituição da família, mas como instituição educativa” (SILVA, 1997, p.66).

Espera-se, então, que no CEI Conveniado possa existir a organização do espaço não só do ponto de vista físico-estrutural-arquitetônico, mas principalmente a partir da organização dos professores, a partir de um olhar sensível para a criança e para a infância, com a configuração histórica de que a prática educativa respeite os sujeitos de direitos e expresse em todas as ações a indissociabilidade entre o educar e o cuidar. Mesmo que o movimento histórico no qual fazem parte muitas das instituições conveniadas, existe o indicativo de que as tendências e orientações quanto à Educação Infantil, preconizadas nos documentos internacionais e na legislação do Brasil, paulatinamente, são levadas em conta pelos professores e gestores mantenedores dessas instituições conveniadas.

As práticas educativas orientadas por este binômio repercutem e permite, ainda que em doses homeopáticas, romper com concepções de infância e criança que se orientam pelos modelos de carência e compensatórios, em favor, de um fazer que reconheça a criança como criadora de cultura.

Todavia, se há lampejos que indicam avanços, as considerações dos professores sobre as crianças e sobre sua prática com elas, diante do seu perfil formativo e do modo como a formação dos professores dos CEIS Conveniados têm acontecido, indicam a permanência de um cenário histórico que conjuga permanências e avanços no atendimento infantil, momento em que nos alinhamos com o que a seguir se aponta:

Contudo, na história do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil foi constante a criação e extinção de órgãos, superpondo-se programas com mesmas funções. Saúde, Assistência e educação não se articularam ao longo da história; ao contrário, o atendimento ramificou-se, sem que uma das esferas se considere responsável. Cada uma das áreas foi apontada como causa, sem uma transformação das condições

de vida das crianças. A fragmentação – uma das heranças que recebem as prefeituras – manifesta-se ainda hoje nas suas estratégias de ação (KRAMER, 2006, p.800).

Nessa perspectiva, concepções de infância, práticas pedagógicas e propostas de formação dos professores das crianças congregam elementos para que se continuem as discussões sobre a qualidade do atendimento na Educação Infantil pautada na “educação e cuidado na primeira infância” (UNESCO, 2002).

É inegável que trilhamos em um campo de tensão, que demanda astúcia e cuidado, mas que, no “lugar” de pesquisadores, temos o compromisso social de apresentar elementos que possam contribuir com aprofundamentos vindouros nos caminhos investigativos, que se propõe compreender os fenômenos também a partir da perspectiva dos participantes.

No Brasil, pesquisas recentes realizadas pela Fundação Carlos Chagas em parceria com o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento descortinam de que forma a Educação Infantil está configurada. Os resultados dos estudos, divulgados nos dias 14 e 15 de junho de 2010, referem-se a seis capitais das regiões do Brasil, segundo, a agência Estado¹³¹. A pesquisa avaliou quarenta e três aspectos da qualidade de creche e pré-escolas divididas em várias áreas. Os resultados não são animadores e sinalizam, que há muito que se fazer pela Educação Infantil em todas as esferas e em vários aspectos didático-pedagógicos do atendimento da criança brasileira, já que a realidade é heterogênea e revela grandes lacunas sociais.

Com esse dado, debruçamos nosso olhar não só para a instituição conveniada a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, mas a todas as instituições de Educação Infantil e perguntamos: de qual criança está se falando se considerarmos as perspectivas de escolarização e profissionalização dos que trabalham na área e ainda, como e em que condições, desenvolvem a prática educativa?

¹³¹ <http://www.mieib.org.br/pagina.php?menu=noticias&codigo=4> acesso 20.06.2010

Consideramos que a observação da prática é importante, mas como toda metodologia, apresenta limites de interpretação, uma vez que, o olhar daquele que observa não é o mesmo daquele que faz; o olhar daquele que observa e vê está possuído de sua cultura, sua história, pautados em princípios, experiências, vivências, conhecimentos e relações sociais que não são as mesmas daquele que o faz.

Fazemos ainda considerações no que tange à formação em serviço e à prática educativa sobre a qual fizemos inferências com base nos dados coletados e analisados. Procuramos problematizar as questões que emergem como forma de contribuir para políticas públicas de atendimento na Educação Infantil, uma vez que para a profissionalização dos que trabalham com as crianças pequenas, tanto quanto a paciência descrita pelos professores dos CEIs Conveniados, será necessária uma formação específica para o exercício da função e condições de trabalho adequadas. Ou seja, é preciso reconhecer o papel desse profissional, retomando e construindo as possibilidades históricas da prática educativa no contexto de relações e práticas sociais onde se inserem como sujeitos que poderão rumar na construção de si mesmos e de possibilidades históricas de um atendimento à infância com qualidade técnico-científica e política. “Sem um entendimento básico da teoria que lhes forneça os *porquês*¹³² os professores são incapazes de criar novas actividades”. (EVANS, 2002, p.973).

Nessa perspectiva para que a “criança sujeito, cidadã hoje” possa ser reconhecida, requer-se professores ativos envolvidos e interessados pela criança, pelo seu desenvolvimento e pela sua aprendizagem. Professores interessados, escolarizados e capacitados para *escutar* as crianças, para dar “voz e vez” aquele que tem seu modo de Ser, Viver e Aprender.

¹³² Cf. escrito por EVANS (2002).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gizela. **Educação Infantil** – Creches – atividades para crianças de zero a seis anos. 2ª edição. São Paulo: Moderna, 1999

ÁVIDA, M. J. F. **As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e educar**. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2002.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: __CRAIDY, Carmem, KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil** – Pra que te quero? – Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BECCHI, Egle e FERRARI, Monica. Como educar o *parenting* entre privado e social. In: __SOUZA, Gizele. **A criança em perspectiva olhares do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007

BELLER, E.K. (1973). Research on organized programs of early education. IN PETER, Donald L. Tendências da investigação demográfica e comportamental na prática educativa em contextos de educação de infância. In: __SPODECK, Bernard (org). **Manual de investigação em educação de infância**. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

BEM PARANÁ. **Câmara quer fixar em seis anos a idade para ingresso no ensino fundamental**. 2010. Disponível em <<http://www.bemparana.com.br/index.php?n=145253&t=camara-quer-fixar-em-6-anos-idade-para-ingresso-no-ensino-fundamental>>. Acesso em 25.05.2010.

BICCAS, Maurilane de Souza. A constituição da equipe de educadoras e o projeto coletivo de uma creche comunitária. In: __SILVA, Isa T.F.Rodrigues (Org.) **Creches Comunitárias**: histórias e cotidianos. Belo Horizonte: AMEPPE, 1997.

BONDIOLI, Anna. O coordenador pedagógico – uma figura-chave para a qualidade das redes para a infância. In: __BONDIOLI, Anna (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação** – a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.

_____. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. (1999a) **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19/04/1999 a.

_____. (1999b) **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 01, aprovado em 07/04/1999b.

_____ (1999) **Decreto 3276, de 06 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

_____ (2005) **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil** – Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. MEC.

_____ (2006). **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação –2006 MEC.

_____ (2009). **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. – 2009 MEC.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BUFFA, Ester. Pesquisas sobre arquitetura e educação: aspectos teórico-metodológicos. In: **ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DA DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, XIV, Porto Alegre: PUCRS, 2008. CDROM 1.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: **CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva (org). Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, Maria M. Malta. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo – 1985. In: **ROSEMBERG, Fúlvia (org.). Creche: Temas em destaque**. São Paulo: Cortez, 1989.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. Noção de Criança e Infância: Diálogos, Reflexões, Interloquções. In: **Congresso de Leitura do Brasil (COLE)**, 16º, 2007, Campinas. **Anais do 16º COLE – UNICAMP**. Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível em <http://www.alb.com.br/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf>. Acesso em 03.06.2010

CELLARD, A. A análise documental. In: **POUPART, J.et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

COMÉNIQ, João Amós. **Didáctica Magna**. Tratado da arte Universal de ensinar para todos. 5ª ed. PRAGA: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

CRUZ. Silvia Helena Vieira. Ouvindo crianças na Consulta sobre qualidade na Educação Infantil. In: **CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico nova fronteira**. 2ª ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1986 ISBN: 8520908462.

CURITIBA, (2005). **Dados Atualizados dos Centros de Educação Infantil Conveniado** – Prefeitura Municipal de Curitiba – Secretaria Municipal da Educação – SME – Superintendência de Gestão Educacional – Departamento de Educação Infantil.

_____ (2006) **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba** – Vol. I – Princípios para a educação em Curitiba – Prefeitura da Cidade – Secretaria da Educação.

_____ (2006) **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba** – Vol. II – Princípios para a educação em Curitiba – Prefeitura da Cidade – Secretaria da Educação.

_____ (2008) **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba** – Educação Infantil: Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente - Prefeitura da Cidade – Secretaria da Educação.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. In: __ DEMARTINI, Z.de B.F.; FARIA, Ana L. Goulart de; PRADO, Patricia Dias. (orgs.). **Por uma cultura de infância** – metodologias de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados, 2002.

DIAS, Regina Célia. Luta, movimento, creche: a história da conquista de um direito In SILVA, Isa T.F. Rodrigues da. **Creches Comunitárias: história e cotidiano**. Belo Horizonte: AMEPPE, 1997.

DIÁRIO DO GRANDE ABC. **Escola para crianças aos 6 anos causa polêmica entre os pais**. 2009. Disponível em <<http://www.dgabc.com.br/News/5784654/escola-para-criancas-aos-6-anos-causa-polemica-entre-os-pais.aspx>>. Acesso em 02/0/2010.

EVANS, Judith A. O atendimento da criança e o seu desenvolvimento na perspectiva dos países em vias de desenvolvimento. In: __SPODECK. Bernard (org). **Manual de Investigação em educação de infância**. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. São Paulo:JM Editora Ltda, 2004.

FARIA, Vitória & SALLES, Fátima. O currículo na Educação Infantil: as relações da criança com os conhecimentos da natureza e da cultura. In: __FARIA, Vitória & SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil: Diálogos com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A relação ONGs e Estado na Educação Infantil. In: __ **I Simpósio Nacional de Educação Infantil: Conferência nacional de educação para todos**. Brasília: MEC, 1994

FERNANDES, Natália. **Infância, Direitos e Participação: representações, práticas e poderes**. PORTO: Edições Afrontamento, 2009.

FORMOSINHO. Júlia Oliveira. O desenvolvimento profissional das professoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: __ MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

FORMOSINHO. Julia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato (org.). **Pedagogia(s) da infância**. Dialogando com o passado construindo o futuro. Artmed: Porto Alegre, 2007.

FREIRE, Adriani. Formação de professores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: __KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria; GUIMARÃES, Daniela. **Infância e Educação Infantil**. 2ª edição. São Paulo: Papirus, 2002.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. In. **Estudos e pesquisas em psicologia**, UERJ, RJ, Ano 7, n1, 1º de setembro de 2007.

GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

O GLOBO. **Relator vai fixar em 6 anos idade para ingresso de crianças no ensino fundamental**. 2010. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2010/05/20/relator-vai-fixar-em-6-anos-idade-para-ingresso-de-criancas-no-ensino-fundamental-916640608.asp>>. Acesso 20.05.2010.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de empresas. São Paulo: v.35.n.3.p.20-29. 1995.

GUIMARÃES, Daniela; NUNES, Maria Fernanda Rezende; LEITE, Maria Isabel. História, cultura e expressão: Fundamentos na formação do professor. In: __KRAMER, Sonia et al. (org). **Infância e Educação Infantil**. 2ª edição. São Paulo: Papirus, 2002.

GUSSO, Divonzir Arthur. Educação Infantil: Questões básicas para seu financiamento. In: __ **I Simpósio Nacional de Educação Infantil**: Conferência nacional de educação para todos. Brasília: MEC, 1994.

HOLM, Anna Marie. **Baby-art**: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2007.

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

KOHAN, Walter O. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sonia, LEITE, Maria Isabel (orgs). **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. 7ª edição. São Paulo: Papirus, 2003.

KRAMER. S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil E/É Fundamental. In: __ **In Educação & Sociedade** – Revista de Ciência da Educação – volume 27 – n.96 – Especial – p.797-818, outubro - 2006.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 3ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LANTER, Ana Paula IN KRAMER, Sonia (orgs). **Infância e educação infantil**. 2ª edição. Papirus: São Paulo, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUTERO, Martinho. **Ética**: Fundamentos – Oração – Sexualidade – Educação – Economia. Obras Seleccionadas. vol 5 . Porto Alegre: Concórdia Editora, 1995.

LUTERO, Marinho. **Vida em Comunidade:** Comunidade – Ministério – Culto – Sacramentos – Visitação – Catecismo – Hinos. vol. 7. Porto Alegre: Concórdia Editora, 1995.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia.** Atualidades pedagógicas – volume 59 – 12 ed. São Paulo – Companhia Editora Nacional, 1985.

MACHADO, Augusto C.M. **Relações interorganizacionais, conteúdo estratégico e resultados:** estudo exploratório em organizações do terceiro setor do estado do Paraná – Curitiba, 2008. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná – Paraná. (86)

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: __EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Artmed : Porto Alegre, 1999.

MARTINS FILHO, Altino José. Culturas da infância: traços e retratos que as diferenciam. In: MARTINS FILHO, Altino J. (org.). **Criança pede respeito:** Temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil). **Educação infantil no País recebe nota 3,4, indica estudo.** 2010. Disponível em <<http://www.mieib.org.br/pagina.php?menu=noticias&codigo=4>>. Acesso em 20.06.2010.

MOLINA, Paola, ONGARI, Barbara. **A educadora de creche:** construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente.** Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: __KRAMER, Sonia (Org) **Infância e Educação Infantil** – prática pedagógica – 2ª edição- São Paulo: Papirus, 2002.

OATES, Caroline. The use of focus groups in social science research. In: __BURTON, Dawn. **Research Training for Social Scientists.** London: SAGE Publications Ltd., 2000. pg. 186-195

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org). **Educação infantil:** muitos olhares. 5ª edição – São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. **Crianças, faz de conta & cia.** 12ª edição. Petrópolis: Vozes, 2003.

OECD. **Starting strong II:** Early childhood education and care. Paris: OECD Publications, 2006.

PETERS, Donald L. Tendências da investigação demográfica e comportamental na prática educativa em contextos de educação de infância. IN SPODECK. Bernard (org.). **Manual de Investigação em educação de infância.** Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e cultura infantil em creche:** um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas/SP – Campinas, 1998. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas – São Paulo. (16)

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **EQUIPAMENTOS PÚBLICOS SEGUNDO ORDENAÇÃO REGIONAL.** Disponível em <www.curitiba.pr.gov.br/publico/secretaria.aspx?idf=424&servico=27>. Acesso em 03.05.2009.

QUINTEIRO, Jucirema, CARVALHO, Diana Carvalho de, SERRÃO, Maria Isabel Batista; **Infância na Escola: a participação como princípio formativo.** In: __ **Participar, brincar e aprender:** exercitando os direitos da criança na escola. Jucirema Quinteiro & Diana Carvalho de Carvalho, (org). Brasília: CAPES, 2007, p.21-46.

RINALDI, Carla. L'ambiente dell'infanzia. In: __ **In dialogo con Reggio Emilia** - ascoltare, ricercare e apprendere. Reggio Emilia: Reggio Children, Itália, 2009, p.101-111.

RINALDI, Carla. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como principio fundamental. In: __ GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini:** A abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: O caso da creche – 1984. In: __ ROSEMBERG, Fúlvia (org.). **Creche:** Temas em destaque. São Paulo: Cortez, 1989.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

RUIZ, Rogério Lacaz; OLIVEIRA, Anne Pierre de; et al. **O Limite e a Tolerância.** São Paulo: Editora Mandruvá, 2000. Disponível em <http://www.hottopos.com.br/vidlib2/o_limite_e_a_tolerancia.htm>. Acesso em 01.06.2010.

SANTOS. Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância.** 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org). **Criança e miúdos:** Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: ASA Editores, 2004.

SILVA, Anamaria Santana. **A professora de educação infantil e sua formação universitária.** Tese de doutorado – Unicamp, 2003.

SILVA, Isa T.F. Rodrigues da. Coordenação administrativa e pedagógica: um desafio para as creches comunitárias. In: __ SILVA, Isa T.F. Rodrigues da. **Creches Comunitárias** – histórias e cotidiano. Belo Horizonte: AMEPPE, 1997.

SILVA, Isabel de Oliveira e. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: __ MACHADO, Maria Lucia de A. (org) **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Natália. **O lugar da criança e as concepções de infância na formação inicial de educadores de infância e professores do 1º ciclo em Portugal.** In. IX Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Corunha, 2007. <http://www.fpce.up.pt/ciie/BD/docs/corunhaSET07.pdf> acesso 03.06.2010.

SOCZEK, Márcia Barbosa. **Políticas públicas para a Educação Infantil no município de Curitiba** (1997-2004). Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Paraná, 2006.

SOUZA, Gizele de. A educação de crianças pequenas: a busca pela emancipação. In: __SOUZA, Gizele de. **A criança em perspectiva: olhares do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. SÃO PAULO: Editora Atlas, 1987.

UNESCO. (2002). **Educação e cuidado na primeira infância** – Grandes desafios – Educação e competência. Brasília. UNESCO Brasil, OECD, Ministério da Saúde, 2002.

_____. (2006) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2006. **Bases sólidas**. Educação e Cuidados na primeira infância – relatório Conciso. Paris, Graphoprint, 2006.

_____ (2007) Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos – EPT- 2007.

UFMG. **Grupo Focal**. Disponível em <<http://www.fae.ugmg.br/escplural/grupofocal.htm>> Acesso em 25/08/2008.

VIEIRA, Livia F.; MELO, Regina Lúcia, C. A creche comunitária “casinha da vovó”: prática de manutenção /prática de educação – 1985. In: __ROSEMBERG, Fúlvia (org.). **Creche: temas em debate**. São Paulo: Cortez. 1989.

VOLKMANN, M. Lutero e a educação. In: __DREHER, M. N. **Reflexões em torno de Lutero**. v. ii. São Leopoldo: Sinodal, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Nome do Centro de Educação Infantil: _____

Nome (opcional): _____

1) Sexo () F () M **2) Data de Nascimento** _/___/___

3) Religião () Católica () Evangélica () Outra: _____

4) Tem filhos com idade entre 0 e 6 anos? () Não () Sim Se sim, quantos? _____

5) Seus filhos estão matriculados no CEI que você trabalha? () Sim () Não

4) Qual seu grau de escolaridade?

() Primeiro Grau Ano de conclusão _____ Cidade _____ Instituição _____

() Ensino Médio - 2º Grau Ano de conclusão _____ Cidade _____ Instituição _____

() Magistério - 2º Grau Ano de conclusão _____ Cidade _____ Instituição _____

() Magistério - Superior Ano de conclusão _____ Cidade _____ Instituição _____

() Pedagogia Ano de conclusão _____ Cidade _____ Instituição _____

() Outro: _____ Ano de conclusão _____ Cidade _____ Instituição _____

5) Participou da formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba? () Sim () Não

6) Quantos cursos ou oficinas já participou? () de 1 a 3 () de 3 a 6 () de 6 a 10 () mais de 10

7) Quais os nomes dos cursos, oficinas e palestras que participou ? (caso não recorde o nome peça que relate o assunto tratado e o que você se lembra deles) _____

8) Há quanto tempo você trabalha neste Centro de Educação Infantil (CEI)?

() Menos de 1ano () 1 a 2 anos () 2 a 4 anos () 4 a 6 anos () 6 a 8 anos () Mais de 8 anos

9) Trabalhou em outro lugar? () Sim () Não **Quanto Tempo?** _____

10) Qual a função que exercia antes de trabalhar no emprego atual? _____

11) Há quanto tempo você trabalha com crianças de 0 a 6 anos?

() Menos de 1ano () 1 a 2 anos () 2 a 4 anos () 4 a 6 anos () 6 a 8 anos () Mais de 8 anos

12) O que você mais gosta de fazer quando está com as crianças no CEI? _____

13) Para você, o que é ser criança? _____

14) Para você, como deve ser a pessoa que trabalha com crianças na Educação Infantil? _____

15) Com qual a função você está registrada em sua carteira de trabalho? _____

16) Qual a idade das crianças com que você trabalha atualmente?

() 0 a 3 anos () 4 anos () 5 anos () Acima de 5 anos

APENDICE B

Prezado (a) Diretor (a),

Fiz um primeiro contato com seu Centro de Educação Infantil via telefone há alguns meses atrás para confirmar os dados que compõe a minha pesquisa e que me foram cedidos pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Agora, em outro momento de minha pesquisa, estou enviando via correio um questionário para que todos aqueles que atuam com as crianças que são os educadores, professores, atendentes e estagiários respondam. Solicito sua colaboração para que seus funcionários e estagiários respondam com clareza e transparência as questões. As respostas a mim enviadas serão objetos de tabulação e discussão, porém me comprometo com responsabilidade a não identificar o nome do CEI, bem como, manter em absoluto anonimato a identificação dos funcionários e estagiários na minha pesquisa.

Responder o questionário não é obrigatório, mas uma atitude voluntária e colaborativa com a pesquisa científica. Nesse sentido, aqueles que não desejarem responder o questionário não podem em hipótese alguma ser obrigados a fazê-los. Estou empenhada nesta pesquisa com o único desejo de apresentar dados muitas vezes desconhecido no poder público e até mesmo para os Conveniados, além de contribuir para a melhoria do atendimento da criança nos Centros de Educação Infantil Conveniados. Para o melhor resultado dessa busca conto com a seriedade e comprometimento de todos os Conveniados no envio dos questionários respondidos com a maior brevidade.

Informo também que estou enviando junto com os questionários um envelope já selado e identificado para o reenvio dos questionários respondidos. Creio que isso facilita já que não será necessário deslocar-se até o correio, mas sim, postá-lo em qualquer caixa de correio. Porém, a entrega em uma loja do correio fará com que os questionários cheguem mais rápidos a mim. *O questionário é direcionado a todos aqueles que trabalham no Centro de Educação Infantil e que estejam em sala atuando com crianças de 0 a 6 anos de idade.*

Em forma de agradecimento e reconhecimento pelo tempo despendido dos participantes que voluntariamente e colaborativamente responderam a solicitação, irei fazer um sorteio de um almoço ou jantar (a critério do sorteado) com direito a um acompanhante no Restaurante Tropicilha, situado na Rua Emiliano Pernetta, nº 700 no centro de Curitiba próximo a Praça Rui Barbosa, num dia e hora a ser determinado pelo próprio premiado.

A data limite para recebimento dos questionários respondidos e participação no sorteio será dia 25/10/2009. Para esse prêmio é importante que haja a identificação do CEI e o primeiro nome (pode ser fictício) daquele que o preencheu. Entre os diretores dos Centros de Educação Infantil também haverá o sorteio de um jantar nas mesmas condições. Este questionário está sendo enviado para todos os CEIs Conveniados informados em uma planilha que foi a mim cedida pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Agradeço antecipadamente a colaboração.

Elisabet Ristow Nascimento – Mestranda

Email: elisabet@pantakulo.com.br; betyristow@hotmail.com; fone (41) 9996-5217