

STELLA GRIMALDI

**A pesquisa-ação colaborativa como instrumento
para construção de práticas educativas em creche**



ARARAQUARA – S.P.
2018

STELLA GRIMALDI

A pesquisa-ação colaborativa como instrumento para construção de práticas educativas em creche

Exemplar apresentado para exame de defesa do doutorado. Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof^ª Dr^ª **Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo**

ARARAQUARA – S.P.

Grimaldi, Stella

A pesquisa-ação colaborativa como instrumento para
construção de práticas educativas em creche / Stella
Grimaldi – 2018

224 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

1. Creche. 2. HTPC. 3. Pesquisa-ação colaborativa. 4.
Prática reflexiva colaborativa. 5. Projeto Político
Pedagógico. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

STELLA GRIMALDI

A pesquisa-ação colaborativa como instrumento para construção de práticas educativas em creche

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas
Orientador: Prof^a Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Data da defesa: 30/08/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a Dr.^a. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof^a Dr.^a. Elisa Maria Barbosa
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof^a Dr.^a. Marcia Cristina Argenti Perez
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Prof^a Dr.^a Luciana Ponce Bellido Giraldi
Universidade Federal de Goiânia – UFG

Membro Titular: Prof^a Dr.^a Keila Hellen Barbato Marcondes
Associação das Escolas Reunidas - ASSER

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

*“A evolução percorre caminhos tortuosos;
somos trilha sonora de uma existência em
busca de explicação”.*

Professora Anna Grimaldi Gomes

“Não seja ignorante ao que se dedica”.

Professor Narciso Luiz Gomes

Dedico está pesquisa à pessoa mais importante da minha vida, minha filha Anna Grimaldi Polito – Anninha, esse trabalho é para você, luz que me acompanha e ampara trazendo para o mundo o melhor que posso ser. À você toda a minha vida e meu amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Na realização desta pesquisa, contei com muitos que, de formas diversas, manifestaram a sua colaboração. A todos, dirijo o meu grato reconhecimento e de modo especial, agradeço.

A Deus por me permitir chegar aonde cheguei.

Aos meus pais Anna e Narciso pelo amor incondicional, infinito, razão da minha existência e que pela dedicação, sustentação, força, apoio e confiança muitas vezes maior que a minha na concretização de meus objetivos, por acreditar em mim não mediram esforços para me fortalecer e alicerçar os valores e condutas da minha vida.

À minha amada madrinha e avó Stella, por estar sempre ao meu lado, me ensinar a ser uma pessoa melhor e pelos aconselhamentos fundamentais para a minha caminhada.

Ao meu amado irmão Narciso que apesar de todas as dificuldades me fortaleceu, chorou comigo e me encorajou e, aos seus filhos, meus amados sobrinhos lindos Salvatore e Sophia.

Ao meu marido querido e amado Alexey pelo imenso amor, paciência, dedicação, companheirismo e apoio compreendendo minhas ausências e tensões emocionais.

À minha filha amada Anninha e por tudo aquilo que não vivemos nos momentos em que estive envolvida por este estudo.

Aos meus estimados tios Angelo e Clayds por sempre estarem presentes, me amarem e acompanharem meu crescimento acadêmico.

À UNESP – Campus de Araraquara/SP que por meio do corpo docente e administrativo oportunizaram meu crescimento profissional e acadêmico nesses vinte anos alicerçando a graduação, a especialização, o mestrado e o doutorado.

À Prof^a Dr. Silvia Regina Ricco Lucato Sígolo pela sua imensa contribuição na minha formação acadêmica, pela orientação, confiança, autonomia, incentivo e carinho.

Às Prof^a Dr^a Elisa Maria Barbosa e Prof^a Dr^a Márcia Cristina Argenti Perez pelas sugestões e observações dadas no exame de qualificação que contribuíram de forma inestimável para a conclusão deste trabalho.

Às Prof^a Dr^a Keila Hellen Barbato Marcondes e Prof^a Dr^a Luciana Ponce Bellido Giraldi muito obrigada pelo aceite e contribuições para defesa dessa tese.

Às Prof^{as} Dr^{as} Maria Regina Guarnieri, Prof^{as} Dr^{as} Gabriela Maffei Moreira Malagoli e Prof^{as} Dr^{as} Caroline Raniero Lima agradecida pelo aceite como suplentes e colaborações desta pesquisa.

Às profissionais da educação da EMEI Flor onde houve aprendizado mútuo e por me propiciarem abertura para o desenvolvimento dessa pesquisa-ação colaborativa.

À amiga e madrinha querida Jaqueline, pelo apoio e incentivo que me foram dando ao longo deste tempo. Que a reflexão e a partilha, seja uma constante em todos os momentos da vossa vida e a seu filho e meu afilhado Raffael.

À amiga Carla pelo respeito e afeto, além de me apoiar e me incentivar a seguir em frente, sempre que a carga ficava pesada demais, em razão do excesso de trabalho, acúmulo de tarefas e momentos de aflição.

Às minhas grandes amigas Leda, Débora, Ieda, Vanessa, Ana Luisa, Patrícia, Carla, Adriana, Marina, Joyce e Gismara pelo companheirismo, paciência, descontração e alegrias.

A todos os colegas e professores tanto da UNESP quanto do Colégio Integrado de Matão com os quais eu convivi durante a realização do curso.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desse trabalho.

RESUMO

O desafio desta pesquisa está edificado na desmistificação da visão assistencialista da creche, realçando o caráter educativo, pois historicamente está vinculada a um serviço oferecido à população de baixa renda para suprir a demanda de mulheres/mães que ingressavam no mercado de trabalho. A proposição desta tese se direciona para legitimar a creche no binômio educar e cuidar, previsto na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) sob nº 9394/96 e que, portanto, necessita apresentar de forma clara e precisa o documento norteador da proposta pedagógica, que se consolida no Projeto Político-Pedagógico. Por conseguinte, o objetivo desta pesquisa foi o de acompanhar, analisar e colaborar com o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico de uma creche em um município paulista, no período de 2016 e 2017. Realizou-se, como metodologia a pesquisa-ação colaborativa, baseada na autorreflexão coletiva com caráter participativo, impulso democrático e contribuição à ação transformadora. Participaram da elaboração do Projeto Político-Pedagógico quatro professoras, duas coordenadoras pedagógicas e a diretora, contudo, a pesquisadora participou dos HTPC's para discutir com as profissionais da educação quanto às suas angústias, concepções, temores, expectativas, dúvidas, propostas, vivências, projetos, cuidados e registros das ações cotidianas, bem como observá-las em alguns momentos com as crianças em suas salas de aula e demais espaços da creche. Para o resgate das lembranças durante as reuniões de HTPC, utilizou-se os registros fotográficos dos anos de 2013 (projeto) e 2014 (portfólio) como ferramenta auxiliar. Selecionou-se quatro eixos de análise: 1) Profissionais da educação da creche: uma relação respeitosa, no qual, verificou-se que há cumplicidade e estima as experiências umas das outras, no agir coletivo em prol do educar e cuidar institucional; 2) Período de adaptação da EMEI Flor: processo de reorganização, foram considerados os gostos e preferências das crianças, repensando o cotidiano em função de sua chegada oferecendo-lhes atividades atrativas, além de estabelecer um novo formato atencioso entre: profissionais da educação/famílias, profissionais da educação/crianças e crianças/crianças; 3) Educar, Brincar e Cuidar nos espaços da EMEI Flor: funções indissociáveis, quando, constatou-se que as protagonistas visualizaram a utilização dos “antigos” espaços escolares como locais adequados a outras propostas, além das que burocraticamente são determinadas, ocasionando uma perspectiva autoral e autônoma, bem como se averiguou que as crianças ao serem recebidas e atendidas em espaços organizados, atrativos e motivadores, constroem referências positivas sobre eles a ponto de respeitarem cada produção em exposição, interagirem, socializarem e de contribuírem com sua manutenção e 4) O Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor: fases de sua elaboração, neste, foram discutidas as atividades adequadas à cada idade e a necessidade de que fossem planejadas, discutidas e avaliadas com base no resgate profissional de experiências, registros escritos, em vídeo e fotográficos, adquirindo um significado inestimável para cada profissional da educação. Portanto, o presente estudo permitiu verificar que, na EMEI Flor, ocorreu formação em espaço democrático, a partir dos diálogos frequentes nos momentos de HTPC's, trazendo condições facilitadoras de reflexão crítica das experiências e vivências dessas protagonistas, tornando-as corresponsáveis e coparticipantes na sistematização e organização do Projeto Político-Pedagógico, concebendo, assim, a creche como instância legítima, significativa e intencional de trabalho educativo.

Palavras-chave: Creche. HTPC. Pesquisa-ação colaborativa. Prática reflexiva colaborativa. Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

The challenge of this research is to demystify the assistencialist vision of the day-care center, emphasizing the educational feature, since it has always been linked to a service offered to the low income population to supply the demand of women / mothers who entered the job market. The purpose of this thesis is to legitimize the nursery in the binomial education and care, provided for in the LDB (Law of Guidelines and Bases of National Education) under No. 9394/96 and, therefore, needs to present clearly and accurately, the document guiding the pedagogical proposal, which is consolidated in the Political-Pedagogical Project. Therefore, the objective of this research was to follow up, analyze and collaborate with the process of elaboration of the Political-Pedagogical Project of a day-care center in a city of São Paulo, during the period of 2016 and 2017. As methodology, action research collaborative, based on collective self-reflection with participatory character, democratic impulse and contribution to transformative action. Four teachers, two pedagogical coordinators and the director participated in the preparation of the Political-Pedagogical Project, however, the researcher participated in the HTPC's to discuss with the education professionals about their anxieties, conceptions, fears, expectations, doubts, proposals, experiences, projects, heed and records of everyday actions, as well as observe them in some of their moments with the children in their classrooms and other spaces of the nursery. For the rescue of the memories during the meetings of HTPC, the photographic records of the years of 2013 (project) and 2014 (portfolio) were used as an auxiliary tool. We selected four axis of analysis: 1) Daycare education professionals: a respectful relationship, in which, it was verified that there is complicity and esteem in the experiences of each other, in the collective action in favor of the educating and institutional care; 2) Period of adaptation of the EMEI Flor: process of reorganization, the tastes and preferences of the children were considered, rethinking the daily life according to their arrival, offering them attractive activities, besides establishing a new attentive format between: education professionals/families, education professionals/children and children/children; 3) Educate and care in the EMEI Flor spaces: inseparable functions, when, it was verified that the protagonists visualized the use of "old" school spaces as suitable places for other proposals, besides those that are bureaucratically determined, as well as the fact that children, when they are received and attended in organized, attractive and motivating spaces, construct positive references about them to respect each production on display, interact, socialize and to contribute to their maintenance. 4) The EMEI Flor's Political-Pedagogical Project: phases of its elaboration, in this one, the activities adapted to each age were discussed and the need for them to be planned, discussed and evaluated, based on the professional rescue of experiences, written records, video and photographic, acquiring an invaluable meaning for each education professional. Therefore, the present study allowed us to verify that, in the EMEI Flor, there was a formation in democratic space, starting from the frequent dialogues in the moments of HTPC's, bringing conditions facilitating a critical reflection on the experiences and experiences of these protagonists, making them co-responsible and coparticipant in systematization and organization of the Political-Pedagogical Project, thus conceiving the day care as a legitimate, meaningful and intentional instance of educational work.

Keywords: Nursery. HTPC. Collaborative action research. Reflective collaborative practice. Political-Pedagogical Project

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico	19
Quadro 2 - Atendimento Educacional do Município.....	76
Quadro 3 - Evolução das Matrículas das crianças de zero a três anos de idade do Município	76
Quadro 4 - Caracterização da EMEI Flor	78
Quadro 5 - Equipamentos da EMEI Flor.....	79
Quadro 6 - Organização da EMEI Flor	79
Quadro 7 - Caracterização das professoras, diretora e coordenadoras pedagógicas da EMEI Flor	80
Quadro 8 - Caracterização das Auxiliares do Desenvolvimento Infantil (ADI) da EMEI Flor	82
Quadro 9 - Caracterização ASG (Auxiliares de Serviços Gerais), Cozinheira e Copeiras da EMEI Flor.....	83
Quadro 10 - Fases metodológicas da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor	85
Quadro 11 - Eixos de análise dos dados	91
Quadro 12 - Rotina Semanal – Berçário II da EMEI Flor.....	101
Quadro 13 - Rotina Semanal – Maternal I da EMEI	102
Quadro 14 - Rotina Semanal – Maternal II da EMEI.....	103
Quadro 15 - Roteiro de Atividades das ADI's para o Berçário II – período vespertino	112
Quadro 16 - Roteiro de Atividades das ADI's para o Maternal I – período vespertino.....	113
Quadro 17 - Roteiro de Atividades das ADI's para o Maternal II – período vespertino.....	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Relação custo/benefício das intervenções precoces na formação infantil	39
Gráfico 2 - Matrículas efetivadas nas creches em 2015	40
Gráfico 3 - Constituição familiar dos alunos que frequentam a EMEI Flor.....	197
Gráfico 4 - Horas diárias que as família disponibilizam para dar atenção aos filhos que estão matriculados na EMEI Flor	197
Gráfico 5 - Acompanhamento das famílias em casa com os filhos nas atividades e/ou projetos pedagógicos solicitados pela EMEI Flor	198
Gráfico 6 - Hábito de leitura pelas famílias nas residências das crianças da EMEI Flor	198
Gráfico 7 - Valorização e participação dos pais nas reuniões e encontros realizados.....	198

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - 2ª reunião de pais e mestres no Berçário II	125
Fotografia 2 - Dinâmica dos balões e pausa para café na 2ª reunião de pais e mestres do Berçário II.....	126
Fotografia 3 - Faz de conta na 1ª reunião de pais e mestres	129
Fotografia 4 - Semana de adaptação registrada no Portfólio do Berçário II/2014	133
Fotografia 5 - Musicalização na semana de adaptação do Berçário II/2017	135
Fotografia 6 - Faz de conta na semana de adaptação do Berçário II.....	136
Fotografia 7 - Faz de conta na semana de adaptação do Maternal I.....	137
Fotografia 8 - Faz de conta na semana de adaptação do Maternal II	137
Fotografia 9 - Brincadeiras no parquinho na semana de adaptação do Berçário II.....	140
Fotografia 10 - Brincadeiras no parquinho na semana de adaptação do Maternal I	140
Fotografia 11 - Jogos com fantasias na	141
Fotografia 12 - Jogos com tecidos na	141
Fotografia 13 - Cantigas de roda na semana de adaptação do Maternal II.....	141
Fotografia 14 - Baile de carnaval na semana de adaptação Berçário II, Maternal I e.....	143
Fotografia 15 - Diretoria e Coordenação da EMEI Flor.....	147
Fotografia 16 - Banheiro das profissionais da educação, cozinheira, copeira e limpeza....	152
Fotografia 17 - Lavatório Berçário II	152
Fotografia 18 - Banheiro Maternal I.....	152
Fotografia 19 - Banheiro Maternal II	152
Fotografia 20 - Berçário II.....	156
Fotografia 21 - Berçário II.....	156
Fotografia 22 - Maternal I Atividade de Artes: Dança na teia de aranha	160
Fotografia 23 - Maternal II Atividade de Artes: Teatro	160
Fotografia 24 - Maternal II Atividade de Artes: desenho livre com canetinhas.....	160
Fotografia 25 - Maternal II Atividade de Artes: desenho com artista plástico Kadi.....	160
Fotografia 26 - Berçário II Circuito com obstáculos	162
Fotografia 27 - Maternal I Circuito com obstáculos	162
Fotografia 28 - Maternal II	162
Fotografia 29 - Berçário II Solário Bolinhas de sabão	165
Fotografia 30 - Maternal II Solário - Instrumentos musicais reciclados	165
Fotografia 31 - Livros do Maternal I	168

Fotografia 32 - Livros do Maternal II.....	168
Fotografia 33 - Livros do meio do corredor interno	168
Fotografia 34 - Materna I lendo os livros do final do corredor interno.....	168
Fotografia 35 - Berçário II - Leitura no gramado frontal	170
Fotografia 36 - Maternal II Leitura no corredor lateral	170
Fotografia 37 - Maternal II Leitura no estacionamento.....	170
Fotografia 38 – Parquinho	171
Fotografia 39 - Maternal I no Parquinho	171
Fotografia 40 - Maternal II escorregando.....	171
Fotografia 41 - Maternal II no Parquinho.....	171
Fotografia 42 - Horários das etapas da EMEI Flor para uso do Pátio/Refeitório destinados à alimentação.....	174
Fotografia 43 - Copa/Cozinha	175
Fotografia 44 - Pátio/Refeitório.....	175
Fotografia 45 - Maternal I no horário do almoço	175
Fotografia 46 - Culinária Maternal I.....	178
Fotografia 47 - Culinária Maternal I.....	178
Fotografia 48 - Berçário II no Pátio/Refeitório - Registro do desenho da gota d'água.....	179
Fotografia 49 - Maternal I Pátio/Refeitório - Desenho Livre.....	180
Fotografia 50 - Maternal II Pátio/Refeitório - Desenho do Nome	180
Fotografia 51 - Berçário misto - EMEI Flor Projeto Anual – 2013	183
Fotografia 52 - Maternal I - EMEI Flor Projeto Anual – 2013	183
Fotografia 53 - Maternal II - EMEI Flor Projeto Anual – 2013	183
Fotografia 54 - Berçário misto - EMEI Flor Projeto Anual – 2013 Onde está a música?..	185
Fotografia 55 - Maternal I - EMEI Flor Projeto Anual – 2013 Visita ao local do lixo reciclável	185
Fotografia 56 - Maternal II - EMEI Flor Projeto Anual – 2013 Conto e reconto	185
Fotografia 57 - Portfólio Berçário 2014	187
Fotografia 58 - Portfólio Maternal I 2014	187
Fotografia 59 - Portfólio Maternal II 2014.....	187

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliares do Desenvolvimento Infantil
ASG	Auxiliares de Serviços Gerais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
Conanda	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEPASA	Ferrovias Paulista S.A.
FCL	Faculdade de Ciências e Letras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOS	Lei Orgânica da Saúde
MEC	Ministério da Educação e Desporto
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEME	Secretaria Municipal de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 – Educação da Infância Institucionalizada: percurso histórico e legislação.....	28
2 – Trabalho Docente: (re)construção do papel do profissional da educação na creche.....	44
3 – Projeto Político-Pedagógico da creche: análise do processo.....	56
4 – Impressões de uma realidade: os aspectos metodológicos da pesquisa.....	69
4.1 Questões éticas	74
4.2 Contexto e participantes da pesquisa.....	74
4.3 Coleta de dados.....	83
5 – CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CRECHE: das profissionais de ..	95
5.1 - Profissionais da educação da creche: uma relação respeitosa.....	97
5.1.1 – Diretora da EMEI Flor: Professora Rosa	98
5.1.2 – Coordenadoras Pedagógicas da EMEI Flor: Professoras Begônia e Camélia	100
5.1.3 – Professoras Angélica, Íris, Hortência e Jasmim da EMEI Flor.....	106
5.1.4 – Auxiliares do Desenvolvimento Infantil (ADI's) da EMEI Flor	110
5.1.5 – Relação das profissionais da educação da EMEI Flor	119
5.2 - Período de adaptação da EMEI Flor: processo de reorganização	120
5.2.1– Reunião de pais e mestres da creche	122
5.2.2– Atividades pedagógicas: primeiros contatos com a creche.....	130
5.2.3 – Carnaval: socialização entre todas as etapas da creche.....	142
5.3 – Educar e Cuidar nos espaços da EMEI Flor: funções indissociáveis.....	144
5.3.1 – Diretoria/Coordenação da EMEI Flor	146
5.3.2 – Banheiros da EMEI Flor	151
5.3.3 – Salas de aula e Corredor interno da EMEI Flor	152
5.3.4 – Solário, Gramado frontal, Corredores externos, Estacionamento e Parquinho da	162

EMEI Flor	162
5.3.5 – Copa/Cozinha e Pátio/Refeitório da EMEI Flor	173
5.4 - Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor: fases de sua elaboração	181
5.4.1 – Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor – alguns elementos em destaque	194
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	208
APÊNDICE A	219
ANEXO A	221
ANEXO B	222

INTRODUÇÃO

Sou de uma família de mestres. Minha mãe é geógrafa e meu pai filósofo. Penso que pode ser daí meu fascínio pelo aprender, saber, discutir e acima de tudo ler. Assim, minha decisão em seguir a profissão de professora veio deste universo que sempre permeou meu lar na busca incessante pelo conhecimento e de acordo com meus pais, não nascemos prontos, logo, estamos sempre em formação e nesse percurso arrebatador de instrução depois de adquiri-lo não o perdemos jamais, porém, como professores necessariamente temos que disseminá-lo. Ao iniciar minha graduação na UNESP tive certeza do que a vida acadêmica era a decisão assertiva, pois durante as aulas me sentia como se estivesse flutuando em nuvens históricas, despertando um sentimento de querer mais e um dia fazer como eles e meus pais, encantar crianças, adolescentes e adultos com o mesmo deleite. Portanto, meu alicerce e escolha vieram desta experiência e vivência tanto familiar quanto universitária, porque, o professor usa as palavras, os olhares e os gestos de quem sabe exatamente o que está fazendo – ensinado – puro e simplesmente.

O interesse pelo objeto desta pesquisa de doutorado resulta do percurso acadêmico em torno do universo da pedagogia, incluindo as investigações e inquietações sobre planejamento participativo, plano de gestão e projeto político-pedagógico surgidas desde 1999, no 3º ano de graduação em Pedagogia pela UNESP-Araraquara, quando, ao frequentar a disciplina Administração e Planejamento, ministrada pelo Professor Doutor Pedro Ganzeli, o qual requisitou como trabalho de conclusão a análise do Plano Escolar de uma unidade de ensino público, colocando-me, assim, em meu primeiro contato em uma escola de Ensino Fundamental 2, na cidade do interior paulista, localizada há 300Km da capital.

No ano seguinte com o mesmo olhar, na pesquisa monográfica intitulada “A influência das propostas do Banco Mundial em relação ao Plano Nacional de Educação”, sob orientação do Professor Doutor Pedro Ganzeli, analisou-se o texto aprovado na Comissão de Educação da Câmara Federal, em 15 de novembro de 1999.

Em 2003, ingressei no curso de pós-graduação lato-sensu “Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais”, da UNESP-Araraquara, a fim de melhor compreender a dinâmica deste documento e sob orientação do Professor Doutor Claudio Benedito Gomide de Souza, redigi a monografia intitulada “Projeto Político-Pedagógico: dinâmica da sua construção”.

Neste mesmo ano, fui convidada pelo Professor Doutor Pedro Ganzeli a participar como coordenadora, juntamente com ele, do “Subprojeto 6 - Produção de Vídeos e de Textos,

pela e para a própria rede municipal de ensino”, que havia sido pensado e introduzido pelo Professor Doutor Jaime Cordeiro em duas unidades escolares municipais - uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental 1, localizadas na região metropolitana de Campinas/SP -, o qual faz parte do projeto maior intitulado "Potencialização da Autonomia da Gestão Escolar Municipal" desenvolvido através da parceria entre a UNESP/ FCL/ Departamento de Ciências da Educação/Campus Araraquara e a Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba/SP, com financiamento da FAPESP, compreendendo o período de janeiro de 2002 a setembro de 2004. Este projeto contribuiu, de um lado, para a concretização da necessária avaliação diagnóstica da rede municipal de educação, especialmente no plano intraescolar; de outro lado, teve papel decisivo na implementação de ações e na tomada de decisões que permitiram a elaboração de planos escolares das unidades de ensino com participação mais concreta, autônoma e consciente da comunidade escolar, resultando em importantes subsídios para a construção da Proposta Pedagógica para toda a rede municipal. As ações para a implementação desse projeto de pesquisa foram organizadas através de 7 subprojetos, que dialogaram entre si: Subprojeto 1 - Implementação de Câmara de Educação na estrutura organizacional da SEME; Subprojeto 2 - Capacitação do corpo docente e de funcionários da SEME; Subprojeto 3 - Implementação de Sistemas Informatizados nos procedimentos administrativos; Subprojeto 4 - Sistematização de Dados Históricos; Subprojeto 5 - Análise da Legislação em relação aos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos do sistema Municipal de Ensino de Indaiatuba; Subprojeto 6 - Produção de Vídeos e de Textos, pela e para a própria rede municipal de ensino¹ e Subprojeto 7 - Potencialização dos Conselhos de Escola.

O resultado da pesquisa foi subdividido em: 1- Totalidade: a Rede Municipal passou a ser percebida como um todo em que cada uma de suas partes bem como o conjunto, não só se interdependem como se tornaram mais inteligíveis; 2- Organicidade: Semelhante à totalidade, por organicidade entendemos que a gestão escolar da Rede passou, respeitadas as diversidades, a ter mais unidade, coerência, lógica e decorrente disso, maior eficácia; 3- Historicidade: a potencialização da autonomia da gestão escolar não começou e muito menos se esgotou com essa pesquisa, porque, passou a indicar novas possibilidades e desafios, tendo como base a aprendizagem adquirida no processo da pesquisa; 4- Iniciação à Pesquisa: a grande maioria dos sujeitos nunca tinha participado de uma pesquisa coletiva; e 5- Elevação

¹Equipe de Implementação: Prof^o Dr. Pedro Ganzeli – Coordenador – FCL/UNESP/Campus Araraquara – SP; Prof^a Stella Grimaldi Gomes – FCL/UNESP/Campus Araraquara – SP; Prof^a Jeanete Escodro – Diretora do Departamento de Educação Infantil – SEME /Indaiatuba e Prof^a Maria Eliane Faccio Valezin – Diretora do Departamento de Ensino Fundamental – SEME/Indaiatuba

da autoestima: quer no sentido profissional, quer no pessoal. A pesquisa quebrou a rotina, e desta forma, todos passaram a perceber uma nova dimensão da profissão e a da participação criativa.

No mestrado (2004-2007), sob orientação do Professor Doutor Pedro Ganzeli, defendido na UNESP/Araraquara, discutiu-se novas formas de organização do trabalho escolar, com práticas pautadas na participação, na reflexão e na autonomia, instituindo uma lógica inovadora nas relações pessoais e interpessoais da educação, na direção de um modelo democrático de gestão, com o projeto financiado pela CAPES² que resultou na dissertação “Gestão escolar democrática: registros em vídeo ferramenta auxiliar à prática reflexiva”, na qual analisou-se os dados da escola de Ensino Fundamental 1 obtidos do Subprojeto 6.

Para sua implementação foi constituída uma equipe formada por dois pesquisadores ‘externos’, ligados à Universidade, e dois pesquisadores ‘internos’, pertencentes ao quadro de funcionários da Secretaria Municipal, com a qual contemplou-se a gestão democrática e o planejamento participativo na perspectiva de uma prática reflexiva do professor auxiliada pelos registros em vídeo. O objetivo da introdução desta ferramenta foi proporcionar momentos de adaptação e de reflexão sobre o seu significado pedagógico.

Após esse período, houve avaliações do trabalho realizado e, a partir dos resultados obtidos, novas orientações e sugestões de todos os envolvidos surgiram dando continuidade ao trabalho de registro em vídeo do cotidiano escolar. Essa ferramenta pedagógica tornou-se preciosa, tanto para desvelar rotinas e inovações quanto para aferir mudanças em comportamentos e práticas ao longo do tempo, pois a percepção em relação ao todo da unidade escolar - quer dentro da sala de aula, quer os espaços de uso coletivo - auxiliou no momento que participaram do processo de construção do Plano Escolar, porque possibilitou a auto-avaliação de seu fazer pedagógico, a sua historicidade e a sua organicidade. Diante das conquistas obtidas por meio desta reflexão em repensar a ação educativa, o Plano Escolar levou a escola a construir sua autonomia e sua identidade.

Frente a todas estas reflexões sobre o processo identitário da escola, o desafio desta tese de doutorado foi o de fornecer elementos para elaboração do Projeto Político-Pedagógico de forma colaborativa com os profissionais da educação na construção da identidade da creche e na desmistificação do caráter assistencialista em um município paulista, isto é, legitimá-la, a partir da concretude daquele documento, o qual cria identidade e a norteia, pois ele contempla objetivos, clientela, informações sobre as famílias, recursos físicos e

²Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

financeiros, estratégias, diretrizes pedagógicas, planos de ação, projetos educacionais, sociais entre outros elementos essenciais à função principal da creche – no tocante ao que lhe cabe: educar, brincar e cuidar das crianças de zero a três anos de idade, estimulando os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, configurando-se como espaço de comunicação, no qual os profissionais da educação desenvolvem ações curriculares planejadas em um contexto flexível, participativo e corresponsável, apresentando-se como respostas aos desafios impostos pela prática recorrente.

Ao iniciar o levantamento bibliográfico nas bases de dados, utilizou-se como palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico e Creche, obteve-se conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico

Base de dados	Pesquisas encontradas
SciELO (<i>Scientific Electronic Library Online</i>)	Sem resultados. Não foram encontrados resultados para sua pesquisa
BDTD (Base Digital de Teses e Dissertações)	Uma pesquisa em 2015
Periódicos Capes	Resultados encontrados: 0

(GRIMALDI, 2018)

Das bases de dados consultadas para esta pesquisa, foi possível identificar um único trabalho, da autora VIEIRA, Ana Luzia da Silva com título de Projeto político-pedagógico na creche: participação e protagonismo da equipe de funcionárias(os) de uma unidade da rede municipal de santo andré, portanto, o foco incidia sobre o Projeto Político-Pedagógico da creche, o que representa uma ausência deste tema no contexto de pesquisa.

Assim, a partir deste resultado, ficou evidente a única pesquisa em 2015 existente sobre o Projeto Político-Pedagógico na creche. Ademais, encontrou-se trabalhos com foco na ludicidade, brincadeiras e jogos, constatou-se, assim, a relevância da temática escolhida para essa tese de doutorado.

Sabendo-se, portanto, que essa faixa etária configura-se pela especificidade da educação infantil, pois ao falar de educar, brincar e cuidar deve-se atentar que a creche é um espaço educativo no qual se dá às crianças a humanidade que ainda não está produzida. Deste modo, o cuidado com a criança pequena se constitui em um trabalho educativo, e, portanto, se configura como um conteúdo de creche.

A presente investigação está diretamente vinculada à linha de pesquisa - A rede de relações no contexto escolar e o desenvolvimento humano - do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento e educação no contexto da família e da escola, cadastrado no CNPq. Esta linha de investigação objetiva apreender as relações entre os vários agentes do contexto escolar, além de analisar os instrumentos que compõem a prática docente, entendendo-os como elementos que contribuem de forma significativa para os processos de constituição da criança em desenvolvimento, bem como favorecer o processo de problematização desses instrumentos para o educador.

Nesta perspectiva, vive-se um momento histórico muito oportuno para a reflexão e a ação em prol das crianças pequenas. Cada vez mais, a educação e o cuidado na primeira infância são tratados como assuntos prioritários de governo, organismos internacionais, organizações da sociedade civil e por um número crescente de países em todo o mundo. Entretanto, ainda no Brasil, é baixo o atendimento às crianças de zero a três anos de idade, além de não haver nas creches profissionais com formação pedagógica, pois os indivíduos que atendem as crianças são leigos, sem conhecimento específico para essa etapa educacional.

Pensando nessa realidade, a presente pesquisa busca compreender questões referentes à infância institucionalizada, história do atendimento educacional às crianças no Brasil, com uma pequena pontuação internacional, apresentando as principais fases e legislações desse percurso pelo qual passou e passa a educação infantil, adentrando na creche, no trabalho docente e o Projeto Político-Pedagógico; desse modo, torna-se impossível pensar em debater sobre qualquer estrutura educativa sem antes contextualizá-la no seu aspecto histórico e social, pois o processo de análise passa, necessariamente, pela maneira como o homem, em um dado contexto, analisa sua realidade e seu mundo, percebendo-se um produtor no seu tempo e no seu espaço, um transformador objetivo da sua realidade que racionalmente analisa e modifica.

A creche é influenciada por diferentes fatores que ampliam a complexidade de seus estudos, em especial, quando se volta para sua cotidianidade, porque seu processo de construção possui relação com o contexto histórico feminino, que segundo Oliveira (2011, p.23) “[...] liga-se às modificações do papel da mulher na sociedade e suas repercussões no âmbito da família, em especial no que diz respeito à educação dos filhos”. É neste contexto histórico que a creche tem sua origem e se constitui por questões de caráter assistencialistas, pois foram criadas para acolher as crianças frutos de uniões ilegítimas de mães solteiras, viúvas e/ou abandonadas que não tinham com quem deixar seus filhos no período em que estavam trabalhando, portanto atendiam as necessidades das mães e não das crianças,

proporcionando-lhes apenas os cuidados com higiene e alimentação. Neste ponto, Oliveira (2011, p.24).recorda que,

[...] a creche deve ser compreendida dentro de um contexto social que inclui a expansão da industrialização e do setor de serviços... Até o início do século XX, o atendimento de crianças em creches não se distinguia do atendimento em asilos e internatos.

A creche tinha como maior objetivo e finalidade o combate à mortalidade infantil e a pobreza, acentuando a ideia de que a mulher deveria ficar em casa e com os filhos e não se “aventurando” no mercado de trabalho: “[...] É nesse contexto que se entende a fase inicial das creches, caracterizada pelo prevalecimento da iniciativa privada, de caráter assistencial-filantropico, ocupando o lugar da falta econômica e moral da família” (HADDAD, 2002, p.25).

Portanto, até determinado momento pensou, analisou ou preocupou-se em saber e/ou conhecer as características específicas desta idade, como poderiam proporcionar-lhe estímulos, elaborar um planejamento baseado em projetos educacionais com objetivo de desenvolver capacidades cognitivas ao executar as atividades dirigidas e findar através de uma avaliação sobre pontos positivos e negativos deste trabalho, e a creche inclui-se nessa triste realidade que de acordo com Oliveira “[...] atuava como uma "arte de varrer para debaixo do tapete", portanto, de disfarçar o problema (2011, p.26) e Haddad (2002, p.25) acrescenta que:

[...] a existência de creches só se justificava para atender a necessidade de mulheres viúvas ou abandonadas, que tinham de trabalhar por não terem outra alternativa, ou atender filhos de mulheres julgadas mães incompetentes. A creche, portanto, não legitimava a condição da mulher trabalhadora, devendo evitar e prevenir a desorganização familiar.

De acordo com a autora, as creches no Brasil nascem para acolher as crianças das mães trabalhadoras em caráter exclusivamente assistencialista, porém é através da docência para crianças pequenas que as mulheres, no fim do século XIX e início do século XX, saem do espaço privado e emergem no espaço público constituindo uma profissão: o “magistério”, além de conseguirem um pouco de independência, porém

[...] com a “missão” da mulher na esfera pública está identificada com as tarefas desempenhadas por ela na esfera privada, para as quais seria naturalmente habilitada, o trabalho da mulher/professora passa a ser

identificado como vocação, o que contribuiu para o esvaziamento do caráter profissional (ROCHA; KRAMER (orgs.), 2013, p.215).

E foi assim que o ingresso da mulher no mercado de trabalho, com a finalidade de educar crianças pequenas, deu-se em condições contraditórias, fortalecendo apenas os cuidados maternos em prol de ensinamentos educacionais, como recorda Micarelo (in ROCHA; KRAMER (orgs.), 2013, p.216). “[...] uma formação específica... das funções de educadora seria dispensável, especialmente em se tratando de crianças muito pequenas, que por sua condição de relativa imperícia demandam, de modo especial, cuidados físicos e relacionais”. Almeida (2004, p.04) lembra ainda que as mulheres não tinham “[...] amplo acesso às demais profissões fez do magistério a opção mais adequada para o sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho no lar”.

E este fator “vocação” incomoda e angustia, posto que acaba por deteriorar ainda mais a inserção socioeconômica, cultural e política desse profissional em uma etapa singular tão importante, pois priva as crianças dos estímulos psicomotores essenciais para o decorrer de sua vida, já que ser professor é uma profissão e nunca uma vocação, porque requer muito estudo, responsabilidade, dedicação, respeito e comprometimento. Micarelo (2013, p.216) finaliza essa questão refletindo que “[...] a formação do profissional que atua em creches e pré-escolas carece, ainda, de muita identidade referenciada à criança pequena”.

Na década de 1970, surge a “concepção com objetivos em si mesma”, na qual promove o desenvolvimento global e harmônico das crianças sem, contudo, definir critérios mínimos de qualidade, “[...] número de crianças por unidade, a garantir um trabalho sistemático de acompanhamento das crianças; estratégias de treinamento; um sistema de supervisão contínua que permita um repensar das práticas desenvolvidas; formas de avaliação...” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1987, p.34), para o atendimento nas instituições públicas das crianças das camadas populares.

Ainda segundo as autoras, na década de 1980, apresenta-se a função pedagógica, a qual, apoia, além da formação de hábitos, o incentivo à criatividade, à espontaneidade e ao desenvolvimento:

Quando dizemos que a pré-escola tem uma função pedagógica, estamos nos referindo, portanto, a um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividade que têm um significado concreto, para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos...

Um programa que pretenda atingir tais objetivos não pode prescindir de capacitação de recursos humanos nele envolvidos nem, tampouco, de supervisão constante do trabalho. A capacitação (prévia e em serviço) e a supervisão, aliadas à dotação de recursos financeiros específicos, bem como a definição da vinculação trabalhista dos recursos humanos, se constituem em condições capazes de viabilizar, então, um tipo de educação pré-escolar que não apenas eleve seus números mas, principalmente, a qualidade do serviço prestado à população (ABRAMOVAY; KRAMER, 1987, p.35-36).

Portanto, as autoras mostram a sistematização do trabalho desenvolvido na pré-escola como intencional, objetivando a construção de novos conhecimentos pedagógicos, além de pontuar a capacitação prévia dos profissionais e em serviço, elevando assim a qualidade da educação: “[...] Defendemos uma pré-escola de qualidade que tem, portanto, muito mais do que simples “objetivos em si mesma”, e cuja função pedagógica confere ao trabalho nela desenvolvido uma importância maior que a de ser mero depósito” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1987, p.38).

No Brasil, as histórias dessas instituições (creche e pré-escola) caminharam de forma paralela durante mais de um século, mas, paradoxalmente, nas últimas décadas, aproximaram-se uma da outra, a ponto de se tornarem uma, hoje denominada educação infantil.

Assim, chegou-se ao consenso sobre a importância da infância mobilizando os movimentos sociais e, na Assembleia Constituinte, em 1987, foi criada a Comissão Nacional Criança Constituinte e, conseqüentemente, a formação da Frente Parlamentar Suprapartidária pelos Direitos da Criança. Já em 1988, foi promulgada a CF (Constituição da República Federativa do Brasil), na qual transfere-se a responsabilidade da área da assistência social para o campo educacional, isto é, as crianças e os adolescentes passam a ser cidadãos com direitos e deveres assegurados, garantidos no Art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Sobre especificamente a infância, têm-se o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) sob nº 8.069 de 1990, que substituiu a repressiva doutrina do Código de Menores de 1979, e que instaurou novas referências políticas, jurídicas e sociais sendo um marco na proteção da infância e tendo como base a doutrina de proteção integral, ao definir

em seus primeiros artigos que “[...] toda criança e todo adolescente têm direito à proteção integral, considerando-os como sujeito de direitos individuais e coletivos, cuja responsabilidade é da família, da sociedade e do Estado” (BRASIL, 1990), reforçando a ideia de “prioridade absoluta” da CF 1988.

Ainda nesta perspectiva, foram instituídas as seguintes ordenações legais com base nos direitos sociais: a Lei Orgânica da Saúde – LOS (Lei Federal nº 8.080/90); a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda (Lei Federal nº 8.242/91) dando continuidade à regulamentação das disposições da CF e do ECA; a Lei Orgânica da Assistência Social – Loas (Lei Federal nº 8.742/93), que priorizou o atendimento à criança e à adolescência, previsto nas ações de auxílio às políticas municipais da criança e do adolescente, por meio da assistência social. E, em 1996, foi promulgada a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) sob nº 9394, que reafirma a CF/88 ao assegurar o direito à educação garantindo sua responsabilidade em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 - A educação infantil será oferecida em:

I - creche ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade (BRASIL, 1996).

Sobre o atendimento à educação infantil, em 2006 têm-se a Emenda Constitucional Nº 53, que no Artigo 208 inciso IV prevê: “[...] o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos” (BRASIL, 2006) e o Projeto de Lei do Senado nº414/2008 que, em consonância com a CF, altera a redação dos Arts. 4º, 6º, 29, 30, 32 e 87 da LDB/96, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional e dispõe sobre a educação infantil até os cinco anos de idade.

Por consequência, a Lei nº13.306/2016 atualiza o texto do ECA para que, desta forma também seja previsto nele a oferta em creches e pré-escolas às crianças até cinco anos de idade, portanto, a educação infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica no Brasil e deve, segundo a legislação vigente, ser oferecida em creches, para crianças de zero a três anos e em pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos. Em 2013, a Lei Nº 12.796 apresentou alterações na LDB quanto à obrigatoriedade da educação infantil, que passa a ser exigida a partir dos quatro anos de idade.

Nesse sentido, desde a primeira infância, há necessidade em termos legais de garantir às crianças locais fisicamente adequados e com profissionais da educação comprometidos em realizar um trabalho consciente, sistematizado e intencional que desenvolvam estímulos, neste caso, precoces a esta faixa etária, que se apresenta em início de desenvolvimento psicomotor, articulando-se com os outros níveis de ensino formal e se estende por toda a vida.

É nesta fase da vida que se requer cuidados específicos, muita sensibilidade e responsabilidade em relação aos direitos - da infância - que se entende por proporcionar na creche: a brincadeira, a atenção individual, ambiente aconchegante, seguro e estimulante, contato com a natureza, higiene e saúde, alimentação sadia, entre outros, além da atenção especial aos períodos de adaptação.

De acordo com o objeto de estudo desta pesquisa, e nesta nova cultura de elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico em consonância com as crianças de zero a três anos de idade, propor-se-á a introdução da fotografia como uma ferramenta pedagógica auxiliar de registro fiel do cotidiano, já que as crianças que iniciam sua vida acadêmica na creche não possuem a oralidade e são totalmente dependes de outrem, valorizando, assim, as imagens que passarão a fazer parte da vida cotidiana e adentrarão também na vida acadêmica, refletindo sobre a maneira de ensinar e de aprender. Registrar fotograficamente a prática dos profissionais da educação, na aplicação de atividades do dia a dia com as crianças, é possibilitar a construção histórica onipresente deste cotidiano. Sempre pensando na sistematização do conhecimento, iniciar-se-á pelo sensorial, pelo afetivo, pelo que toca o aluno antes de falar de ideias, de conceitos, de teorias, porque o registro deve ser vivido e experimentado antes de qualquer processo, perfazendo um caminho aberto para ser enriquecido pela dinâmica da prática, tanto nos aspectos estruturais, como nos conteúdos e metodologias educacionais praticados.

Estas ações estarão alicerçadas na articulação dos diferentes saberes docentes (pré-profissionais, da formação, da trajetória profissional, dentre outros), identificando-se com uma educação para a cidadania, que contribua para a inserção crítica de indivíduos na sociedade. Concebe-se, assim, a creche como lugar de trabalho, a criança e o professor como cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis.

Nesta perspectiva, esta pesquisa tem por objetivo fornecer elementos para elaboração do Projeto Político-Pedagógico de forma colaborativa com os profissionais da educação na construção da identidade da creche e na desmistificação do caráter assistencialista, através da reflexão crítica junto aos envolvidos na pesquisa, utilizar-se-á como metodologia a pesquisa-ação colaborativa dialogando, analisando, trocando experiências, auxiliando, orientando e

compreendendo as possibilidades do Projeto com um documento necessário à cultura pedagógica da creche.

O texto foi subdividido em cinco seções:

A primeira seção - Educação da Infância Institucionalizada: percurso histórico e legislação- que faz referência à sua compreensão e a perspectiva histórica, para que desta forma, haja entendimento de que maneira a criança passou a ser valorizada como um sujeito capaz de ser educável, além de trazer um panorama amplo a respeito da conjuntura nacional, apresentando o contexto a partir das deliberações legais feitas pela Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e da concepção histórica do surgimento da creche.

A segunda seção - Trabalho Docente: (re)construção do papel do profissional da educação na creche - discute acerca do caráter que a creche necessita assumir como instituição educativa na contemporaneidade que ocorrerá no decorrer dos dias, meses e anos, incorporando o dia a dia nas mais cotidianas atividades, pois os profissionais da educação podem ver-se assumindo o papel de quem apenas “cuida e toma conta”, mas como alguém que contribui efetiva e ativamente no desenvolvimento cognitivo, motor, intelectual, sensorial, operativo, social, enfim, pedagógico, das crianças da creche. Pontua-se, também, a fundamental importância da participação dos protagonistas no processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico.

A terceira seção - Projeto Político-Pedagógico: análise do processo – discute-se como o planejamento participativo é essencial, além de visar à construção de formas de reflexão, participação, cooperação e autonomia no cotidiano da escola, demonstrando assim, que para que o trabalho dos profissionais da educação tenha êxito, em todo o decorrer da elaboração do Projeto Político-Pedagógico, é imprescindível que exercitem a reflexão, a colaboração, a cooperação, a participação e a autoavaliação das práticas, além de que é um processo que deverá ser culturalmente construído na etapa da creche.

A quarta seção – Impressões de uma realidade: os aspectos metodológicos da pesquisa – será apresentada a unidade pesquisada e o percurso metodológico deste estudo.

A quinta seção – Construção de práticas educativas em creche: das profissionais de educação às funções indissociáveis de educar, brincar e cuidar – serão exibidos os dados construídos na pesquisa-ação colaborativa, a partir dos HTPC’s realizados na EMEI Flor, nos quais foram debatidos, discutidos e dialogados – coletivamente - concepções sobre planejamento participativo com ações pautadas na prática reflexiva colaborativa entre as profissionais da educação e pesquisadora; assim, essa dinâmica esclareceu a importância do

Projeto Político-Pedagógico como documento legítimo e identitário para a creche, além de contribuir para o aperfeiçoamento e valorização profissional e pessoal de toda a equipe. Como não havia documentação pedagógica, para o resgate histórico da instituição, as protagonistas debruçaram-se nos registros fotográficos que foram a fonte de lembranças do passado, aflorando e trazendo à tona a memória adormecida de atividades que compunham os projetos anuais de 2013 e os portfólios de 2014. Por conseguinte, iniciou-se uma revisão sobre a própria prática, no percurso da qual cada profissional exteriorizou e alicerçou a perspectiva teórica ao examinar as ações infantis flagradas nas imagens, ampliando seu conhecimento, redefinindo estratégias, repensando as atividades propostas favorecendo o pleno desenvolvimento da criança de zero a três anos de idade institucionalizada. Ao final de dois anos de convívio e aprendizado mútuo, concretizou-se o Projeto Político-Pedagógico que foi apresentado tanto às famílias quanto a Secretaria da Educação e Cultura do Município.

E por fim, as Considerações finais deste estudo que sistematizam as ideias sobre o trabalho desenvolvido.

1 – Educação da Infância Institucionalizada: percurso histórico e legislação

“A infância tem as suas próprias maneiras de pensar e sentir, nada mais insensato que pretender substituí-las pelas nossas”.

Jean-Jacque Rousseau

Quando pensamos historicamente e refletimos sobre a infância nos séculos XII e XIII, deparamo-nos com a ideia de que não havia reconhecimento sobre as particularidades e especificidades desta fase da vida, pois não se falava de infância, mas de crianças sim, entretanto, eram vistas como adultos em tamanho reduzido e, foi no final do século XVI, a partir de alterações nas relações familiares relacionadas com o desenvolvimento sociocultural, que nasceu o sentimento de infância (ARIÈS, 1981).

Jan Amos Comenius (1977) aplicou o método de ensino mais efetivo, a partir dos conceitos mais simples para chegar aos mais abrangentes e preconizava o aprendizado contínuo, por toda a vida, desenvolveu o pensamento lógico ao invés da simples memorização, além de dividir o período de crescimento em quatro graus: a infância – escola da infância e/ou escola maternal - fase em que o educador preocupava-se com a educação das crianças de zero a seis anos; a meninice - exercícios literários na escola vernácula que ensinava: leitura, escrita, matemática, moral, cosmografia, artes mecânicas e ensinamentos da fé para crianças de seis a 12 doze anos de idade, com objetivo de ensinar aos jovens o que lhes seria útil por toda a vida; a adolescência - ginásio ou escola latina, na qual ensinava-se toda a enciclopédia de artes com os conhecimentos das quatro línguas; a juventude (academia e viagens), cada um com duração de seis anos, e o Colégio da Luz que dedicava-se a muitos estudos científicos sobre todo e qualquer assunto (COMENIUS, 1977).

No século XVIII, foi o filósofo Jean-Jacque Rousseau³ que centralizou a infância na educação, pois considerava a criança como um ser superior ao adulto, por possuir inocência infantil e natural e ter em si a condição original de existência humana, evidenciando as necessidades de não mais considerar a criança como um homem pequeno. Nesse sentido, a educação da criança conduziria ao desenvolvimento integral potencializando suas habilidades e tendências naturais como indivíduos pensantes e capazes (MONROE, 1976).

³ Sua obra de referência é *Emílio ou da Educação*, sendo o Emílio um personagem fictício ou literário, e a obra divide-se em cinco partes. Cada uma delas trata de uma maneira particular da aprendizagem da criança e de uma fase específica do seu desenvolvimento, mas dois capítulos foram inteiramente dedicados à infância, são: o livro I – A idade da natureza – o bebê e o livro II – A idade da natureza – de dois a dois anos.

Na França, em 1769, foi criada pelo pastor Oberlin para crianças de dois a seis anos de idade a Escola de Principiantes e/ou Escola de Tricotar e, em 1816 na Escócia, a escola do padre Robert Owen⁴, que almejava uma escola pedagógica, na qual “[...] o seu papel não foi somente o de guardar a pequena infância popular, mas, em nome de um projeto educativo, de disputar esta clientela às guardiãs de quarteirão” (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p.8).

Quando se direciona o olhar à criança no Brasil, Del Priore (1991, p.03) alerta que: “[...] resgatar a história da criança brasileira é dar de cara com um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessaram a vida de milhares de meninos e meninas”. Pois não havia cuidados direcionados a elas, além do descaso, abandono, violência e incerteza de que sobreviveriam aos primeiros anos de vida, logo, foram negligenciadas.

O abandono de bebês, a venda de crianças escravas que eram separadas de seus pais, a vida em instituições que no melhor dos casos significavam mera sobrevivência, as violências cotidianas que não excluem os abusos sexuais, as doenças, queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo ou operário foram situações que empurraram por mais de três séculos a história da infância no Brasil. (DEL PRIORE, 1991, p.03).

Portanto, diante deste contexto histórico brasileiro vê-se que as crianças passaram por inúmeras dificuldades, entre elas, o seu não reconhecimento como sujeito de direitos iguais aos adultos e a falta de respeito às suas particularidades. Entretanto, no Brasil por conta do abandono das crianças foram criadas casas para recebê-las como também de “esconder a vergonha da mãe solteira”, a Fundação Romão Duarte de Mello Mattos, mais conhecida como “Roda⁵”, local onde mães “vitimadas” pela “desgraça” podiam depositar seus filhos “ilegítimos” sem serem vistas, lembrando que, “[...] eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado” (RIZZO, 2003, p.37). Este contexto se dava, porque em uma sociedade patriarcal o fundamental era retirar a responsabilidade do homem em assumir sua paternidade, além de não haver uma definição específica sobre criança, era “[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (Idem).

O surgimento das “Rodas” iniciaram desde o século XVIII, 1726 na cidade de Salvador/BA, 1738 na cidade do Rio de Janeiro/RJ e 1789 em Recife/PE e funcionavam 24

⁴ Iniciou várias reformas sociais, entre elas a alteração da idade mínima para começar a trabalhar que passou a ser de 10 anos.

⁵ “[...] cilindros de madeira que garantiam o anonimato de quem ali deixasse a criança, para depois encaminhá-la a amas que os criariam até a idade de ingressarem em internatos” (KUHLMANN JÚNIOR, 2005, p.70).

horas, atendiam todos que necessitavam, sem serem importunados, percebidos, notados e questionados (VENÂNCIO, 1997).

Em 1899, fundou-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, creche⁶ pioneira que atendia tanto as crianças “brancas” de famílias pobres, quanto às negras nascidas após a Lei do Ventre Livre. Nesse mesmo ano, foi inaugurada para os filhos de operárias a primeira creche brasileira, Companhia de Fiação de Tecidos Corcovado (KUHLMANN JUNIOR, 1991).

Com a preocupação de cunho sanitária, diante das más condições de vida dos operários, além da necessidade de garantir a mão de obra, assim, por conseguinte surgiram as creches filantrópicas com caráter higienista e assistencial, vinculadas à saúde. Entretanto, haviam algumas instituições com caráter educativo que eram determinados pela classe social e faixa etária atendidas (KUHLMANN JUNIOR, 2010). Com isso, “[...] as ideias de abandono, pobreza, culpa, favor, caridade, acompanham as formas precárias de atendimento a menores neste período e, por muito tempo, talvez mesmo até hoje, tais ideias vão permear concepções acerca do que é creche” (OLIVEIRA, 1988, p.45).

A história revela que os pequenos sempre foram tratados à margem do sistema educacional, sendo assim, ficavam à mercê de suas peculiaridades, suas características, seus desenvolvimentos integral e educacional, assim, é importante, neste momento - pensando nessa singularidade - pontuar o uso dos termos “infância” e “criança”, pois, muitas vezes, encontram-se como sinônimos e necessitam ser diferenciados para sua institucionalização educativa, já que criança refere-se

[...] à dinâmica do desenvolvimento da criança individual, através do qual, eventualmente, chegará à condição de adulto. Em oposição, o conceito de infância se localiza na dinâmica do desenvolvimento social e corresponde a uma estrutura social permanente, embora se caracterize pelo fato de que os autores que a integram o fazem transitoriamente num processo de permanente substituição. Por meio do conceito infância é possível transcender o detalhe da situação individual de uma criança, para remontar-se à análise das mudanças históricas e culturais que caracterizaram a construção social da infância na sociedade (MAGALHÃES, 1927, p.108).

Outra definição encontrada para crianças, dada por Freitas (2003, p.19), se refere ao desempenho econômico, que segundo o autor crianças de zero a três ainda não andavam,

⁶A palavra creche, que tem origem francesa, significa “manjedoura” e foi utilizada para designar a primeira instituição criada há mais de duzentos anos, pelo Padre Oberlin “[...] na França, para guardar e abrigar crianças pequenas consideradas necessitadas pela sociedade da época” (ABRAMOWICZ, 1995, p.09).

assim necessitam que fossem carregadas por alguém, porém quando conseguissem dar os primeiros passos já podiam realizar algumas tarefas.

Assim, não se pode abdicar de características de mudanças em sua concepção sociológica, uma vez que repercutiu na alteração das relações de trabalho e os tipos de introdução das crianças socialmente. Como traça Del Priore (1991, p.09) [...] se a criança é o grande ausente da História, ela é, por um paradoxo, o seu motor. Ela é o adulto em gestação”. Portanto, “[...] não se trata de estudar a criança como um problema em si, mas de compreendê-la segundo uma perspectiva histórica (KRAMER, S.; LEITE, M. I., 1996, p.19).

Vale lembrar que a história da criança fez-se à sombra daquela dos adultos. Entre pais, mestres, senhores ou patrões, os pequenos corpos dobraram-se tanto à violência, à força e às humilhações, quanto foram amparados pela ternura e os sentimentos maternos humanos (DEL PRIORE, 1991, p.03).

Portanto,

Se é verdade que desta história surge uma imagem do autoritarismo e indignidade impostas por adultos às crianças, surge também uma história de amor materno e paterno, de afeto e de humanidade das inúmeras pessoas que acima de preconceitos e interesses mesquinhos, deixaram-se sempre sensibilizar com aqueles que, antes de tudo, são os mais carentes e indefesos dos seres humanos (DEL PRIORE, 1991, p.03).

Assim, no final do século XX, o Estado assume totalmente a responsabilidade legal de tutela aos órfãos e abandonados e as atenções e prioridades se voltam à infância, a educadores, profissionais liberais (psicólogos, antropólogos), comunicação de massa, ao planejamento econômico e sanitário. Nesta perspectiva, seria necessário o entendimento das questões que envolviam diretamente as crianças como produtoras de história nas suas diversas relações sociais.

Todavia, não se pode afirmar que toda criança teve infância: “[...] Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p.31).

A partir desta afirmação, percebe-se que cada indivíduo possui particularidades históricas únicas na infância e, por consequência, estes períodos puderam ser bons, ruins, prazerosos, alegres, tristes, tranquilos, angustiantes ou felizes, pois

[...] a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação

futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (KRAMER; LEITE, 1996, p.19).

Desta forma, a infância, atrelada à mudança organizacional do papel social da criança na comunidade e historicamente pautado em diversas áreas do conhecimento, que dialogam entre si, ao estabelecer inter-relações (Psicanálise, História, Psicologia, Sociologia, Matemática, Antropologia, Linguística e Filosofia), num processo que garante o conhecimento de cada área canalizadas às características peculiares infantis.

Portanto, pesquisar as crianças de zero a três anos de idade é enriquecer culturalmente e cientificamente características, habilidades, particularidades que compreendidas e entendidas na sua magnitude alicerçarão todo o percurso da vida humana, apoiados nas diversas áreas afins, pois são elas que nortearam os significados expressos na infância, como: a brincadeira, o sonho, a descoberta, a exploração, o entusiasmo, a imaginação, a fantasia. Pensando nessas crianças institucionalizadas volta-se para vivência de atividades que levem a uma aprendizagem significativa, comprometida universalmente de forma democrática.

[...] a infância é o sujeito em torno do qual se constrói o discurso pedagógico e se legitima a profissionalização dos educadores. Sem uma delimitação do conceito de infância, de sua delimitação nos registros psicológicos e culturais, não é possível elaborar uma racionalidade pedagógica nem uma prática educativa com sentido (BAKHTIN, 1986, p. 118).

Perante esses acontecimentos históricos, há de se atentar às características específicas das crianças de zero a três anos, pois suas necessidades são diferentes das outras faixas etárias da própria educação infantil e, quando essa atenção é negligenciada, acaba por comprometer o desenvolvimento global de crescimento físico, sensório-motor, psíquico e afetivo de cada criança, logo, a interação entre as crianças e os adultos é comprometida não havendo socialização, por conseguinte, a Educação Infantil assistencialista apresentada pelas creches pretendia que não houvesse alteração da classe social das crianças, fato esse que se distingue aos ideais democráticos.

Contudo, é possível compreender os processos das reformas que em sua maioria trazem implícita característica de adaptar as mudanças surgidas na sociedade e naturalizar outras formas de poder e de racionalização técnica. Afinal, compreendê-las como fenômeno histórico educacional requer descobrir como se fundaram as bases legais da atual estrutura educacional da educação infantil, neste estudo, especificamente a creche.

Nas últimas décadas, com os avanços sociais, as creches não eram mais concebidas como locais que apenas guardavam as crianças, porque necessitavam integrar o educar, o brincar e o cuidar, portanto, repensou-se o caráter pedagógico das instituições infantis e como se provocaram mudanças importantes na legislação para esse nível educacional. Esse fato é considerado um marco histórico de ganhos sem precedentes, pois, com a CF 1988 (Constituição Federal), a educação das crianças pequenas passou a ser um direito, por conseguinte, de caráter eminentemente educativo e não mais assistencial (KAMMER, NUNES, CARVALHO, 2013).

Assim, a partir da década de 90, houve a inclusão das creches na legislação e nos documentos oficiais e, conseqüentemente, o reconhecimento dos direitos da criança. O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente sob nº 8.069, de 13 de julho de 1990, trouxe em seu texto, o objetivo de proteção à integralidade da criança e do adolescente no Brasil - reafirmando a CF de 1988 - tornando-os sujeito de direitos que necessitam de proteção, não sendo mais tuteladas pelo Estado.

Didonet (2001) assinala que esta lei ratificou dispositivos fundamentais e importantes para a educação infantil, definindo o modo e a forma de aplicação, entre eles: “[...] o princípio da prioridade absoluta; os conselhos de direito da criança e do adolescente; o fundo dos direitos da criança e do adolescente; e o sistema de garantia dos direitos, via Ministério Público” (2001, p.12-13), e está em consonância com a Lei Federal nº 9394/96, LDB⁷ (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que define a educação infantil como primeira etapa da educação básica (Art. 22), ampliando sua importância social ao integrá-la à formação comum indispensável para o exercício da cidadania⁸, sendo afirmada, impreterivelmente, como a primeira educação das crianças pequenas que conduzirá as demais etapas educacionais.

⁷A LDB possui um percurso anterior sendo citada pela primeira vez no início da década de 60, sendo promulgada em 1961 pelo presidente João Goulart, em 1971 elaborada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici (regime militar), tendo ainda iniciativas de alteração em 1988, no contexto da Assembleia Constituinte, passando pelos governos José Sarney (1985-1990), Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1994-1998).

⁸ Cidadania é entendida, neste trabalho, proporcionando a criança condições de ter uma aprendizagem significativa que possibilite seu ingresso no universo social de forma crítica e participativa. Respeitando o indivíduo e seus limites, que vive em constante processo de transformação. Para reforçar esta ideia: Fulghum (2004, p. 16) traz o significado que construiu sobre a Educação Infantil, criando o “[...] Credo do Jardim de Infância: O que aprendi: Dividir tudo com os companheiros; jogar conforme as regras do jogo; não bater em ninguém; guardar as coisas onde as tivesse encontrado; arrumar a 'bagunça' feita por mim; não tocar no que não é meu; pedir desculpas quando machucasse alguém; lavar as mãos antes de comer; [...] fazer de tudo um pouco; estudar, pensar, desenhar e pintar, cantar e dançar, brincar e trabalhar, de tudo um pouco, todos os dias; [...] Olhe!”.

Portanto, a tradução desse direito em diretrizes e normas, no âmbito da educação nacional, representa um marco histórico de grande importância para a educação infantil no Brasil marcando uma mudança em relação ao papel do Estado/Poder Público para com essa faixa etária, que deixou de ser apenas o de velar pelas crianças pequenas sob forma de tutela, conforme a Lei nº 5.692/71 da Reforma de Ensino - a chamada LDB da ditadura militar - sanção que ocorreu 11 anos após o final do Regime Militar e oito anos após a promulgação da CF, com este papel passando a ser o de educar e não apenas o de cuidar. Dessa forma, afirma Machado (2005), o trabalho pedagógico com a criança adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária é contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania.

Essa compreensão da especificidade do caráter educativo das instituições de educação infantil não é natural, mas historicamente construída uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho (CERISARA, 2002, p.328).

O Art. 26 da LDB (1996) acrescenta que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio deverão ter uma base nacional comum e que cada estabelecimento escolar deverá complementá-la, por uma parte diversificada, em função das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A inserção da educação infantil na educação básica como sua primeira etapa é o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida e é essencial para o cumprimento de sua finalidade, afirmada no Art. 29 da Lei (1996): “[...] a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”, nos seguintes termos:

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com a finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Ao tornar claro que a avaliação na creche e pré-escola não tem objetivo de promoção, logo não haveria retenção e a aprovação é automática ao ensino fundamental, impedindo que qualquer instituição escolar retenha a criança, seja pública ou privada.

Em 2013, a Lei nº 12.796 apresentou alterações na LDB quanto à obrigatoriedade da educação infantil, que passou a ser exigida a partir dos quatro anos de idade, fazendo com que a educação básica passasse a ser desde a pré-escola até o ensino médio.

No período dos anos 2000, tanto a política quanto a legislação na área da educação foram alteradas e readaptadas a partir do reconhecimento da importância da educação infantil, neste cenário temos: a criação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério), em substituição ao FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que havia sido criado em 1996.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Lei nº 11.4941, de 20 de junho de 2007, assegura recursos constitucionalmente vinculados para todas as etapas e modalidades da educação básica. Assim, pela primeira vez no país, ficam subvinculados recursos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para o atendimento em creches e pré-escolas. A educação infantil no Brasil desenhou uma trajetória histórica em que o Estado formulou e estimulou uma política de atendimento baseada na parceria com instituições privadas sem fins lucrativos, comunitárias, filantrópicas e confessionais, principalmente no que diz respeito às crianças de zero a três anos, como forma de não ficar totalmente ausente deste atendimento (MEC/SEB, 2009, p. 07).

Assim, esse avanço do vínculo de creches e pré-escolas ao nosso sistema educacional garantiu legalmente financiamento, tal como ocorria com as demais etapas da educação básica. Diante desta conquista, o MEC (Ministério da Educação e Desporto) coordenou a elaboração de alguns documentos como o da Política Nacional de Educação Infantil, Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade Para a Educação Infantil e os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, de forma que em todos estes documentos ficaria explícito que, para a creche ser um espaço educativo e de qualidade no atendimento, as crianças têm que ser concebidas como

sujeitos sociais, pois, como afetam o outro e vice versa, concebem-se culturalmente perante a sociedade (KRAMER e LEITE, 1996).

Desde 1998, o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil⁹), um dos documentos pioneiros equivalente aos Parâmetros Curriculares Nacionais que embasa os demais segmentos da Educação Básica, porém é necessário ressaltar que o conteúdo entre ideias e propostas é caracterizado como flexível e aberto, além de não ser obrigatório e sim contendo sugestões que podem ser adotadas no cotidiano das creches e pré-escolas adequadas a cada região do país.

Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o **Referencial** pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes decrescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Este documento é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O **Referencial** foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998 - grifo do documento).

Segundo o RCNEI, o papel da educação infantil é o cuidar da criança em espaço formal, contemplando a alimentação, a limpeza e o lazer (brincar). Também é seu papel educar, sempre respeitando o caráter lúdico das atividades, com ênfase no desenvolvimento integral da criança. Devem ser trabalhados os seguintes eixos com elas: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Segundo Farias e Palhares (2001) essa ação documental importante do MEC foi produzida e pensada por especialistas, tanto nacionais quanto internacionais, apresentando propostas direcionadas e fundamentais para o cotidiano da educação infantil.

⁹ O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi organizado em 03 (três) volumes: Volume 1: Introdução; Volume 2: Formação pessoal e social; Volume 3: Conhecimento de mundo.

O PNE (Plano Nacional de Educação) reafirma que a creche pública constitui direito universal da criança, sendo obrigação do Estado a oferta como uma modalidade de ensino a um número cada vez maior de crianças. Ao Estado, portanto, compete formular políticas, implementar programas e viabilizar recursos que garantam à criança desenvolvimento integral e vida plena, de forma que complemente a ação da família.

Em sua breve existência, a educação das crianças de zero a três anos, como um direito, vem conquistando cada vez mais afirmação social, prestígio político e presença permanente no quadro educacional brasileiro (PNE, 2001).

É ainda neste cenário de mudanças, que em 07/abril/1999 surgiu as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), aprovadas pelo CNE/MEC (Conselho Nacional de Educação) por meio da resolução n.1, cuja revisão se deu em 2009. Já a resolução n.5 de 17/12/1999 destaca a criança como centro do planejamento curricular, pois, em seu cotidiano, age e reage historicamente a partir das relações e inter-relação cotidianas, desenvolvendo tanto pessoal como coletivamente uma identidade social, agindo naturalmente ao: brincar, observar, cantar, explorar, indagar, fantasiar, contar suas vivências, sonhar, fantasiar e manifestar-se subjetivamente (KAMMER, NUNES, CARVALHO, 2013).

Outro ponto a se destacar é que as DCNEI criticam as práticas educacionais assistencialistas e propõem práticas pedagógicas que devem favorecer o desenvolvimento da autonomia da criança, pautadas nos princípios éticos, políticos e estéticos, conforme a redação das Diretrizes:

- I – As propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores:
 - A. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum.
 - B. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática.
 - C. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1999, p.17).

O texto das DCNEI prevê, conforme a alteração nas relações sociais e de trabalho com a entrada da mulher no mercado de trabalho, cidadania plena às crianças e suas famílias. Porém, para que isso ocorra, há a necessidade que a educação seja de qualidade para que o cidadão conheça e estabeleça relações entre aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais. Assim, o documento afirma a respeito das práticas pedagógicas que:

- III – As instituições de educação infantil devem promover em suas propostas pedagógicas práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração

entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos, e sociais da criança, entendendo que a criança é um ser completo e indivisível (BRASIL, 1999, p.17).

Entretanto, o atendimento institucional às crianças pequenas apresenta ao longo da história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social, na qual a concepção educacional foi marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligada aos ideais de liberdade e igualdade.

Portanto, há a necessidade de que as creches incorporem de maneira integrada as funções de educar, brincar e cuidar, já que lhes foi assegurado uma “[...] nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio histórico, produtor de cultura e nela inserido” (BRASIL, MEC, SEB, 2006, p.8). Todavia, apesar da legislação ter avançado e estabelecer direitos educacionais num movimento de universalização às crianças institucionalizadas, a creche ainda está à margem da própria educação infantil e muito aquém do seu reconhecimento na educação básica.

Essa universalização da creche pode ser verificada em dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao apontar que, em 2015, das 10,3 milhões de crianças pesquisadas entre zero e três anos de idade, apenas 1,4 milhão das crianças desta faixa etária estavam matriculadas nas creches e/ou escolas de educação infantil brasileiras. Nesta mesma amostra, as famílias que não possuem seus filhos institucionalizados (em torno de 6,9 milhões) foram questionadas se havia interesse em matriculá-los e em 4,7 milhões a resposta foi positiva, isto é, gostariam sim de efetivar o ingresso na educação infantil. O percentual de interesse por região do país foi: no Norte 58,2%; Sudeste 63%, Nordeste 62,3%, Centro-Oeste 62% e Sul 60,8%.

Outro dado importante desta mesma pesquisa é que 58,7% tentaram matricular seus filhos em creches via contato direto com a unidade escolar, com a Prefeitura de seu Município ou Secretaria Estadual de sua Capital; 37,3% fizeram inscrição em fila de espera para vagas nas próprias creches; 3,8% daqueles responsáveis que tentaram matricular a criança na creche e não conseguiram, optaram em tentar ajuda via parentes, conhecidos ou amigos; e 0,2% solicitaram vaga em creches via da ação judicial.

Os dados apresentados nos gráficos, a seguir, revelam o custo/benefício-econômico no investimento à primeira infância, uma vez que há retorno relevante em capital humano, a partir dos estímulos sensório-motores oferecidos pela creche, pois as crianças de zero a três anos de idade são estimuladas cotidianamente em tempo integral a partir de projetos e/ou atividades pedagógicas elaboradas por profissionais da educação, respeitando o

desenvolvimento de cada idade. Assim, o universo infantil é fecundo, porque socializam-se, interagem, ensinam e aprendem com outras crianças, logo, passam a ter um olhar mais atento sobre as experiências culturais lúdicas e prazerosas próprias do seu grupo social, atribuindo significados do mundo ao qual está inserida. E esta inserção não seria completa e nem possível sem a articulação constante do educar, brincar e cuidar (CRAIDY e KAERCHER, 2001).

Contudo, ainda são poucas as crianças de zero a três anos institucionalizadas, seja por desconhecimento das famílias, porque, como as legislações que regulamentam a creche são de certa forma recentes, é compreensível que muitos pais e/ou responsáveis ainda desconheçam a importância deste estágio da trajetória educacional dos pequenos, ou de mais a mais, pela visão assistencial ainda presente. Todavia, há interesse pela família em matriculá-los, mas essa nem sempre consegue a vaga ficando na fila de espera, ou tenta outras vias como alguns que requisitam judicialmente o ingresso à creche. Portanto, faz-se necessário mais pesquisas que divulguem e expressem seus resultados à academia e à sociedade civil desta etapa, que, agora, tem presente o aspecto educacional e de desenvolvimento pedagógico adequados e relevantes para vida escolar das crianças.

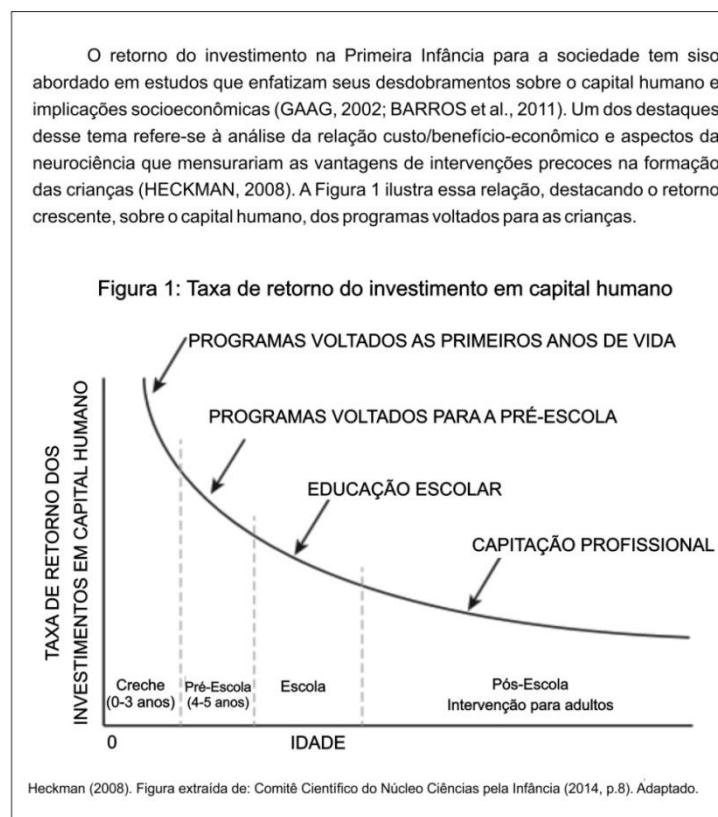


Gráfico 1 - Relação custo/benefício das intervenções precoces na formação infantil

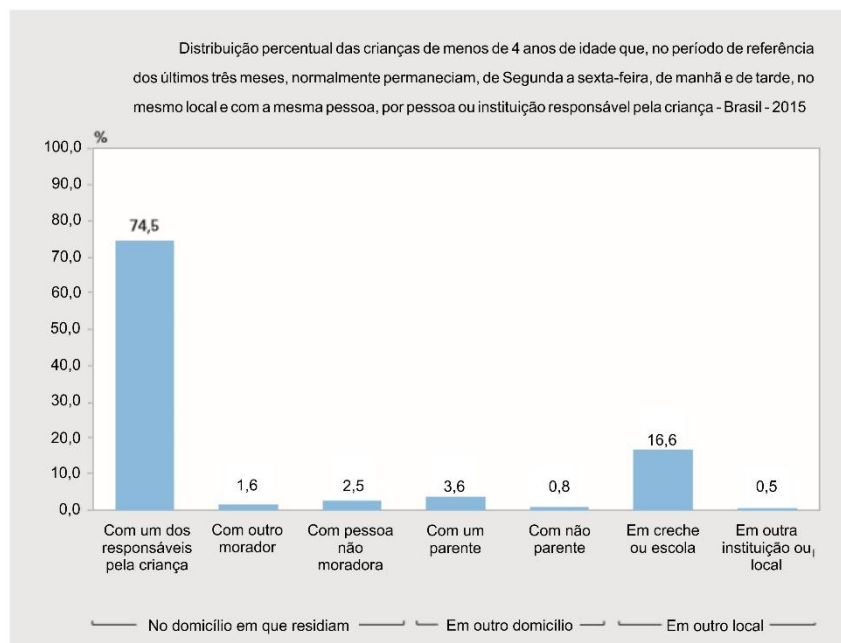


Gráfico 2 - Matrículas efetivadas nas creches em 2015

Em relação ao exposto e fazendo uma análise sobre toda a trajetória da educação infantil no Brasil, é possível observar que as mudanças ocorreram, tem-se neste contexto uma alteração significativa no modelo de creche nas últimas duas décadas, além de ampliação nas pesquisas acadêmicas que começam a pipocar na produção de estudos brasileiros. Entretanto, há uma lacuna quando se especifica pesquisas com crianças de zero a três anos institucionalizadas, pois faltam registros do cotidiano da creche. Sobre essa lacuna Faria, Demartini e Prado (2009, p.72, grifos das autoras) se espantam e afirmam que “[...] como diriam os mais velhos, de *procurar uma agulha no palheiro*, tamanha a dificuldade em encontrar estudos acadêmicos que contemplem as crianças pequena e bem pequenas...”, e completa com uma reflexão afirmando que: “[...] aos pequenos e pequenas, acostumamo-nos à sua ausência na pesquisa e isso parece natural; é como se começassem a existir apenas a partir de seu crescimento e, ousar dizer, de sua entrada no mundo dos alfabetizados, dos escolarizados”.

Assim, de forma lenta, passou-se de um período em que as preocupações com a criança se resumiam em apenas cuidar para um novo momento em que a atenção também está voltada para suprir as demandas do brincar e educar em todos os aspectos pedagógicos que envolvem o processo ensino-aprendizagem infantil. Contudo, o educar se restringe as etapas da EMEI (quatro e cinco anos) e o cuidar as etapas da creche (zero a três anos). Diante dessa

“separação e até ambiguidade” há a constante reafirmação de que as funções de educar e cuidar são inseparáveis na creche pela LDB, pelas DCNEI e PNE.

Entretanto, sabe-se que as crianças da creche necessitam de outrem, pois por seu próprio desenvolvimento são totalmente dependentes; logo, precisam ser entendidas por não possuírem totalmente a oralidade, dependem do auxílio na locomoção dentro e fora da sala de aula, da ajuda para equilibrar-se no início dos passos, necessitam de estímulo cognitivo, lúdico e de coordenação motora ampla e fina, além de alguém que as alimentem, dê-lhes banho, troque-lhes as fraldas ou as desfraldem, atenção ao sono, choro, balbucios, reclamações, euforia, enfim, não pode haver essa dicotomia entre o educar e cuidar, pois um está entrelaçado ao outro. Desta forma, Didonet aponta que “[...] não há um conteúdo “educativo” na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um “ensino”, seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança (2001, p.09).

Diante deste contexto, percebe-se que as crianças institucionalizadas passaram, passam e passarão por diversos debates, pois desde seu nascimento pertence e interfere política, econômica, social e culturalmente na história de seu atendimento no Brasil.

Contudo, na história do atendimento à criança... 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.80).

Tal situação é preocupante no sentido de sempre começar na creche do zero, porque, com as mudanças de gestão os documentos, atividades e os projetos se perdem, consequentemente a memória se esvai, acaba-se por não haver conhecimento histórico e identidade dessa ou daquela creche, portanto, as instituições necessitam efetivamente de um registro sistemático do que acontece nas suas ações cotidianas, sejam no refeitório, no banho, no pátio, na sala de aula, no parque, nos eventos, nas reuniões de pais e mestres, uma vez que, a história da instituição não pode acabar com a história dos profissionais que estavam nela naquela ou na outra gestão. A creche necessita urgentemente de um Projeto Político-Pedagógico que seja fruto de um coletivo histórico e não de ações individuais fragmentadas sem passado, presente e futuro.

Pensando na infância e nesse tempo histórico perdido, Kramer e Leite (orgs.) apoiadas em Benjamin (1985;1987) lembram que:

[...] o passado seria o antigo, o velho, o bárbaro, algo descartável que precisa ser substituído pelo novo, pelo progresso. O que passou, passou... porque “águas passadas não movem moinhos”, sendo o futuro o que interessa. O presente é apenas um tempo fugidio imprensado entre um obscuro ontem e a promessa de um amanhã mais iluminado.

Segundo o autor, a obsessão pelo progresso e o desenvolvimento – o olho no futuro – entorpece os homens destituindo-os da linguagem e da cultura o que lhes subtrai a capacidade de fazer história.

A isso Benjamin denomina de barbárie, e contra isso ele sugere o resgate da narrativa que, restituindo ao homem a experiência e a linguagem, o reconduz à tarefa histórica e cultural de ser humano (1996, p.66-67).

E continuam:

Com isso resgata-se, definitivamente, o tempo presente do ágil infantil. Como tempo repleto de humanidade, ele não é mais uma simples ligação entre o ontem e o amanhã, mas tempo vivo necessário a que a criança transforme sua futura produtividade em produção presente de cultura, de linguagem, de história (1996, p.68).

Portanto, diante do resgate na memória dos profissionais da educação e na sistematização dos registros históricos e culturais das crianças institucionalizadas relacionados diretamente à função educativa e à elaboração de propostas pedagógicas constituindo-se num ato político de identidade e intencionalidade, para assim, a creche colocar-se definitivamente no rol em que predomine o conhecimento e a ação efetiva no desenvolvimento infantil derivado de estudos, da observação sistemática, das manifestações, da leitura feita pelos profissionais que, cotidianamente, convivem e agem na mediação educativa que realizam do grupo e de cada criança. Toda esta ação enviesada pelo planejamento participativo, canalizado a um currículo de atividades e projetos pontuando as especificidades características e peculiares das crianças de zero a três anos de idade. Tais discussões e debates necessitam de organização didática e registros ordenados, a fim de haver resgates históricos sobre a memória pedagógica do trabalho e sua avaliação, a partir do reencontro com as situações-problema sobre o que foi proposto e o que foi realizado.

Assim, acredita-se que é o grande desafio da creche e de seus profissionais, pois “os novos tempos” educam para a cidadania, a qual se inicia, na infância em um contexto próprio, as singularidades que esse nível de ensino exige, registrados e compreendidos no Projeto Político-Pedagógico, salientando com ênfase as particularidades do desenvolvimento da sua

subjetividade, da autonomia, da interação meio social, físico, cultura, ambiental e econômico das crianças e suas necessidades lúdicas, cognitivas, afetivas, linguísticas e artísticas. Tem-se neste contexto uma mudança significativa no modelo de creche atual, tornando-a, assim, pertencente historicamente ao mundo educacional.

Para que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico seja fiel à realidade cotidiana da creche é importante que seus protagonistas reflitam sobre seus anseios, ambições, inquietudes, realidades, experiências, habilidades, deficiências e angústias, pois esse processo subsidiará essa nova cultura identitária. Para tanto, a seção seguinte pontua esse desenvolvimento pessoal e institucional repleto de saberes que possuem historicidade e que são imprescindíveis na aquisição de novos conhecimentos sistematizados, concepções de infância das crianças de zero a três anos, inseridas no contexto escolar, que possuem singularidade, particularidade e especificidade próprias da idade.

2 – Trabalho Docente: (re)construção do papel do profissional da educação na creche

“Educar é transformar o homem naquilo que ele é capaz”.

Immanuel Kant

Salienta-se que, no século XXI, há uma crescente preocupação em debater questões relacionadas à primeira infância. Neste estudo, é importante entender o trabalho docente na perspectiva da educação infantil e, especificamente, na creche, pois pela sua própria história, como já mencionado anteriormente, está impregnada pelo caráter assistencialista e não ao desenvolvimento global de cunho pedagógico, porque “[...] desde tempos passados, acumulam-se os problemas na formação, em decorrência de pouca clareza do perfil profissional desejado... As contradições aparecem nos cursos amorfos, que não respeitam a especificidade da educação infantil” (KISHIMOTO, 2002, p.107).

Dada esta condição frágil de formação, seria muito interessante que fossem oferecidas aos profissionais¹⁰ da creche oportunidades para analisarem suas práticas, compartilharem experiências, discutirem, debaterem com seus pares de modo a elaborarem, coletiva e cooperativamente, o Projeto Político-Pedagógico da creche.

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (Parecer CNE/CBE nº20/09, p.04).

As crianças de zero a três anos de idade fundamentalmente procuram o olhar, um sorriso, um gesto de afeto, o ser correspondido, o som emitido pelo profissional da educação, o abraço, o tatear, o imitar, os estímulos pedagógicos, as músicas, o banho, a comida, a bebida, portanto, as ações de educar, brincar e cuidar coexistem de forma indissociável nas salas da creche, proporcionando um trabalho voltado para o desenvolvimento das crianças, sempre respeitando a individualidade de cada uma e seu tempo.

Neste sentido, quando se pensa no trabalho docente para esta faixa etária é necessário cuidado, sensibilidade e responsabilidade, pois as palavras e conteúdos serão absorvidos e aprendidos e se constituirão no aprendizado do “outro”, aprendendo o modo humano de

¹⁰ Como esta pesquisa tem o foco na creche, que está atrelada historicamente à visão assistencial e higienista e não educacional optou-se em manter a repetição do termo no decorrer do texto por remeter maior qualificação profissional; reconhecimento que se faz necessário.

existir. O mundo infantil adquire significado e a criança começa constituir-se como sujeito, e isto se dá pela troca intersubjetiva, construída na afetividade, a qual se estabelece como o primeiro referencial para a constituição da identidade da criança. De acordo com as DCNEI, no Art. 4º “[...] As propostas pedagógicas... deverão considerar que a criança é o centro do planejamento curricular”. A criança desta maneira é vista como sujeito histórico e com direitos, garantindo que ela “[...] brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Parecer CNE/CBE nº20/09).

Complementando a visão de criança e o seu processo de apropriação do mundo entende-se que

A criança constrói assim conhecimentos conforme estabelece relações que organizam e explicam o mundo. Isso envolve assimilar aspectos dessa realidade, apropriando-se de significados sobre a mesma, através de processos ativos de interação com outras pessoas e objetos, modificando ao mesmo tempo sua forma de agir, pensar e sentir (OLIVEIRA [et al.], 2011, p.64).

Tais práticas envolvem saberes que, mesmo não sendo sistematizados, resultam na aprendizagem social transmitida pelos professores que se manifestam por procedimentos e estratégias de ação com a utilização de material pedagógico, ações complexas e interdependentes envolvendo todos os profissionais da educação. Elas têm o sentido de orientar e ensinar conteúdos básicos e significativos para a vida social e no mundo, logo, a perspectiva da prática reflexiva delineada neste contexto supõe a sistematicidade e a crítica.

No espaço escolar a mediação do professor é indispensável, no entanto, faz-se necessário compreendê-la para além da relação conjunta com os alunos. Na mediação, o professor por meio da criação de práticas pedagógicas planejadas intencionalmente “[...] se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas” (LIBÂNEO, 2004, p.05). Logo, a mediação deve objetivar a atividade de aprendizagem por meio da aquisição do conhecimento e do desenvolvimento da criança. Pressupõe, assim, que os profissionais da educação possam analisar a problemática de seu cotidiano e agir sobre ela, sem deter-se apenas à resolução de problemas imediatos, ampliando os horizontes da reflexão de modo a abranger a função da unidade escolar e da educação no âmbito da sociedade.

Entende-se que toda ação ocorrida na creche visa garantir o aprendizado das crianças e de todos os envolvidos neste processo de forma direta ou indireta. É importante que cada

indivíduo encontre o que o ajuda a sentir-se melhor, a comunicar-se bem, a ensinar bem e a ajudar os alunos para assimilarem melhor o conteúdo.

Nesse processo humano-social, a aula é momento privilegiado de transmissão/assimilação, em que algo permanecerá para além do ato de aprender. A transformação do aluno passa dessa forma pela sua condição não passiva e humana. Ele tem um papel no processo de produção pedagógico e dele participa na condição de produtor e coprodutor (PARO, 1993, p.103).

É essencial, como mencionado por Paro (1993), diversificar as formas de trabalhar os conteúdos, de realizar atividades, de avaliar o progresso dos alunos. Assim, faz-se necessário priorizar e respeitar a individualidade e tempo de cada um. Entretanto, o domínio do conteúdo, a didática, o compromisso, a responsabilidade, a regularidade cotidiana, o comportamento ético e político e em ser professor manifestam-se na prática profissional ao atuar na creche e na elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico (LIBÂNEO, 2004).

Todavia, o perfil do profissional da creche alterou-se historicamente de acordo com a legislação que a regulamenta, assim observa-se que sua atuação não mais se restringe aos cuidados com higiene e alimentação, passando a ter como função principal o caráter educativo, contudo, ainda atrelado aos cuidados básicos que uma criança necessita, por sua própria condição de dependência. Isto significa que as diferentes redes de ensino deverão colocar-se na tarefa de investir- de maneira sistemática - na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores (BRASIL, 1998).

Entende-se, nessa perspectiva, que a especificidade da educação da criança implica ao profissional da educação da creche uma nova forma de se ver enquanto cidadão, docente e ser humano socialmente ativo em prol dos pequenos, desenvolvendo novos raciocínios pedagógicos, novas formas de se ver nas situações cotidianas com as crianças, de pensar sobre e para elas, compreendendo o universo que caracteriza a singularidade dessa faixa etária e a partir, desse “novo” conhecimento compartilhar com o grupo e trabalhar em conjunto, transpondo as barreiras da individualidade, insegurança, competitividade e/ou indiferença, pois o ato grupal aglomera pontos de vista distintos para situações semelhantes e/ou parecidas, posicionando e esclarecendo problemas, os quais, posteriormente, acarretaram em resoluções pensadas e refletidas conjuntamente em benefício de sua própria valorização como profissionais da educação, as crianças como sujeitos de direitos e a creche como espaço educativo.

Como afirma Gandin (1994), não basta que os professores, isoladamente ou mesmo em conjunto, definam “como” e “com quê” vão “passar” um conteúdo preestabelecido, dando,

assim, um caráter administrativo ao trabalho escolar; é necessário organizar-se para definir quais os resultados que pretendem buscar para a creche, não apenas em relação às crianças institucionalizadas, mas em relação às realidades profissionais, e, a partir disso, realizar uma avaliação circunstancial reflexiva de sua prática e propor outras alternativas que influenciem na construção social desse sujeito de direitos. Com base nessas considerações, depreende-se que os sujeitos reflexivos são, de acordo com Veiga (2001):

- sujeitos coletivos, pela consciência do não-isolamento científico;
- sujeitos concretos e históricos, tendo o contexto e as circunstâncias vivenciadas como referenciais;
- sujeitos sociais, pela não-neutralidade e pela ênfase no pressuposto das intervenções;
- sujeitos éticos, pelo compromisso e pelo respeito a si e ao outro;
- sujeitos políticos, pela intencionalidade de suas ações (p.254-255).

Neste processo, os sujeitos que pesquisam, ensinam e aprendem, tornam-se cúmplices e co-responsáveis no processo educativo, assim acredita-se que o professor da creche não é meramente um técnico de ensino, que deva ser instrumentalizado em uma perspectiva parcial ou reducionista. Muito pelo contrário, por conviver com a faixa etária de zero a três anos, a qual está em pleno desenvolvimento da oralidade, do equilíbrio e que ainda não possui autonomia, o docente necessita ultrapassar a fundamentação técnica e fragmentada, na direção de ir além e agir em situações novas e problemáticas com responsividade, pois o profissional da educação está em constante aprendizado, construção, aprimoramento, aperfeiçoamento, busca pelo conhecimento, formação tanto pessoal quanto profissional, para que, desta maneira, conduzam as ações decisórias e a capacidade de iniciativa, através de uma postura flexível, permeada por uma visão sistêmica e estratégica, sendo a prática reflexiva que o levará a pensar e repensar dilemas do dia a dia, além dos conflitos consigo mesmo, a fim de alcançar a construção do conhecimento sobre o seu próprio eu e em qualquer outra atividade educativa.

Para tanto, faz-se necessário momentos de discussão e debates coletivos sobre as características ímpares da educação infantil, pois a prática, as vivências e as trocas de experiência com seus pares tornam-se componentes importantes às inquietações e dúvidas constantes do cotidiano da creche, já que esta dinâmica grupal - em prol de soluções coletivas - despertam a responsabilidade com sua auto-formação (GIESTA, 2001).

Trabalhar em conjunto, no sentido de formação de grupo, requer compreensão dos processos grupais para desenvolver competências que permitam realmente aprender com o

outro, construir de forma participativa, respeitar a opinião do colega e também poder se posicionar quando necessário, para que consigam, no trabalho grupal, enxergar caminhos possíveis, saídas estratégicas e teorias de referência às práticas diárias. Todo este processo demanda primeiramente aceitação de si próprio, de suas fraquezas, de suas falhas, de lacunas deixadas pela formação e, respeitosamente, escutar e digerir críticas, assim, “[...] O professor/educador, envolvido nesta prática reflexiva, vai poder, então, emitir julgamentos, influenciar e/ou tomar decisões sobre currículo, ensino e políticas educativas” (LOPES, 2012, p.126).

O cotidiano da creche necessita dessa reflexão sobre sua intencionalidade educativa, ultrapassando o assistencialismo. Neste sentido, o profissional da educação - diante de seu fazer diário - necessita de autonomia para alcançar objetivos pensados nas mais diferentes atividades, e essa autonomia só poderá se dar em uma creche que seja gerida com caráter democrático, pelo qual as decisões e rumos do trabalho docente tenham cooperação de e para todos os envolvidos nesse processo pedagógico.

A busca da reflexão a respeito da autocrítica pessoal é algo constante em nossas vidas, assim como a busca pela autonomia profissional é importante para o bom desempenho do indivíduo em sua área de atuação. No caso da educação de crianças pequenas, o olhar não deve limitar-se ao espaço da creche, para não se perder a noção do todo que influencia e, tantas vezes, determina situações aparentemente corriqueiras e de responsabilidade imediata dos seus profissionais da educação.

Autonomia é, então, neste estudo um conceito relacional, pois cada profissional da educação possui maior ou menor autonomia dentro da creche em relação a determinados fatores sociais, históricos e econômicos que a cerca, portanto está implicada no efetivo conjunto de práticas tanto no plano administrativo, quanto no plano pedagógico. Assim, a ação dos profissionais da educação torna-se fundamental, porque a sua organização e o seu compromisso poderão criar as condições para uma ampla reformulação da prática escolar em busca do caráter pedagógico para a creche, com domínio de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização. Desta forma, as creches podem traçar seu próprio caminho tornando estes protagonistas co-responsáveis pelo êxito educativo da instituição. Para tanto, faz-se necessário que os profissionais da educação da creche:

- Conheçam sua organização escolar, sua cultura e suas relações de poder;
- Desenvolvam saberes e competências, para fazer análises de contextos de trabalho na sala de aula;

- Elaborem um plano escolar curricular, com competência técnico-científica, sensibilidade ética e compromisso com a democratização;
- Considerem-se como sujeitos educacionais e ao mesmo tempo observem a realidade socioeconômica e cultural em que está inserida a creche, o seu interior e o seu entorno, garantindo a justiça social do ponto de vista da escolarização¹¹.

Todos esses tópicos são necessários para garantir a mudança do caráter assistencial para o educacional e respondem, minimamente, às necessidades imediatas do processo ensino-aprendizagem: “[...] É assim que a organização da escola se transforma em instância educadora, espaço de trabalho coletivo e aprendizagem” (LIBÂNEO, 2001, p.57).

Todavia, para que isto aconteça, é preciso que estes saberes ocupem uma posição de valorização e estudos dentro das creches em tempos e espaços apropriados para que se realizem e contribuam para o desenvolvimento profissional docente. De acordo com texto dos Referenciais para a Formação dos Professores (BRASIL, 2002):

O desenvolvimento profissional permanente requer um processo constante e contínuo de reflexão, discussão, confrontação, e experimentação coletiva, para o qual é necessário não só que as instituições contratantes assumam a responsabilidade de propiciar as condições institucionais e materiais, mas que o professor tome para si a responsabilidade por sua formação. Só essa coresponsabilidade permitirá a superação da relação de tutela que mantém a formação em serviço do professor a mercê de circunstâncias político institucionais as mais diversas. Para isso, é preciso assegurar condições institucionais para que os professores possam estudar em equipe, compartilhar e discutir sua prática com os colegas, apresentar seu trabalho publicamente, reunir-se com pais de alunos e demais membros da comunidade, desenvolver parcerias com outras instituições, participar do projeto educativo da escola, definindo, coletivamente, metas, prioridades, projetos curriculares, processos de avaliação, normas de convivência, temáticas de formação continuada, e prioridades para a utilização dos recursos disponíveis (BRASIL, 2002, p.66).

Portanto, os professores são responsáveis por sua própria formação e precisam ser considerados e valorizados como profissionais capazes de produzir conhecimento, mas também necessitam de condições institucionais para que isso aconteça, assim, compreender a dinâmica sobre este tempo e espaço de formação é, reconhecidamente, uma oportunidade para que os docentes façam parte de um processo de formação contínua em serviço.

[...] elevar a formação contínua em serviço a uma modalidade específica, destinada aos professores que se encontram no exercício da profissão, contribuir-se-á para a discussão e possível articulação, em nosso país, de

¹¹ Utiliza-se o termo escolarização no sentido pedagógico, portanto, educativo de estímulos precoces e não alfabetização.

políticas de formação contínua que enfrentem os desafios colocados hoje ao magistério brasileiro (SANTOS, 2005, p.75).

O autor completa sua conceituação “[...] na possibilidade de instituição de diversas práticas de formação contínua que venham a centrar-se nas escolas” (SANTOS, 2005, p.77), posicionando, assim, que há necessidade de que essa prática ocorra no interior da unidade escolar, em nosso estudo, especificamente, na creche. Por isso, pensa-se que esse processo de valorização dos saberes profissionais ocorra no tempo e espaço do HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). A LDB regulamenta o tempo destinado às atividades do professor no Art. 67, V “[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...], assim, assegurado e sancionado pela legislação vigente esses horários de estudo ocorrer em reuniões semanais no horário de trabalho e no espaço pedagógico da escola.

Caracterizam-se, também, por não dispensarem diálogos, discussões, debates e reflexões entre os todos os profissionais da educação da creche, com troca de experiências, vivências, habilidades e competências, tais como:

- Leitura e escrita: deve-se propiciar um espaço na creche para estimular a leitura e a escrita de maneira lúdica, aproximando-as dos objetivos da vida;

- Capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas (raciocínio): desenvolver nas crianças a capacidade de interpretar e resolver situações-problema para compreender gradativamente os conceitos matemáticos com habilidade e coerência;

- Capacidade de analisar, sistematizar e interpretar dados, fatos e situações cotidianas vivenciada pelos pequenos;

- Capacidade de compreender e atuar em seu entorno social: desenvolver a responsabilidade social, dialogando de acordo com o contexto infantil, orientando que cada um de nós é responsável pela sociedade como um todo (GOMES, 2007).

A atitude democrática, apesar de suportar as crises, atinge um alto grau de certeza e confiança na tomada de decisão; a democracia permite o conflito de opiniões, cuja interação negociada permite o norte ideal da creche, legitimando-a. Sempre uma decisão compartilhada é mais produtiva, pois se dividem as responsabilidades e faz-se com que todos participem de sua solução (VEIGA, 2004).

Diante dessa discussão, Tardif (2002) acrescenta que os saberes docentes, denominada por ele de saberes experienciais provenientes do trabalho, vêm

[...] (d)os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (2002, p.38-39).

Neste sentido, ainda segundo o autor:

Os saberes experienciais, possuem, portanto, três “objetos”: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Estes objetos não são objetos de conhecimento, mas objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela. Em outras palavras eles não são nada mais do que as condições da profissão (p.50).

Pensando nessa relação e interação que Tardif (2002) aponta, em que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no espaço da escola, em forma de habitus e de habilidades “de saber-fazer e de saber-ser”, e na forma que contribuem para a constituição do campo específico de estudo sobre a creche em contextos coletivos de educação e cuidados, logo, é um caminho tanto para legitimá-la quanto documentá-la, a partir, da reflexão cooperada no processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico, o qual é previsto legalmente como prática dos profissionais da educação na LDB no inciso I do Art. 14 “[...] participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”. Portanto, necessário, essencial e autêntico.

Assim, ao aglutinar e incentivar os profissionais da educação a participarem e discutirem os caminhos para a solução de problemas, amplia-se o foco deste processo democrático no cotidiano da creche.

As decisões acontecem num processo participativo, e a comunidade escolar não só participa das decisões como também se responsabiliza pela execução e avaliação das ações realizadas:

Interessa aqui delinear o conceito de participação, a fim de retirarmos dele o tom vago que muitas vezes o envolve. Dizemos que **participação é conquista** para significar que é um **processo**, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante “vir-a-ser”, sempre se fazendo. Assim, participação é, em essência, autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. A participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir (DEMO, 1986, p.18 – grifo do autor).

A participação, de acordo com Demo (1986), é um processo no qual os profissionais da educação estão implicados em tudo o que ocorre na unidade escolar e a sua volta, possibilitando a vivência e o engajamento de todos com objetivos em comum para melhorar o ambiente escolar, legitimando e democratizando-o.

Para a etapa desta pesquisa e, mesmo com os avanços, para descaracterizar historicamente o caráter assistencialista, pensar nestes sujeitos, que aqui são os profissionais da educação -os quais lidam diariamente com as crianças - é requalificar a creche com caráter pedagógico enfatizando todo o percurso de formação inicial, formação continuada, autoformação e acima de tudo reflexão, tentando “vencer” a própria discriminação que ocorre entre os pares, que marginalizam essa etapa, pois, segundo Tardif (2002), “[...] para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira (p.48).

Portanto, ações educativas contribuem de forma solidária, responsiva e competente na transformação do mundo, assumindo uma atitude de não-indiferença ao bem comum. E por não ser indiferente, exerce o seu papel crítico e político, não vendo apenas as diferenças, mas fazendo dessas diferenças um direito, um abrir de portas para a inclusão desta etapa educacional no rol da Educação Básica.

Desta forma, a formação do professor é constante, porque a natureza e o mundo não param de mudar e essa mudança interfere nas ações, pensamentos e na própria atuação profissional, assim podem “multiplicar” os conteúdos a serem aprendidos e experienciados no decorrer da licenciatura, pois o professor necessita de preparação continuada para poder preparar o outro, por conseguinte é necessário autonomia, auto-estima por ser um profissional com autoria e autoridade em seu processo de construção subjetiva, sendo importantíssimo perante a sociedade, o qual possui uma responsabilidade extremamente difícil, comprometida e complexa. Kramer (2013) afirma:

[...] Todo processo de formação que assume responsabilidade pelo outro e se dá no diálogo precisa assegurar autoria e autonomia. A autoria se concretiza nas marcas que deixamos no mundo e nas marcas que o mundo inscreve em nós: o que fazemos, dizemos, escrevemos, construímos o que escrito no nosso corpo, nas nossas ações e produções (p.311).

A autoria envolve colaboração, é sempre coletiva, e nela interferem a autoridade, os limites, as possibilidades concretas dos contextos em que as práticas são realizadas, a regras e as metas de fomentar, impedir ou expandir a criação.

Já a autonomia nos leva a pensar nas condições para exercer a autoria, enfrentar conflitos, interagir. Ora, pressões diversas afetam os professores:

questões financeiras, múltiplas jornadas, pressões decorrentes de mudanças do mundo contemporâneo e suas exigências (p. 312).

Identifica-se, assim, a subjetividade docente como meio de socialização de experiências, o que muito contribui no que diz respeito à formação do professor em um processo refletivo e de autoria e autonomia. Remete-se ao Artigo 9º das DCNEI que, diante deste contexto e em relação às práticas pedagógicas - que deverão compor a proposta curricular ao apresentar as interações como eixos norteadores-, reflete normas de forma a garantir um conjunto de experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2009, grifos nossos).

Os doze incisos deste artigo constituem-se na abertura para a equipe da unidade escolar baseados na experiência crítica e reflexiva em escolher conteúdos a serem trabalhados, nesse sentido, é essencial que haja registros dessas atividades autônomas e de autoria da

creche, que mostram as diferentes manifestações infantis em atividades pedagógicas. Trata-se, portanto, de um processo que carece historicidade no tempo e nos espaços das reuniões de HTPC's, as quais permeiam a formação profissional dos que cotidianamente interagem com as especificidades de crianças de zero a três anos de idade, possibilitando a discussão sobre as questões dessa prática e que estão profundamente ligadas com a (re)construção de seu papel profissional e que se articule a partir de um currículo que concebam a criança como sujeito de direitos, dentro do qual os saberes infantis são potencializados e valorizados, não dissociando os registros das memórias, lembranças e vivências que a creche já possui.

Acredita-se, portanto, que a prática de registrar historicamente o que acontece na creche torna-se urgente, porém estes registros devem passar do individual ao coletivo, como parte da própria cultura escolar incorporado ao seu Projeto Político-Pedagógico, pois “[...] é refletindo sobre os desafios enfrentados na prática que o profissional reconstrói a teoria e apropria-se de seu fazer, tornando-se livre para agir conscientemente” (MICARELLO, 2005, p.148).

Diante deste contexto, os profissionais da educação da creche, ao direcionar seu olhar e ação para as crianças, necessitam conceber sua trajetória profissional como processo e não como resultado, com condições para agir e responder sob a sua própria perspectiva ao explorar, relacionar, articular conhecimentos já adquiridos, a fim de organizar, desorganizar, significar, ressignificar hipóteses em todas as oportunidades que lhe forem vivenciadas, nos mais diversos ambientes da creche dos quais faz parte.

Por isso, para compreensão de tal processo, necessitam ter conhecimento sobre epistemologia e metodologia. Há, portanto, a necessidade de se planejar e desenvolver práticas coletivas e cooperadas de reflexão que incluam os mais diferentes assuntos relacionados às crianças de zero a três anos, para que haja compreensão que em um mesmo espaço social pode haver uma enorme gama de realidades profissionais desencadeadas e articuladas culturalmente com aspectos positivos e/ou negativos à creche. Dito isso, é inadiável que os profissionais da educação da creche reflitam as conexões entre o seu núcleo de conhecimentos, conteúdos e vivências oriundos das diversas práticas culturais e áreas científicas da educação infantil, a fim de levantar questões para o diálogo, a discussão e o debate, buscando a dicotomia entre educar e cuidar.

A profissionalidade dos educadores infantis deverá ser fundamentada na efetivação de um cuidar que promova educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade (ANGOTTI, 2008, p.19).

Portanto, a profissionalidade da creche, pontuada por Angotti (2008), fundamentalmente, necessita do olhar atento inadiável à natureza das crianças pequenas, as quais se constituem pela liberdade, a partir, da ludicidade que alicerça o desenvolvimento infantil. Assim, os espaços/tempo de estudos sobre as práticas pedagógicas e a infância em contexto de educação coletiva constituem momentos ímpares de formação e aperfeiçoamento cotidiano educativo, apoiados em documentos e registro sistematizado da interlocução entre a teoria e os saberes dos pares, na direção, de conceder significado às ações pedagógicas e ao próprio processo de formação coletiva. Neste sentido, salienta-se que o ato de registrar requer reflexão e análise sobre o dia a dia educacional da creche na busca constante sobre a autonomia e autoria nas produções dos profissionais da educação: Para aluno estudar, professor precisa estudar. Para aluno ler, professor precisa ler. Para aluno pesquisar, professor precisa pesquisar. Para aluno elaborar, professor precisa elaborar. Não há aluno autor sem professor autor (DEMO, 2008).

Identifica-se nas palavras do autor a busca incessante dos profissionais para o estudo, leitura, pesquisa e elaboração compreendendo a importância desse trabalho como objetivo de reflexão, porém, há outro ponto importante a se mencionar, que é a construção da identidade profissional, daqueles que cotidianamente ensinam e aprendem com os pequenos, ao produzirem um discurso sobre a sua prática pedagógica a partir da reflexão e de saberes construídos pela experiência vivenciada e não apenas como técnicos do ensino desprovidos de conhecimento específico singular às crianças pequenas (TARDIF, 2002). A LDB conceitua o profissional da creche como professor, definindo sua identidade, seu permanente crescimento situando-o como sujeito no processo coletivo e corresponsável na construção do Projeto Político-Pedagógico das instituições em que trabalha.

É a partir desta discussão que iniciamos a seção seguinte, pontuando a importância da cultura do planejar sistematizado e refletido na prática diária como processo participativo e dinâmico de relações entre os envolvidos (educadores – educandos – escola - meio sócio-cultural) culminando na necessidade da elaboração do Projeto Político-Pedagógico como documento identitário da creche.

3 – Projeto Político-Pedagógico da creche: análise do processo

“É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola com uma reflexão de seu cotidiano”.

Ilma Passos Alencastro Veiga

A creche é um espaço coletivo, no qual há encontros diários, anseios de pessoas diferentes com histórias de vida e experiências ímpares; ideias que instigam, mas também amedrontam e angustiam; atividades pensadas por profissionais com formações distintas, logo tal diversidade é inerente ao cotidiano das práticas escolares infantis, porque é ali que se encontram todos estes seres históricos em prol do reconhecimento de uma etapa praticamente marginalizada.

Contudo, no exercício do trabalho de fato, o professor, de acordo com Nóvoa (1991), produz sua profissionalidade, suas competências, suas qualificações, a arte de ensinar, a prática intelectual autônoma, participando da equipe de trabalho e agindo coletivamente:

- no planejamento da escola;
- na dinâmica do projeto político-pedagógico e dos demais planos de aula;
- na participação¹² da estrutura organizacional;
- na preocupação com a sua formação, dando continuidade aos estudos;
- no respeito para ser respeitado e com isso intensificar o diálogo;
- na avaliação do aprendizado dos alunos.

Assim, os profissionais da educação da creche, por sua natureza institucional coletiva e interdisciplinar, vivem historicamente um processo na busca incessante pelo reconhecimento social, político, econômico e cultural do trabalho educacional com as crianças pequenas, entretanto, sabe-se que a educação infantil se subdivide entre creche (crianças de zero a três anos de idade) e pré-escola (crianças de quatro a cinco anos de idade), sendo que o segundo “grupo” legalmente insere-se na obrigatoriedade da Educação Básica e que, portanto, possui identidade e documentação própria tendo a creche seguido a via inversa à pré-escola, posto que não houve à ela legalidade assegurada.

¹² Segundo Lück (2006, p.47), há diferentes formas de participação como: “[...] participação como presença, participação como expressão verbal e discussão de ideias, participação como representação, participação como tomada de decisão e finalmente, participação como engajamento”. Nesta pesquisa propõem-se a participação como engajamento, cujo conceito de “[...] participação, em seu sentido pleno, corresponde, portanto, a uma atuação conjunta superadora das expressões de alienação e passividade, de um lado, e autoritarismo e centralização, de outro, intermediados por cobrança e controle”.

Assim, o olhar aqui se volta à perspectiva da creche, posto que não foi incluída na legislação como etapa obrigatória, portanto urgindo identidade própria garantindo “[...] um ambiente educativo que contemple a indissociabilidade do cuidado/educação; o respeito aos direitos fundamentais das crianças; a otimização das condições e dos recursos para que se possa implantar redes de qualidade em todo o país” (FARIA, 1999, p.75). Afinal, há de se respeitar a especificidade da infância e compreender a creche como o ambiente onde ocorre o cuidado e a educação no convívio social dos “bem” pequenos ao explorarem, interagirem, sentirem e o modificarem, culminando na percepção do mundo que as rodeia e de si mesmas como sujeitos de direito.

Trata-se, então, de (re)construção a partir de seus recursos e atores no processo de reflexão coletiva cotidiana diferenciando-a e legitimando-a. Sacristán (2000) ajuda a pensar sobre um currículo organizado com ênfase na dialética teoria-prática, “[...]a partir das atividades que preenchem o tempo no qual transcorre a vida escolar, ou que se projetam nesse tempo, e em como se relacionam umas tarefas com as outras”, visto que, “[...] muitas das decisões que o professor tem de tomar aparecem como instantâneas, intuitivas, mecanismos reflexos e, por isso mesmo, é difícil, se não impossível, buscar padrões para racionalizar a prática educativa enquanto esta se realiza”, conseqüentemente, “[...] se expressam múltiplos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos”. Ainda para o autor “[...] é na prática que todo projeto, toda a ideia, toda intenção se faz realidade de uma forma ou de outra”. Entendendo-o, assim, como expressão da função socializadora e cultural da escola na democratização do conhecimento (p.201-205-207).

As DCNEIs definem, no Art. 3, o currículo na etapa da Educação Básica como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p.97).

Ao pensar no processo de elaboração e sistematização em um currículo adequado à creche, as DCNEIs¹³ orientam contemplar as áreas de conhecimento infantil estabelecidos na política curricular da Educação Básica. Considera-se, também, imprescindível incluir nesta dinâmica democrática do conhecimento atenção para a heterogeneidade ética, social e cultural das crianças pequenas, sempre respeitando sua individualidade e singularidade.

¹³ As DCNEIs englobam as idades de zero a cinco anos, todavia, para não deixar de mencionar tal citação, o olhar aqui compreende exclusivamente as idades de zero a três anos.

Assim, tal intencionalidade dos profissionais da educação da creche na busca do desenvolvimento pleno das crianças nas diversas áreas, propicia a prática reflexiva coletiva entre os pares em momentos direcionados para fins pedagógicos de interlocução dos saberes docentes. Entretanto, o registro destes diálogos torna-se imprescindível na relação teórico-prática, sem desconsiderar as experiências vividas nesse processo profissional que necessitam ser contempladas em documento próprio: o Projeto Político-Pedagógico¹⁴ (ROCHA; KRAMER, 2013).

Tal documentação pedagógica no contexto escolar e, especificamente, na educação infantil brasileira foi inserida com base nas experiências práticas docentes italianas, a fim de compreender a criança pequena no processo de aprendizagem institucional. Porém esse processo não se restringe à observação e ao registro somente, mas sim em analisar, dialogar e refletir coletivamente considerando o passado, o presente e a projeção para o futuro, pois

[...] é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. Tal material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas – por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças, incluindo, por exemplo, arte realizada no atelier com o atelierista. Este material torna o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo da documentação pedagógica (DALHERG; MOSS; PENCE, 2003, p.194).

Neste contexto do trabalho docente, fica evidente a responsabilidade desses profissionais diante da formação de crianças, pois, geralmente, as creches não se preocupam em salvaguardar seus registros documentais. Verifica-se, ainda, que as condições de acesso aos registros documentais, quando disponíveis, geralmente se constituem de pouca representação ao cotidiano escolar, já que, infelizmente, nada ou quase nada é registrado, perdendo-se pouco a pouco, ano a ano, caindo em um vazio absoluto sem história, sem identidade (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

A partir do seu registro sistematizado no Projeto Político-Pedagógico pautado nos direitos da infância, esta etapa educacional terá identidade e sua intencionalidade pedagógica permanecerá historicamente alicerçada, logo terá memória de experiências vividas em toda sua intensidade e vigor, evidenciando a legalidade da creche. Contudo, este planejamento coletivo e cooperado constitui-se em uma ousadia a todos os envolvidos neste processo, já que é uma realidade atípica para esse segmento educativo. Entretanto, pensou-se em

¹⁴ Já previsto na LDB 9394/96, Art. 14. [...] I – participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico.

concretizar, sim, esse documento a partir de debates e de aperfeiçoamento contínuo das situações concretas vividas no cotidiano da creche

[...] que torna visíveis as pessoas, ..., as equipes, seus participantes e autores, assim como a qualidade de seus processos. Torna visíveis os rastros de cada pessoa, de cada grupo, de cada família em sua passagem pela escola. Não deixa de ser uma excelente oportunidade de construção de identidades, e isso nos faz pensar em uma escola de narrações diversas, de narrações incertas, em que os roteiros são escritos a partir das vozes e as ações de cada um. Roteiros que se vivem construindo histórias (SOLÀ, 2007, p.40).

Estas ações, nos campos social, educacional e pessoal posicionam esses seres humanos em todas as dimensões que influenciam e são influenciados, tal realidade evidencia a importância e o papel respeitoso e responsável que a creche ocupa na sociedade, mostrando que a despeito de críticas e dificuldades, dá-se a garantia de que vozes serão ouvidas, palavras serão proferidas, discursos serão produzidos e barreiras serão ultrapassadas. Esta perspectiva apoia-se em Santos (2002), ao afirmar que “[...] o desconforto o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação”, assim, “[...] essa enumeração breve dos problemas que nos causam desconforto ou indignação é suficiente para nos obrigar a interrogarmo-nos criticamente” (p.23-24).

Para Medel (2008), a elaboração do Projeto Político-Pedagógico necessita de ousadia, discussão, reflexão, desejo de renovação e, sobretudo, participação. É sobre esta ousadia que o olhar se volta, para uma organização que necessita ser reconhecida primeiramente pelos próprios profissionais da educação que estão intimamente ligados às atividades diárias e que proporcionam estímulos às crianças de zero a três anos de idade, e pela sociedade que, muitas vezes, desconhece o trabalho educacional das práticas cotidianas específicas da primeira infância institucionalizada. O contexto conflituoso de lutas, às vezes positivas e outras nem tanto, deve nascer dentro das próprias creches, por ali haver intencionalidade pedagógica direcionada às peculiaridades e especificidades das crianças pequenas na busca incessante do êxito no processo ensino aprendizagem (FREITAS, 1991, apud VEIGA).

Assim, diante da dinamicidade da creche, o Projeto Político-Pedagógico é o documento que armazena todas as ideias e ideais discutidos e pensados coletivamente em momentos de HTPC e no decorrer das atividades propostas nas etapas a cada faixa etária; portanto, é importante - e imprescindível - registrar todo esse cotidiano infantil, para que, assim, seja efetivamente confirmado e validado como “[...] lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva... que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula...” (VEIGA, 1995, p.14).

Ao pensar no que aponta Veiga (1995) em relação às políticas públicas direcionadas à elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas, verifica-se tais princípios nas DCNEI (BRASIL, 2013), fixadas pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, as quais, entendem a criança como sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve nas interações e práticas cotidianas, estabelecidas em diferentes ambientes da creche. Portanto, é a partir e no Projeto Político-Pedagógico que serão elencados: história, filosofia, metodologia, finalidades, projetos, demanda, dados do entorno, o tempo escolar, a estrutura organizacional, os objetivos, os propósitos, dados sobre aprendizagem, os profissionais, as relações de trabalho, relações com as famílias, a clientela, a avaliação, diretrizes pedagógicas, entre outros pontos significativos, compondo um dispositivo pedagógico democrático, abrangente e duradouro.

Veiga (1995) lembra, ainda, que este documento se fundamenta nos princípios de igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. E completa esta ideia afirmando e esclarecendo que, o termo Projeto vem do latim *projectu*, que significa lançar para diante, supondo quebras no presente e conquistas no futuro, buscando um rumo, um norte, uma direção do que se quer fazer, realizar, almejar. É Político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para a sociedade; e o Pedagógico, pois está inserido na intencionalidade da escola em relação também à formação do cidadão, no sentido agora participativo, responsável e crítico.

Diante desse contexto o Projeto Político-Pedagógico representa o laço entre o presente e o futuro, sendo ele a marca dessa passagem, supondo interrupção com o corrente e compromissos para o porvindouro, contendo as contribuições que os profissionais da educação debateram, discutiram e refletiram, não se caracterizando, apenas, em registros burocráticos agrupados por título e tema, já que significa muito mais, porque a prática reflexiva grupal quebra um estado confortável para um período de instabilidade na busca de uma estabilidade em função dos objetivos que cada projeto contém de melhor do que o vigente. Como propõem e menciona Gallardini (1996, p.06) “[...] o espaço de um serviço voltado para crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizam, é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças”. Por isso, um projeto educativo coletivo pensado, analisado e refletido sobre as especificidades das crianças de zero a três anos de idade legitimará a creche com caráter

pedagógico, fazendo-se um instrumento proposital importante para gestão escolar democrática¹⁵ de ações político-educativas que responsabiliza seus atores e autores.

Sob o prisma de ruptura da visão assistencialista desta etapa educacional, Veiga (2004) posiciona-se diante da intencionalidade de efetivamente se pensar na dinâmica do Projeto Político-Pedagógico como documento legítimo e, historicamente, construído sob a perspectiva emancipatória e “[...] integrando o processo com o produto porque o resultado final é não só um processo consolidado de inovação metodológica,..., mas um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas” (p.01).

Para tanto, a creche assume o importante papel de atingir a globalidade da unidade escolar, de buscar o comprometimento de todos os seus profissionais da educação na construção de consensos, na identificação de princípios, valores e políticas que orientarão o produto final dessa inovação metodológica na resolução de problemas, rompendo a visão assistencial. É também importante lembrar que todas as escolas têm uma história, seja feita de sucessos ou não, as quais, necessitam de discussão entre todos os envolvidos no processo, a fim de prever ações futuras que elenquem e corroborem para a solução de problemas e/ou insucessos ocorridos no passado. Portanto, o desafio da creche é construir um projeto emancipatório, transformador que valorize a cultura e sua identidade (ROSSI, 2004). O reconhecimento desta experiência, o pensar e representar sobre a creche, sem dúvida são os primeiros passos para que se avance na proposição de um plano exequível.

Vasconcellos (2000) destaca três etapas constituintes do Projeto Político-Pedagógico como instrumento teórico-metodológico: o Marco Referencial (o Marco Situacional, o Marco Político-Filosófico e o Marco Operativo) é “[...] a tomada de posição da instituição que planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos, compromissos” (p.182); o Diagnóstico é “[...] um olhar atento à realidade para identificar as necessidades radicais, e/ou o confronto entre a situação que desejamos viver para chegar a essas necessidades” (p.190), a Programação é “[...] fruto da tensão realidade-desejo; surge como forma de superação da realidade em direção ao desejo. Esta tensão vai nos dar o horizonte do histórico-viável” (p.195). O autor sistematizou tais etapas em um quadro que reafirmam o contexto de discussão sobre as concepções, pressupostos e propósitos da necessidade identitária da creche de documentar historicamente seu passado, seu presente e o que almejam para o futuro. Segue quadro:

¹⁵ Nesta pesquisa, a importância dada à gestão escolar democrática baseia-se na tentativa de reestruturação do sistema de ensino, na qual a creche é influenciada e influencia as dimensões econômicas, políticas e culturais da sociedade.

Processo de construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico		
MARCO REFERENCIAL	DIAGNÓSTICO	PROGRAMAÇÃO
O que queremos alcançar?	O que nos falta para ser o que desejamos?	O que faremos concretamente para suprir tal falta?
<p>É a busca de um posicionamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Político: visão do ideal de sociedade e de homem; • Pedagógico: definição sobre a ação educativa e sobre as características que devem ter a instituição que planeja. <p>Estabelecimento do sonho ideal.</p>	<p>É a busca das necessidades da escola:</p> <p>A partir da análise da realidade e/ou o juízo sobre a realidade da instituição em comparação com aquilo que desejamos que a escola seja.</p> <p>Nossa prática atual, definição do sonho possível.</p>	<p>É a proposta de ação:</p> <p>O que é necessário - e possível - para diminuir a distância entre o que vem sendo feito e o que deveria ser.</p> <p>O que vamos fazer para atingir o sonho possível?</p>

(VASCONCELLOS, 2000, p.170)

O fundamental nesse instrumento teórico-metodológico é tentar prever melhor as ações e seus efeitos, tentando alcançar algo que realmente interessa realizar e sem improvisar. Portanto, a creche precisa ter projeto, precisa construir sua própria inovação, registrar, sistematizar a sua prática e experiência, planejar-se a curto, médio e a longo prazos, fazer sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares e ser autônoma garantindo o que preconiza o ECA, quanto ao desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. A prática oriunda da reflexão sobre o saber e o fazer dos profissionais da educação direciona-se na escolha mais adequada para o ensino aprendizagem, possibilitando pensar sobre as razões e as consequências das escolhas pedagógicas específicas, singulares e peculiares das crianças de zero a três anos, guiando, assim, a ação futura com sabedoria, prudência, consciência e intencionalidade em seu planejamento (VASCONCELLOS, 2000).

Nesse contexto, os profissionais da educação da creche são mediadores conscientes e intencionais do conhecimento, diante da criança que é o sujeito da sua própria formação. O ato de planejar visa à integração do indivíduo com a sociedade buscando realizações de ações articuladas dentro de um processo teórico-metodológico, construindo conhecimentos a partir do que elegem e, para isso, também agindo como seres curiosos, ao buscarem sentido para o que fazem e ao apontarem novos sentidos para o que fazer dos seus alunos, pois, no período da primeira infância, os profissionais possuem uma incumbência fundamental ao dar significados ao que sentem e demonstram no decorrer do dia. São sensações que devem ser respeitadas nos pequenos, pois muitos ainda não desenvolveram a oralidade, assim, a empatia

é importantíssima para suas constituições. Tal posicionamento deve estender ao entendimento também de seus ambientes, os quais são extremamente significativos para o estímulo infantil em seus aspectos cognitivos, emocionais, sociais e de bem-estar físico, e porque esta etapa “[...] é dominada pelos instintos e reflexos que possibilitam as adaptações e que se estendem pela descoberta do ambiente geral e pelo início da atividade simbólica. É o momento em que as crianças têm uma dependência vital dos adultos” (BARBOSA e HORN, 2008, p.72).

Assim, o Projeto Político-Pedagógico direciona a reflexão, tendo em vista a especificidade da educação infantil na aprendizagem das crianças de zero a três anos de idade, preocupando-se com o acesso do educando às diferentes informações, relacionando diferentes saberes com acontecimentos do cotidiano, privilegiando situações que considerem a realidade imediata, que despertem o interesse dos pequenos e prevendo desafios e estímulo às novas descobertas. Ao planejar, prevê-se a possibilidade de pesquisa, de participação, de interpretação e de comparação das informações coletadas, a aplicação das constatações obtidas e a atitude crítica diante dessas informações, dando ênfase à criatividade do sujeito na busca e análise do processo ensino aprendizagem.

Todavia, tais considerações não possuem a pretensão de tornar a creche uma preparação mecânica e escolarizada às etapas educacionais seguintes e acabar com a infância, como também substituir o papel familiar, muito pelo contrário, pois atentar-se às características dos pequenos é romper a visão deturpada de que devem ser passivos e não ter o direito de se pronunciar por palavras ou atos, sobre determinado assunto e/ou conteúdo, ser “cego” e “indiferente” a tudo que os rodeia, tornando-os apenas reprodutores inertes.

Em geral, quando se pensa no trabalho educativo, pensa-se na educação infantil como um todo e é quando, na verdade, a criança de zero a três anos de idade tem peculiaridades que são muito significativas, fazendo com que o desafio esteja no reconhecimento pedagógico/educativo para os pequenos, (re)aprendendo e (re)estabelecendo um novo direcionamento à instituição formativa de aprendizagem, de desenvolvimento, de socialização, de transmissora cultural e de respeito à creche, para enfim, impulsioná-la, como local de formação efetivo e legítimo às crianças, garantindo-lhes o direito a ter direitos legalmente já assegurados e, assim, criar identidade própria à creche e não mais identificá-la como apenas cuidadora, mas posicioná-la como educadora, pois nela - necessariamente pela particularidade da idade –educar, brincar e cuidar devem caminhar unidos, assim, como o afeto mútuo, a proteção e o respeito.

Portanto, é “aprender novamente” estratégias e enfrentamentos teórico-metodológicos que, de fato, possibilite o ensino aprendizagem às crianças pequenas a ter uma infância

educacional institucionalizada, na qual os profissionais da educação coletivamente elaborem na creche um Projeto Político-Pedagógico que contemple as características desta faixa etária e que as pontue permanentemente como sujeito de direitos no seu modo de aprender, de se posicionar, de se colocar diante do outro, de se expressar, de brincar, de escutar, de chorar, de olhar, de aconchegar-se, de balbuciar, enfim, de se comunicar e se fazer presente ao demonstrar suas vivências, sem se menosprezar ou se engrandecer, apenas, demonstrando seus sentimentos e necessidades.

O desafio de sua construção é entendê-lo como um processo e que os resultados são paulatinos e mediatos, necessitando, assim, registrar o que ocorre na unidade escolar, para que posteriormente, em HTPC e outras reuniões, discuta-se, avalie e mensure a objetividade de cada atividade, pois tudo que ocorre no dia a dia deve ser pensado e refletido por todos os profissionais da educação que compõem a creche, propiciando a expressar suas opiniões, enunciar argumentos, defender seu ponto de vista, elucidar um parecer, trocar experiências, refletir a respeito de questões em comum, fazendo-os sentirem-se participantes do processo ensino aprendizagem e também responsáveis pelo acompanhamento e resultados dessa dinâmica. Dessa forma, adquirem mais segurança para controlar uma situação discutida democraticamente e não se limitam à passividade para com o desenrolar dos acontecimentos compreendendo que “[...] a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais (LUCK, 2003, p.65).

Tais alterações nas relações sociais são necessárias, porém, não negativas se forem efetivamente participativas e cooperadas entre todos os envolvidos. Luck (2003, p.74) salienta que “[...] a participação ativa de todos que atuam na sociedade para a tomada de decisão, pelo planejamento participativo, e a capacidade de resposta urgente aos problemas da existência e da funcionalidade” podem materializar-se no cotidiano da creche, não de forma aleatória, mas sim a partir de registros em documentação legal. Portanto, o Projeto Político-Pedagógico é sinônimo de preparar e organizar bem a ação e acompanhá-la para confirmar ou corrigir; essa experiência se incorpora de forma natural ao cotidiano escolar e deve:

- a) ser processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão;

- f) nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- g) ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- h) ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;
- i) ser construído continuamente, pois como produto, é também processo (VEIGA, 2001, p.11).

Os profissionais da educação, constantemente, são desafiados pelo desconhecido e a renovação de suas práticas educacionais torna-se uma questão de sobrevivência no dia a dia escolar da creche, “[...] porque a cotidianidade no ato de ensinar, na maioria dos casos, faz com que o educador não perceba *que e quanto* conhecimento divulga e que compromissos assume nas informações que oportuniza” (GIESTA, 2001, p.17). Porém essa renovação é complexa, ambígua e conflituosa, primeiro porque perpassa todos os aspectos da prática pedagógica; segundo, porque exige abertura dos envolvidos no processo com a vontade política de mudar; e terceiro, porque, os meios para concretizar as aspirações devem estar em consonância com o contexto histórico concreto.

Pensar coletivamente o Projeto Político-Pedagógico altera a realidade e o cotidiano da creche, além de ser desafiador, conflituoso e desconfortante aos profissionais da educação por se tratar de um documento “complexo aos olhos de quem não o exercita e não tem contato permanente, visto que, é um instrumento pedagógico “vivo” que orienta o fazer educativo comprometido com a formação cidadã das crianças, assim, como orienta as DCNEI:

As creches..., na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências (BRASIL, 2010, p.27).

Diante de modos diversos de resgatar e integrar no Projeto Político-Pedagógico, as experiências da creche, nesta pesquisa de doutorado, reintroduziu o registro fotográfico como uma ferramenta auxiliar pedagógica nos momentos das atividades cotidianas, lúdicas de alimentação, sono, entre outros, possibilitando a construção histórica onipresente desta dinâmica.

Pensou-se na sistematização do conhecimento a partir da fotografia, pois ela se inicia pelo sensorial, pelo afetivo, pelo que toca a criança antes de falar de ideias, de conceitos, de teorias, porque o registro deve ser vivido e experimentado antes de qualquer processo. Segundo Banks (2009), o procedimento para a introdução dessa prática fotográfica deve ocorrer de forma neutra, natural e com sensibilidade, para propiciar aos profissionais da

educação a oportunidade de manipular o equipamento do pesquisador e, também, “quebra o gelo” desse processo.

Busca-se, assim, partir do concreto para o abstrato, do imediato para o mediato, da ação para a reflexão, da produção para a teorização, então, a fotografia como linguagem, já que é comunicação e expressão e os registros em imagem provocam impacto, sensibilizam e emocionam. Por serem onipresentes, mesmo que haja mobilidade dos profissionais da educação, essas fotografias farão parte historicamente da creche, criando identidade pedagógica. Muitas vezes, tal ferramenta pode esclarecer questões e favorecer as trocas entre toda a equipe, com as imagens guardando em si impressões de momentos preciosos que vão além da possibilidade de encaminhar à reflexão dos educadores, pois podem ser trabalhadas com as próprias crianças fotografadas, que apreciam ver a si mesmas e aos colegas e acessam, desta forma, as memórias do que viveram e experimentaram.

Em reuniões de pais e mestres esses registros podem ser compartilhados com as famílias evidenciando e enriquecendo o trabalho pedagógico desenvolvido. Temos como exemplo em Reggio Emilia¹⁶ os registros fotográficos como forma de transmissão à família e comunidade a capacidade cognitiva de atenção, foco, percepção, memória e linguagem que cotidianamente acontecem na creche.

Com os registros em mãos, o profissional da educação reflete sobre seu planejamento e execução de tarefas (raciocínio, lógica, estratégias, tomada de decisões e resolução de problemas), a fim de averiguar se o caminho que traçou para aquela atividade aconteceu, não aconteceu ou pode acontecer. Esta análise é possível em muitos momentos, pois ninguém possui memória para guardar tudo o que vê e vivência diariamente, multiplicadas pelas crianças que formam a turma. Sobre esta ferramenta pedagógica auxiliar, então, pensa-se nos fatos, na realidade dos alunos, levando tanto a uma **avaliação** ampla como específica, pontuando os alunos que conseguem realizar uma determinada tarefa, quais estímulos provocam respostas melhores das crianças, as habilidades e potencialidades que precisam ser trabalhadas, como organizar a rotina para atender adequadamente as demandas e, finalmente,

¹⁶ Reggio Emilia é uma cidade italiana, na qual, mães e os sobreviventes da segunda guerra mundial em um terreno doado construíram uma escola para crianças pequenas. A abordagem de ensino na escola usa a linguagem da arte para extrair das crianças seus pensamentos, desejos, inquietações, e ajudar a dar significados e sentido ao mundo em que vivem, e suas questões. Segundo Veia Vecchi atelierista em Reggio Emilia “[...] Toda a documentação – as descrições escritas, as transcrições das palavras das crianças, as fotografias e atualmente as gravações em vídeo – torna-se uma fonte indispensável de materiais que usamos todos os dias, para sermos capazes de “ler” e refletir, tanto individualmente quanto coletivamente, sobre as experiências que estamos vivendo, sobre o projeto que estamos explorando. Isso nos permite construir teorias e hipóteses que não são arbitrárias e artificialmente impostas às crianças” (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 1999, p.131).

como estruturar o Projeto Político-Pedagógico com base nas observações realizadas e nos interesses identificados das crianças de zero a três anos de idade.

O registro fotográfico foi destacado, porque está inteiramente ligado às novas formas de organização do trabalho escolar no contexto educacional contemporâneo, constituindo alternativas pautadas na participação, na reflexão e na autonomia, instituindo uma lógica inovadora nas relações pessoais e interpessoais da educação, através de um modelo democrático do conhecimento, assim pauta-se em Dias e Vasconcellos (1999) que entendem “[...] a autonomia como um dos mais importantes objetivos educacionais da educação infantil é também perceber que este é um objetivo a ser construído coletivamente por professores, familiares e crianças” (p.10).

É importante, neste processo dinâmico coletivo da prática reflexiva, utilizar todos os recursos, todas as técnicas possíveis para integrar as ações tradicionais com as inovadoras, a escrita com os registros. No fazer pedagógico, o profissional da educação percebe os conhecimentos que está projetando e a partir daí faz ponderações e os aperfeiçoa.

O propósito, aqui, não é desenvolver dispositivos de formação e sim propiciar meios e formas a uma prática reflexiva e, na qual, haja participação assegurada. É importante, segundo Lévy (1993), que haja uma integração maior das metodologias de trabalhar com o oral, a escrita e o audiovisual, não abandonando formas já conhecidas, mas integrando-as àquelas já conhecidas, utilizando-as como mediação facilitadora do processo de ensinar e aprender em um contexto participativo.

Esse é um caminho exequível de atender à necessidade de conquistar qualidade nas ações educativas, para propiciar o melhor desenvolvimento possível às crianças e no que diz respeito à credibilidade e à concretização dos objetivos do Projeto Político-Pedagógico, caminho que está em consonância com Santos (2002) quando define utopia como algo que pode ser realizado com os objetos que se tem na vida real, presentes no cotidiano, porque o importante é trabalhar com o real e tentar alcançar o ideal e não o contrário; se esperar o ideal para começar a trabalhar, nunca se sairá do lugar, pois a vida é construída de realidade e de possibilidades a partir da racionalidade e da intencionalidade que se pretende alcançar.

A creche, nas suas relações políticas, culturais e sociais depara-se constantemente na relação entre o real e o ideal, pois, por estar à margem da Educação Básica, não há identidade e nem tampouco registros documentais históricos canalizados às especificidades das crianças de zero a três anos de idade. Portanto, diante do exposto, necessita-se elaborar urgentemente seu próprio planejamento prático/reflexivo esclarecendo seu caráter educacional tendo como orientação o movimento de mudança que, de acordo com Mendel (2008), deve-se atentar a:

realidade (a creche que se tem); finalidade (a creche que se almeja); e mediação (direção para aproximar a creche que se almeja da creche que se tem), objetivando assim,

[...] à solução de problemas, por meio do levantamento de hipóteses, desmistificando o senso comum. Dessa forma, procura reduzir a distância entre o real e o ideal, levando em conta o percurso histórico dos sujeitos envolvidos, o contexto no qual a história está inserida... (p.98).

Portanto a “[...] concepção do projeto político de cada escola é única e singular, já que representa a identidade de cada estabelecimento de ensino” (MENDEL, 2008, p.99), e deve-se trabalhar com essa diversidade, impulsionando conquistas, vitórias, criando a necessidade de conhecer, de crescer, de refletir cada vez mais, o que resultará em uma formação cidadã crítica e participativa de todos os envolvidos no processo de planejamento, demonstrando ser uma das alternativas mais viáveis para se atingir as metas e objetivos propostos.

Diante do processo participativo, reflexivo e cooperado dos profissionais da educação no planejamento, questiona-se nesta pesquisa: Que elementos estão presentes na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da creche que se consolida de forma colaborativa com os profissionais da educação na construção da identidade da creche e na desmistificação do caráter assistencialista? Para responder tal questionamento, têm-se como objetivo geral: Fornecer elementos para elaboração do Projeto Político-Pedagógico de forma colaborativa com os profissionais da educação na construção da identidade da creche e na desmistificação do caráter assistencialista. E como objetivos específicos: Compreender de que maneira a rede de relações entre os integrantes da equipe escolar pode contribuir para a realização de um trabalho colaborativo; Analisar o período de adaptação como elemento fundamental para uma prática colaborativa entre os profissionais da educação da creche juntamente com familiares e crianças; Analisar as concepções de educação e cuidado como funções indissociáveis da creche e as interconexões com espaços e atividades; Compreender as concepções dos profissionais da educação da creche que permeiam o Projeto Político-Pedagógico e Analisar o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico de forma colaborativa com os profissionais da educação da creche.

Dedicou-se até aqui a revisão teórica que sustenta esta pesquisa, assim, na seção que se segue, apresentar-se-ão os dados empíricos obtidos na instituição de ensino onde locou-se a pesquisa, que foram sistematizados a partir da opção metodológica optada, as questões éticas levantadas, bem como a observância do contexto, dos participantes da pesquisa e a coleta de dados.

4 – Impressões de uma realidade: os aspectos metodológicos da pesquisa

“A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”.

Michel Thiollent

A escolha metodológica de investigação desta pesquisa consistiu numa das etapas mais significativas e complexas deste processo, tomando como objetivos a colaboração e o diálogo entre a pesquisadora e os profissionais da educação da creche, no município interiorano do Estado de São Paulo no período de 2016 a 2017, tendo como foco central a reflexão coletiva para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico como documento identitário, intencional e legítimo da creche. Outro ponto desta dinâmica estabeleceu-se na compreensão decorrente do registro fotográfico como ferramenta auxiliar a memória e cultura pedagógica para a creche.

Tendo como ponto de partida a reflexão crítica sobre a prática pedagógica realizada na sala de aula da creche, concebida como um micro contexto que congrega influências de diferentes naturezas, além dos condicionantes do macro contexto da Educação Básica no qual está inserida. Assim, optou-se pela pesquisa-ação colaborativa que proporciona aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas de situação em que vivem, em particular sob a forma de diretrizes de ação transformadora.

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p.20).

[...] Pesquisa-ação envolve uma abordagem auto-reflexiva, sistemática e crítica para investigação pelos participantes, que são, ao mesmo tempo, membros da comunidade de pesquisa. O objetivo é identificar situações problemáticas ou questões consideradas pelos participantes como sendo dignas de investigação a fim de trazer mudanças criticamente informadas na prática (BURNS, 1999, p.01).

Diante do exposto, a proposta colaborativa tem por objetivo criar nas escolas uma cultura pedagógica de análise das práticas cotidianas, com o intuito de viabilizar aos

profissionais da educação - auxiliados pelos professores pesquisadores - a transformação de suas ações e das práticas institucionais, que segundo Zeichner (1998, p.223) “[...] é um importante caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores, mas não é qualquer pesquisa colaborativa que faz isso”.

Nossa preocupação foi configurar esta pesquisa como pesquisa-ação colaborativa como evidencia Pimenta:

A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente. Nessa direção, encontramos pesquisas denominadas de colaborativa, realizadas na relação entre pesquisadores-professores da universidade e professores-pesquisadores nas escolas, utilizando como metodologia a pesquisa-ação. Nestas, os professores vão se constituindo em pesquisadores a partir da problematização de seus contextos. Na reflexão crítica e conjunta com os pesquisadores da universidade, são provocados a problematizar suas ações e as práticas da instituição e a elaborar projetos de pesquisa seguidos de intervenção (PIMENTA, 2005, p.523).

Desta forma, Tripp (2005, p.454) esclarece que “[...] a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração, porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo”. Ibiapina (2008) também ajuda a pensar essa realidade quando:

[...] exige que a investigação ultrapasse a ideia do professor apenas como usuário do saber elaborado por terceiros, construído a compreensão de que o professor é agente social criativo, interativo e produtor de teorias. A diferença entre as pesquisas que consideram o professor como usuário e as que o consideram como produtor de saberes, é que, nas primeiras, o investigador tem papel principal na elaboração do conhecimento, mantendo com o professor relação estática. Nesse sentido, o docente é considerado como sujeito pesquisado; na segunda linha, classificada como pesquisa-ação colaborativa, os partícipes são considerados como co-produtores da pesquisa (p.19).

Portanto, a pesquisa-ação colaborativa entende segundo Ibiapina (2008) que todos os profissionais da educação participantes são agentes sociais criativos, interativos e produtores de teorias, tornando-os coprodutores do processo, nesta pesquisa, na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da creche.

De acordo com Burns (1999), a ação colaborativa se torna mais poderosa que a pesquisa-ação feita individualmente, por proporcionar uma forte mudança estrutural em toda a escola. Em suas palavras:

Processos de pesquisa-ação colaborativa fortalecem as oportunidades para os resultados da investigação sobre a prática voltarem para os sistemas educacionais de maneira mais substancial e crítica. Eles têm a vantagem de incentivar os professores a compartilhar problemas comuns e trabalhar cooperativamente como uma comunidade de investigadores para examinar seus pressupostos existentes, valores e crenças dentro das culturas sociopolíticas das instituições em que trabalham (BURNS, 1999, p.13).

Essa proposta metodológica possibilita a todos os envolvidos no processo a possibilidade de se verem a si próprios, aos colegas e as crianças numa prática reflexiva de questões coletivas cotidianas. “[...] Nesse sentido, as ideias são co-partilhadas, contribuindo para a construção de pensamentos e práticas que priorizem a dimensão criativa da profissão e a possibilidade de sua reconstrução dialética” (IBIAPINA, 2008, p.56).

Diante de formas variadas de registro das experiências, pretendeu-se privilegiar as fotografias das atividades feitas pelas crianças como maneira mais adequada de criar esses mecanismos de estímulo ao debate e à prática reflexiva, pois é através da fotografia que captamos um momento, um "flagra" do que acontece, momento este único, que jamais se repetirá:

Trata-se da criação e do estudo da imagem colaborativa, o que é feito em projetos nos quais o pesquisador social e os sujeitos de estudo trabalham juntos, tanto com imagens pré-existentes como na criação de nova. Esse desenvolvimento é informado por mudanças fundamentais na epistemologia das ciências sociais [...] as imagens, seja por elas mesmas, seja como ferramentas de outros indivíduos, têm agência, segue-se, portanto, que as imagens efetivamente “agem” (BANKS, 2009 p.22-27).

Neste agir, a imagem vem sendo, há muito tempo, uma ferramenta para registrar acontecimentos, ações e comportamentos (REYNA, 1997; HEIVEIL, 1984). Torna-se, assim, um instrumento importante no desenvolvimento desta pesquisa, principalmente na elaboração colaborativa do Projeto Político-Pedagógico da creche, pois reduz questões da seletividade do pesquisador e configura a reprodutividade e estabilidade do estudo (SCAPPATICCI; IACOPONI, BLAY, 2004). A principal vantagem deste método é que outros pesquisadores ou colaboradores também podem fazer uso do material coletado. Torna-se possível analisar todo o material de pesquisa e manter a neutralidade dos dados.

Assim, para que a clareza fosse presente em todas as etapas do trabalho, apoiou-se em Burns (1999) que entende o processo de pesquisa-ação colaborativa por uma série de ações compostas em onze fases: exploração; identificação; planejamento; coleta de dados; análise e reflexão, formulação de hipóteses e especulações; intervenção; observação; relato; escrita e apresentação, nas quais, divide-se o procedimento metodológico na elaboração colaborativa do Projeto Político-Pedagógico da creche. Para a autora, as fases supracitadas não necessariamente devem obedecer rigidamente essa sequência na prática, já que elas são a base que contemplam a realidade, as necessidades e ocorrências dos seus participantes, porque as discussões coletivas que acontecem durante a pesquisa são o principal aspecto na pesquisa-ação colaborativa, por conseguinte, esses momentos de natureza social e grupal cooperada são essenciais na edificação da teoria sobre a prática pedagógica e, ao pensar na autenticidade das imagens resultantes dos registros fotográficos que auxiliam na realização das etapas, Banks adota três premissas-guia para este tipo de metodologia:

Primeiro, que imagens fotográficas são representações de eventos específicos (uma negação, pelo menos no contexto da pesquisa documental, da representação fotográfica para fazer afirmações generalizadoras); segundo, que qualquer significado na imagem depende do contexto em que ela foi produzida (não apenas da narrativa ou do conteúdo que ela retrata); e terceiro, que a produção de imagens fotográficas é um evento social, envolvendo comunicação e entendimento mútuo da parte do criador da imagem e do sujeito da imagem (2009, p.98-99).

Considera-se assim que a relevância de um estudo sobre a introdução de registros fotográficos como ferramenta pedagógica ao cotidiano escolar liga-se não só à realidade da creche, mas também à ampliação e ao enriquecimento da área educacional no planejamento participativo e na prática pedagógica, crítica, reflexiva e corresponsável. Segundo Almeida (1985), fotografia significa também forma de superposição de códigos e significações, próxima da sensibilidade e da prática do homem urbano, apoiada no discurso verbal-escrito.

Utilizar estratégias metodológicas que compartilhem os registros fotográficos de forma pedagógica situa a creche como instituição de caráter educativo e consequentemente a auxilia a desempregar o assistencialismo de sua função. Entretanto é fundamental lembrar que não se trata aqui de fotografar a criança sorrindo e/ou fazendo uma pose, mas sim sua ação diante de uma proposta pensada, refletida e analisada no planejamento daquela atividade específica, que pode ser através de jogos, exercícios, técnicas, atividades e de outros recursos, para que, posteriormente, o profissional da educação possa analisar o benefício deste estímulo precoce, as funções psicomotoras e sociais infantis, beneficiando o lado intelectual, físico e a

afetividade. Portanto, essa memória registrada no Projeto Político-Pedagógico, direciona esse olhar “analítico” dos profissionais da educação diante do educar, brincar e cuidar legitimando a creche como etapa singular e específica, fundamentalmente necessária à primeira infância, permitindo efetivos locais para a troca das experiências educativas.

Sabemos que a fotografia é capaz de revelar, na imagem, detalhes e aspectos surpreendentes do movimento que o olho humano é incapaz de perceber. E, também, nos leva a imaginar, a criar, a pensar e a repensar sobre o que não está imediatamente revelado na imagem. Como imagem revela, insinua e oculta; como objeto, fala e nos seduz a buscar a narrativa que falta, o dito e o não dito (KRAMER e CARVALHO (Org.); NUNES(Org.) 2013, p.114).

Nesta perspectiva, a fotografia é uma forma de linguagem e registro real de todos os acontecimentos, sejam bons ou ruins, que tenham êxito ou fracasso, ou que foram pensados ou improvisados; não importa, pois o que ficou registrado é material para reflexão e discussão coletiva e cooperada entre os pares e, segundo Kramer (2013):

Nossas experiências mostram que a linguagem fotográfica nos abria muitas possibilidades de registro, interpretação e análise da realidade. Em nossos percursos, aprofundamos maneiras de provocar uma interação da produção visual, oral e escrita, ou seja, um diálogo entre a imagem e a palavra, buscando exercitar o abandono da procura de um sentido fixo para o que víamos. Esse exercício auxiliava na flexibilização do olhar e, conseqüentemente, da subjetividade. O querer dizer da fotografia nos fez brincar com seus sentidos (p.112).

A foto nada mais é do que a testemunha ocular do fato, é a existência contida na imagem comprovando o que realmente ocorreu naquele instante. Essas fotos estão sendo feitas pelos próprios profissionais da escola, permitindo registros fiéis das situações abordadas como procedimento rotineiro. E é através do ato de fotografar que se proporciona comunicação, revelando milhares de possibilidades de interpretações, mesmo sendo sobre um momento específico definido no tempo e espaço da creche. Tais possibilidades de interpretação serão feitas por toda a equipe da pesquisa - aqui entendida como os profissionais da educação da creche e a pesquisadora. Existem, ainda, outras formas de registro para auxiliar na pesquisa como: produção de texto, gravações de vídeo e gravações de áudio.

4.1 Questões éticas

Considerações éticas são imprescindíveis em todas as etapas da pesquisa, pontuando nesta, especificamente, a metodologia da pesquisa-ação colaborativa, em que “[...] os professores e pesquisadores desempenham papel interativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função desses problemas e na superação das dificuldades e conflitos” (IBIAPINA, 2008, p.115-116). Além da produção de imagens fotográficas das atividades feitas pelas crianças e a colaboração dos profissionais da educação como principais fontes de dados, para sua realização, encaminhou-se o projeto de pesquisa deste trabalho ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP (FCLCAR-UNESP).

A proposta do trabalho tem que atender as exigências éticas e científicas, implicando em autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade aos participantes (COZBY, 2003). Assim, esta pesquisa teve a devida autorização conforme CAAE: 54419416.3.0000.5400 em 18 de março de 2016 (Anexo 1).

A pesquisa teve a autorização pela Prefeitura Municipal através do Secretário da Educação em 02 de setembro de 2015 (Anexo 2), além da visita da pesquisadora à creche em um HTPC para explicar a pesquisa, os procedimentos, objetivos e sanar todas as dúvidas, esclarecendo que poderiam deixar de participar a qualquer momento, obtendo, assim, participaram as três professoras, a coordenadora pedagógica e a diretora. Diante do consentimento de todas, foi firmado em documento a realização desta pesquisa (Apêndice 1).

4.2 Contexto e participantes da pesquisa

A creche situa-se em um município paulista que segundo IBGE, localiza-se na região entre as nascentes do rio Itaqueri, afluente do Jacaré-Guaçu e Ribeirão Dobrado, afluente do rio dos Porcos, em terras de José Inocêncio da Costa. A partir de 1880, começaram a chegar colonizadores vindos de Municípios vizinhos, formando o Arraial do Senhor Bom Jesus das Palmeiras. Em 1892, reuniram-se os moradores da região, sob a presidência do Juiz de Direito da Comarca de Araraquara, decidindo-se constituir uma comissão, autorizada a angariar fundos para aquisição de uma área e a convidar pessoas interessadas em construir casas nos lotes a serem concedidos. Essa comissão, levantando recursos, adquiriu de José Inocêncio da Costa, antigo morador, dez alqueires de terras, doando-as ao patrimônio, onde, entre 1893 e

1894, foi erguida uma capela dedicada ao Senhor Bom Jesus das Palmeiras, nome que se estendeu à vila. Com o afluxo de interessados e a construção de casas residenciais, de comércio e indústria, o povoado acabou por ganhar a condição de Distrito de Paz, em 1897, já com o nome definitivo, em decorrências da exuberância de matas que existiam no local. Em 1898, chegavam à cidade os trilhos da Estrada de Ferro Araraquara, desmembrando-o e tornando-o Município como prevê a Lei Estadual nº 567, de 27 de agosto de 1898.

Segundo dados territoriais obtidos pelo site da câmara da cidade o Município localiza-se na Região Central do Estado de São Paulo com área territorial de 547 km² (Área Urbana: 59 km² e Área Rural: 488 km²), com latitude: 21°36'00" sul, longitude: 48°22'00" oeste e altitude média de 555 m. A distância da capital do Estado por rodovia asfaltada é de 304 Km; pela ferrovia FEPASA (Ferrovia Paulista S.A.) é de 373 Km e o rumo em relação à capital do Estado – NE. A População do município segundo estimativa IBGE-2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) é de 76.786hab, com crescimento de aproximadamente 7% na primeira década do século XXI.

Em relação ao Sistema de Educação, o quadro 2, segundo dados do IBGE, o Município dispõe de uma rede pública municipal e estadual que abrange quase todas as modalidades de Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio Profissionalizante, além do Instituto Federal de São Paulo Superior. Assim, verifica-se que o total de alunos matriculados nas instituições escolares públicas supera 11 mil matrículas, representando 15,2% do total de habitantes.

Do total de 22 escolas de educação infantil, 16 escolas atendem alunos em idade de creche (zero a três anos) e em idade pré-escolar (quatro e cinco anos), sendo que três escolas atendem exclusivamente alunos em idade pré-escolar e duas escolas atendem somente alunos de creche. Além dessas escolas, outras creches atendem o excedente de crianças dessa faixa etária e são administradas pela Igreja Católica, com subsídios da Prefeitura Municipal.

Quadro 2 - Atendimento Educacional do Município

	Escolas	Matrículas	Docentes
Pré Escolar Municipal	22	1.570	102
Pré Escolar Estadual	-----	-----	-----
Total Pré Escolar	22	1.570	102
Ensino Fundamental Municipal	06	2.353	178
Ensino Fundamental Estadual	14	5.044	305
Total Ensino Fundamental	20	7.397	483
Ensino Médio Municipal	01	340	32
Ensino Médio Estadual	09	2.625	180
Total Ensino Médio	10	2.965	212
Ensino Superior	01	Não informado	Não informado

(GRIMALDI, 2018 – grifos nossos)

O olhar aqui é especificamente para a creche, por conseguinte, segue quadro 3 com Evolução das Matrículas das crianças de zero a três anos de idade de 2005 a 2014, segundo o Censo Escolar. Assim, em nove anos, o número absoluto de matrículas de alunos na Educação Infantil da rede municipal de ensino quase triplicou, porque, foi de 657 para 1.903 alunos matriculados, sendo 1.071 alunos na pré-escola (56,30%) e 832 crianças nas creches (43,70%). Portanto, constatou-se que a diferença de efetivação de matrículas é de 10%, contudo, a demanda para das crianças creche não foi mensurada, pois, por não ser etapa obrigatória muitos que não conseguiram vaga estão fora das informações divulgadas.

Quadro 3 - Evolução das Matrículas das crianças de zero a três anos de idade do Município

Anos	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Matrículas	657	595	881	834	1504	1260	1444	1603	1640	1903

Fonte: Censo Escolar-2005-2014

Diante desses dados, o critério de escolha da EMEI Flor¹⁷, deu-se de acordo com os objetivos desta pesquisa e a opção metodológica, que focalizam na colaboração de todas as envolvidas na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da creche, além de se preocupar em amenizar constrangimentos e/ou sentimentos avaliativos da prática cotidiana dos profissionais

¹⁷ Nome fictício.

da educação nesse processo. Portanto, optou-se por uma das duas unidades deste Município que contemplam apenas as etapas da creche e oferece atendimento integral para crianças de um a três anos e onze meses de idade.

Assim, pensar Projeto Político-Pedagógico não é uma tarefa simples, considerando o histórico assistencialista desta etapa, por isso busca-se a partir desta “nova” prática afirmar identidade própria às especificidades da infância institucionalizada integrando de acordo com os RCNEI o educar, o brincar e o cuidar; e, para elencar a essas características, é imprescindível a participação integral dos profissionais da educação, pois são produtores de saberes que estão cotidianamente convivendo e trabalhando com a singularidade destas crianças. Logo, não devem somente cumprir orientações de terceiros, mas sim serem autores e corresponsáveis por todo o conteúdo registrado no documento oficial e, posteriormente, aplicado na creche.

Para esclarecimento da proposta e dos objetivos da pesquisa, foi feita inicialmente uma visita informal à unidade escolar, onde a pesquisadora foi recebida pela diretora que pediu uma apresentação direcionada do estudo às professoras e coordenadora pedagógica no HTPC daquela mesma semana em agosto de 2015.

É importante mencionar, neste momento, que os HTPC's nas EMEI's do Município onde se dá a pesquisa é uma prática existente desde seu nascimento, neste sentido, essas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo possuem relevância significativa, pois essa realidade “atípica” da educação infantil estabelece grande avanço na história da creche, visto que esses encontros semanais desencadeiam fundamentalmente o caráter educativo em defesa do assistencialismo historicamente enraizado.

Na data marcada pela diretora houve durante o HTPC a exposição de todas as etapas do processo, além de se mencionar as possibilidades decorrentes do registro fotográfico como ferramenta auxiliar da cultura pedagógica para a unidade escolar. Contudo, na unidade estudada, desde 2005 já se utilizam dos registros fotográficos para apresentar à população da cidade durante uma semana do mês de outubro, na chamada Mostra Pedagógica, que acontecia no espaço da Casa da Cultura. Esses registros fotográficos representam o desenvolvimento de dois projetos anuais (temas determinados pela Secretaria da Educação do Município) e as atividades pedagógicas cotidianas organizadas e confeccionadas em portfólios. Porém, esses documentos não ficam guardados na unidade e nem tampouco na Secretaria da Educação, muito pelo contrário, eles, após serem expostos, ficam em posse das professoras que tinham a liberdade de mantê-los em suas salas de aula ou em suas residências.

Assim, retoma-se a preocupação e discussão anterior em salvaguardar e organizar todos esses materiais que fazem parte da história da EMEI Flor.

Após a apresentação da pesquisa, obteve-se o consentimento e participação de todas as profissionais da educação da EMEI Flor. No mesmo semestre de 2015, a Prefeitura Municipal autorizou o estudo e no início de 2016 foi aprovado pelo Comitê de Ética. Iniciou-se, portanto, a coleta de dados e, por consequência, o desenvolvimento da pesquisa.

A unidade escolhida localiza-se na zona urbana e possui 1519,61m² de terreno, 293,32m² de área construída e atende 80 alunos distribuídos por etapa. Segue quadro 4 com a caracterização da escola.

Quadro 4 - Caracterização da EMEI Flor

Espaço Físico	Quantidade
Alimentação escolar para os alunos (pátio)	sim
Área verde	sim
Banheiro para alunos (feminino)	01
Banheiro para alunos (masculino)	01
Banheiro para funcionários	01
Berçário com banho	01
Brinquedoteca	01
Cozinha	01
Lactário	01
Lavanderia	01
Parque infantil (externo)	sim
Refeitório	01
Sala da diretoria/coordenação/professores	01
Salas de aula	02
Solário para o berçário	sim

(GRIMALDI, 2018)

O quadro 4 ilustra os espaços físicos que a EMEI Flor possui, sendo que o Lactário e o Solário são cômodos anexos ao Berçário II, portanto esta sala possui também espaço que ora destina-se à atividades de estimulação, ora ao sono com uma divisão interna feita de alvenaria, na qual, o lado para o banho é revestido de azulejos brancos. Segue quadro 4 com os equipamentos.

Quadro 5 - Equipamentos da EMEI Flor

Equipamento	Quantidade
Amplificador	01
Aparelho de som micro system	03
Caixas de som	01
Computador administrativo	01
DVD	01
Impressora	01
Microfone com fio	01
TV 29'	01

(GRIMALDI, 2018)

Estes equipamentos são utilizados de acordo com as necessidades dos profissionais da educação em atividades diversas para as crianças e nos eventos internos da unidade. O quadro 6 ilustra a organização das etapas e quantidade total de alunos em cada uma nos anos de 2016 e 2017, recordando que a creche, de acordo com a LDB, possui período integral a todos os alunos.

Outro dado importante a se destacar é que A EMEI Flor, até 2015, possuía o Berçário I e II classificado como misto, o qual, atendia bebês de zero à dois anos, mas, por questões de espaço físico, a Secretaria de Educação do Município decidiu que a EMEI Flor atendesse, a partir de 2016, o Berçário II e transferiu o Berçário I para uma unidade escolar do mesmo bairro.

Quadro 6 - Organização da EMEI Flor

Etapas	Período	Faixa etária	Total 2016	Total 2017
Berçário II	Integral	1 a 2 anos	21	20
Maternal I	Integral	2 a 3 anos	28	26
Maternal II	Integral	3 a 4 anos	32	30

(GRIMALDI, 2018)

O quadro 7 que se segue foi agrupado conforme funções e/ou contribuições das profissionais da educação, que estão diretamente ligadas à elaboração o Projeto Político-Pedagógico com a colaboração da pesquisadora, porém em 2017 houve alteração no quadro dos participantes ocasionado pelas eleições e alteração no corpo docente da EMEI Flor.

Assim, iniciaram o processo do Projeto Político-Pedagógico a recente coordenadora pedagógica e a professora do maternal I. O grupo foi identificado pelas siglas P (Professora), D (Diretora) e C (Coordenadora).

Quadro 7 - Caracterização das professoras, diretora e coordenadoras pedagógicas da EMEI

Flor

Sigla e ano da participação	Formação	Formação continuada	Tempo de docência	Tempo de docência na escola pesquisada	Nome fictício e número de aulas	Situação	Principais experiências anteriores
D 2016/2017	Pedagoga	Capacitações da Prefeitura Municipal	15 anos	4 anos	Profª Rosa	Efetiva	Educação Infantil e Ensino Fundamental
C 2016	Pedagoga	Capacitações da Prefeitura Municipal	20 anos	1 ano	Profª Begônia	Efetiva	Educação Infantil e Ensino Fundamental
C 2017	Pedagoga	Pós Graduação Lato Sensu em Inclusão e Capacitações da Prefeitura Municipal	22 anos	1 ano	Profª Camélia	Efetiva	ADI por 22 anos no berçário (tarde) e como Professora por 4 anos na EMEI no maternal I
P 2016	Bióloga	Capacitações da Prefeitura Municipal	7 anos	1 ano	Profª Jasmim 28 aulas semanais	Efetiva	Educação Infantil e Ensino Fundamental
P 2016 / 2017	Pedagoga	Capacitações da Prefeitura Municipal	8 anos	4 anos	Profª Íris 28 aulas semanais	Efetiva	Professora na Educação Infantil no berçário, maternal I e maternal II
P 2016 / 2017	Magistério	Capacitações da Prefeitura Municipal	24 anos	13 anos	Profª Angélica 28 aulas semanais	Efetiva	ADI por 17 anos e 7 anos como Professora na Educação Infantil no berçário, maternal I e maternal II
P 2017	Pedagoga	Capacitações da Prefeitura Municipal	5 anos	1 ano	Profª Hortência 28 aulas semanais	Efetiva	Professora na Educação Infantil no berçário, maternal I e maternal II

(GRIMALDI, 2018)

No quadro 7, analisando a formação inicial, constata-se que uma profissional não possui Pedagogia, porém, dentre elas, há uma que possui Pós Graduação *Lato Sensu* em

Inclusão e as demais fazem as capacitações oferecidas pela Prefeitura Municipal, possuem tempos de docência variados e uma delas está na EMEI Flor desde a sua fundação em 2004, logo, possui memória e muitas recordações da história desta instituição, aspecto importante para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico que se fundamenta exatamente neste aspecto identitário.

É importante pontuar que, no que se refere à formação no magistério em nível médio e superior, estão de acordo com o que determina o Artigo 62 da LDB:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Ainda sobre esse aspecto da especificidade de formação de professores, Garcia (1999) considera como a

[...] área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática de da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências da aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir **profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola**, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (p.26 – grifos nossos).

Visando à formação inicial e continuada e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino na creche, pontua-se a importância do conhecimento, do estudo, da reflexão e a vivência prática como formação permanente nos HTPC's em meio a estudos, discussões, debates, reflexões e troca de experiências ligadas diretamente às especificidades das crianças pequenas e da creche.

Outra observação é que todas são efetivas, sendo que duas tiveram a experiência como ADI e 100% possui experiência anterior na Educação Infantil, dado importantíssimo e fundamentalmente necessário, pois as profissionais da educação contribuem na compreensão mais estreita da primeira infância, suas singularidades, suas especificidades e de suas necessidades, além da responsividade nas formas de ser, sentir e aprender das crianças pequenas.

A seguir, estão identificadas as Auxiliares do Desenvolvimento Infantil (ADI) que cotidianamente auxiliam as professoras e fazem parte do dia a dia das crianças, assim, têm uma participação periférica na pesquisa, não estão no mesmo nível de participação que as demais profissionais da educação. Portanto, atuaram esporadicamente em alguns momentos do trabalho.

Quadro 8 - Caracterização das Auxiliares do Desenvolvimento Infantil (ADI) da EMEI Flor

Sigla	Horário de trabalho	Atuação	Situação	Formação
ADI	Das 6h às 12h	Berçário II	Efetiva	Química
ADI	Das 11h às 17h	Berçário II	Efetiva	Produção industrial
ADI	Das 11h30 às 17h30	Berçário II	Efetiva	Ensino médio
ADI	Das 6h às 12h	Maternal I	Efetiva	Ensino médio
ADI	Das 11h às 17h	Maternal I	Efetiva	Magistério
ADI	Das 11h às 17h	Maternal I	Efetiva	Ensino médio
ADI	Das 6h às 12h	Maternal II	Efetiva	Ensino médio
ADI	Das 7h às 13h	Maternal II	Efetiva	Ensino médio
ADI	Das 11h às 17h	Maternal II	Efetiva	Farmacêutica
ADI	Das 11h às 17h	Maternal II	Efetiva	Ensino médio

(GRIMALDI, 2018)

O quadro 8 mostra que os horários são distribuídos de forma rotativa, deixando sempre as salas de aula com a mesma quantidade de auxiliares proporcionalmente ao número de alunos por etapa, sendo que 100% são funcionárias efetivas, seis delas possuem ensino médio, uma curso superior de curta duração, duas ensino superior e uma magistério. Porém, ressalta-se que nenhuma delas possui formação específica no campo educacional e/ou pedagógico, assim, nota-se a contradição em relação ao que se pretende e o que se possui de profissionais da educação que cotidianamente dividem as responsabilidades com as professoras na creche, fato esse que retrocede às questões educativas.

Acredita-se ser importante pontuar que por conta desta rotatividade não é possível que haja um horário em comum entre todas as ADI's¹⁸, professoras, diretora e coordenadora pedagógica, logo, essas profissionais não participam dos HTPC's que ocorrem,

¹⁸ Não é permitido pela Prefeitura Municipal que iniciem ou fiquem além do horário estabelecido no contrato da jornada de trabalho.

semanalmente, na creche às sextas-feiras; porém, quando estão nas salas de aula com as professoras, há troca de experiências, conversas e diálogos em relação ao cotidiano das crianças nos aspectos do educar, brincar e cuidar e essas intervenções são discutidas nos HTPC's, portanto, as ADI's fazem parte dos profissionais da educação que pensam e estão no processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor.

O quadro 9 caracterizou as Auxiliares de Serviços Gerais cozinheira e copeiras e como eventualmente são vistas nas fotos, fazem parte da pesquisa e foram identificadas pelas sigla ASGCC; porém suas participações na elaboração do Projeto Político-Pedagógico não ocorrem, pois por apenas uma ser efetiva e as demais terceirizadas, a rotatividade delas é constante entre as unidades municipais de educação infantil, não havendo, assim, segundo a diretora, familiaridade com as crianças e as demais funcionárias da EMEI Flor.

Quadro 9 - Caracterização ASG (Auxiliares de Serviços Gerais), Cozinheira e Copeiras da EMEI Flor

Sigla	Função	Atuação	Situação	Formação
ASGCC	Copeira	Cozinha	Terceirizada	Ensino Fundamental
ASGCC	Copeira	Cozinha	Terceirizada	Magistério
ASGCC	ASG	Limpeza unidade	Efetiva	Ensino médio
ASGCC	ASG	Limpeza unidade	Terceirizada	Ensino Fundamental

(GRIMALDI, 2018)

4.3 Coleta de dados

De acordo com a metodologia e os objetivos da pesquisa, para favorecer a troca de experiências, o aprendizado, a reflexão, o diálogo e a discussão, optou-se em participar dos encontros semanais dos HTPC's, pois neles se reúnem, semanalmente - às sextas-feiras - as três professoras, a coordenadora pedagógica e a diretora, as quais discutem o seu próprio desenvolvimento profissional, respeitando suas experiências, suas angústias, suas expectativas, seus saberes garantindo sua participação e corresponsabilidade em todas as etapas do processo de formação continuada, igualmente, com as características específicas das crianças de zero a três anos de idade na dinâmica de ensino-aprendizagem, tendo como base o contexto do educar, brincar e cuidar e, agora, também, a ação colaborativa na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, ressaltando como já mencionado que as ADI's também participam.

A fim de preservar o anonimato da amostra, definiu-se para cada profissional da educação um nome de flor, a fim de identificá-las na pesquisa, decidiu-se desta forma, pois o perfil dos profissionais da educação da EMEI Flor revela que todas são do sexo feminino. Este dado está de acordo com as estatísticas desta área de atuação, pois 94% dos trabalhadores que atuam na docência na Educação Infantil, no Brasil, são mulheres (Campos, 1991), este dado foi comprovado pelo último Censo da Educação Básica que indica, dentre os 443.405 profissionais contabilizados no segmento de Educação Infantil, apenas 13.516 (3%) são homens.

O início da pesquisa na EMEI Flor deu-se em abril de 2016 e as profissionais da educação da EMEI Flor propuseram à pesquisadora estivesse presente durante todo o período de HTPC, apesar da metade do horário total das reuniões terem sido dedicados ao propósito da pesquisa, assim, em 2016, foram 38 encontros das 12h às 14h totalizando para a pesquisa 38 horas; e, em 2017, foram 39 reuniões das 11h às 12h40¹⁹ totalizando para a pesquisa 32 horas e 50 minutos, portanto foram 77 encontros e 70 horas e 50 minutos. As reuniões de HTPC basearam-se nas onze etapas descritas por Burns (1999): exploração, identificação, planejamento, coleta de dados, análise e reflexão, formulação de hipóteses e especulação, intervenção, observação, relato, escrita e apresentação. O quadro 10 explica detalhadamente como se deu o percurso da pesquisa.

¹⁹ Horário alterado pela Secretaria de Educação do Município.

Quadro 10 - Fases metodológicas da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor

	BURNS (1999)	Adaptado GRIMALDI (2018)	PERÍODO/ TEMPO	AÇÕES E/OU PROCEDIMENTOS
<u>01 Exploração</u>	“Nessa fase inicial, o grupo identifica o tema que irá investigar, podendo ser o mesmo para todo o grupo ou específico para cada professor-pesquisador”.	Os profissionais da educação que quiseram participar da pesquisa, junto à pesquisadora, identificaram o tema para a investigação, além do manuseio inicial do equipamento fotográfico com o objetivo pedagógico.	Maio/2016 3 encontros Média de duração 3h	A preocupação era que todas as profissionais da educação se familiarizassem com o registro fotográfico como ferramenta auxiliar ²⁰ à prática pedagógica e não o associassem como vigia e avaliativo de sua própria prática. Portanto, dialogou-se de forma colaborativa um cronograma que expressou os interesses e preocupações de todas as envolvidas. Assim, os registros fotográficos foram divididos conjuntamente pela pesquisadora e equipe da EMEI Flor em três eixos: atividades didáticas, atividades recreativas e eventos, essa estrutura se deu pela experiência já vivenciada por todas com as atividades cotidianas das crianças.
<u>02 Identificação</u>	“Após a escolha do tema a ser investigado, os professores pesquisadores procuram refinar suas ideias a respeito da natureza da situação por meio da documentação de observações e da formulação de hipóteses”.	A partir da escolha do assunto a ser investigado, observou-se as situações a serem pesquisadas, através da documentação das observações, dos levantamentos de hipóteses e quais participantes sentiram-se mais à vontade em aplicar o projeto e quais em fotografá-lo.	Junho/2016 2 encontros Média de duração 2h	Ocorreu de forma flexível, pois a equipe da EMEI Flor já havia decidido no início do ano letivo (antes da pesquisa iniciar) quais seriam os projetos semestrais e as atividades pedagógicas e de eventos anuais correspondentes as fotografias que pertencem ao portfólio; assim, tal sistematização ocorreu durante todo o ano de 2016. Essa estrutura para a pesquisa foi positiva, no sentido de não alterar e/ou modificar o que foi pensado pelas profissionais da educação, mas, independentemente disso, a forma de registrar e quem o faz, sim, mudou. Nesta etapa da pesquisa, as profissionais da educação revezaram-se para registrar os eixos pensados, para que, assim, também pudessem aparecer nas fotografias, além, de registrarem em cadernos as atividades pedagógicas.

²⁰ Apesar de já a utilizarem, nas anotações do diário de campo as professoras mencionaram que avisavam que iriam fotografar, portanto ocorriam em momentos anunciados. Estão, durante a pesquisa, sendo utilizados sem avisar para que de forma literal possam ser analisados e avaliados independente se foram em momentos pedagógicos positivos ou não, para desta forma haver a reflexão da prática e comparar com que foi pensado no Projeto político-pedagógico.

03 <u>Planejamento</u>	“Consiste no desenvolvimento de um plano de ação para coleta de dados e seleção dos métodos de pesquisa apropriados”.	Está relacionado ao desenvolvimento de um ou mais projetos de ação a estimulação das crianças para a coleta de dados e a escolha adequada dos métodos de pesquisa que foram adotados em cada um.	Junho/2016 2 encontros Média de duração 2h	Aqui, é necessário pontuar que já o faziam, porém sem conhecer teoricamente sua fundamentação, contudo, durante essa etapa a pedido do grupo foram feitas pela pesquisadora algumas apresentações e explicações sobre o conteúdo, pois a experiência da monografia da graduação e dissertação de mestrado contemplam o assunto.
04 <u>Coleta de dados</u>	“Nessa fase, os procedimentos previamente planejados para coleta de dados são colocados em ação”.	As etapas planejadas coletivamente para a coleta de dados foram colocadas em ação na perspectiva pedagógica do registro fotográfico.	2016 Julho Agosto Setembro 14 encontros Média de duração 13h	<ul style="list-style-type: none"> - Anotações em diário de campo dos HTPC's das trocas de experiências, alegrias, êxitos, pesquisas, estudos, reflexões, discussões, debates, angustias, temores, frustrações e diálogos sobre a elaboração do Projeto Político-Pedagógico; - Anotações em diário de campo da rotina diária das três etapas estabelecidas aos registros fotográficos para posterior análise. Essas anotações e registros ocorreram duas vezes por semanas durante 2 horas diárias, em dias não programados e não agendados, para assim haver maior conhecimento do dia a dia. O período da manhã foi escolhido, pois as atividades e estímulos pedagógicos ocorrem com as professoras e o horário de trabalho delas, em 2016, era das 7h às 14h - com 1h de almoço das 11h às 12h; e, em 2017, estabeleceu-se pela Secretaria da Educação do Município que não há intervalo para o almoço, assim, permanecem na unidade das 7h às 13h; - Para que houvesse autenticidade nos registros e nas discussões optou-se em acompanhar algumas atividades didáticas, recreativas e eventos, as quais foram os eixos norteados das fotografias sistematizadas.

05 <u>Análise e reflexão</u>	“Nesse estágio, os dados coletados são sistematicamente analisados pelo grupo”.	Os dados coletados foram analisados em cooperação pelo grupo (profissionais da educação e pesquisadora).	2016 Outubro Novembro Dezembro 11 encontros Média de duração 10h	<p>Foram períodos de ver, rever, discutir, pensar, repensar, alterar, continuar, construir, reconstruir, propor, refletir, dialogar, enfim, avaliar e auto avaliar-se.</p> <p>- análise dos registros escritos e fotografados com todas as participantes da pesquisa.</p> <p>- análise de três portfólios, sendo um do Maternal I de 2013 e os outros 2 do Berçário misto I e II e do Maternal II de 2015; optou-se desta forma, pois a diretora atual é quem lecionava em 2013 e as outras duas etapas ainda permanecem com as mesmas professoras, assim, acredita-se ter mais credibilidade e legitimidade sobre as informações e lembranças dessas atividades. Como categoria de análise dos portfólios, sistematizou-se as informações, junto a cada professora sobre seu respectivo material, quando ocorreu (mês e ano), qual o tempo que necessitaram para aplicarem cada atividade; outro ponto importante foi quanto à nomeação das atividades registradas; posteriormente, indagou-se às responsáveis como haviam pensado/planejado a atividade aplicada; quais eram os objetivos que queriam alcançar a partir do que haviam pensado; que materiais foram utilizados para o feitura das atividades; quantas auxiliares haviam na sala para ajudar no momento em ocorreram; em qual local foram feitas (na sala de aula, no pátio, na área externa, no parque, fora da unidade); se as atividades foram pensadas para serem feitas individual ou coletivamente e qual a avaliação dos resultados alcançados ao finalizar cada uma das atividades aplicadas. Essas categorias foram pensadas para expor as profissionais da EMEI Flor que elas já elaboravam, executavam e avaliavam atividades em seu cotidiano, apenas não eram organizadas e registradas por escrito, mas como foram registradas fotograficamente puderam resgatar e salvaguardar o trabalho realizado.</p> <p>- análise de três projetos anuais de 2013 e para este material utilizou-se como categorias as proposições e encaminhamentos ocorridos no delinear das atividades, pois já contemplavam atividades planejadas e estruturadas com: data de início e término, justificativa, objetivos, metodologia, descrição das atividades, espaço físico, materiais, tempo necessário para a realização das atividades, meios de comunicação, descrição dos participantes, número de alunos envolvidos e avaliação.</p>
------------------------------	---	--	---	---

06 <u>Formulação de hipóteses e</u> esneaculação	“Após a análise dos dados, as professoras pesquisadoras formulam hipóteses sobre o que está acontecendo ou irá acontecer. Essas hipóteses podem fundamentar novas ações a serem executadas”.	Posterior à análise dos dados, os profissionais da educação e pesquisadora formularam hipóteses sobre a situação atual da pesquisa e os próximos acontecimentos. As hipóteses elencadas estabeleceram novas ações a serem efetuadas.	2017 Fevereiro Março 7 encontros Média de duração 6h10	Iniciou-se no mês de fevereiro, pois janeiro é mês de férias das professoras, diretora e coordenadora, portanto ocorreram com a nova equipe, assim, houve novamente a explicação sobre objetivos e todo o percurso das etapas e ações ocorridas em 2016 da pesquisa às profissionais recém-chegadas. Após esse momento, e por iniciar um novo ano, planejaram (todas as envolvidas na pesquisa) as ações, a partir das experiências e cotidianidade do ano que se passou, refletindo, discutindo e posicionando-se quanto aos rumos e atividades que desenvolveriam, sem excluir as novatas profissionais da educação que, por terem experiências anteriores, participaram ativamente dos diálogos e propostas. Por questões éticas, o grupo auxiliou e ajudou a nova professora, pois, necessitou-se rever as atividades da turma que assumiu e pensar nas que proporia. Assim, todas as pessoas envolvidas na pesquisa posicionaram-se e registraram por escrito as possíveis intervenções, reestruturando as atividades pedagógicas, sistematizando a cada uma: início, desenvolvimento e conclusão.
07 <u>Intervenção</u>	“Essa fase compreende mudanças na prática em resposta às hipóteses levantadas”.	Durante essa fase ocorreram alterações na prática para responder as hipóteses elencadas coletivamente, pelos profissionais da educação e pesquisadora.	2017 Abril Maio Junho 10 encontros Média de duração 9h10	Essa sistematização (início, desenvolvimento e conclusão) foi fruto de todo o processo pelo qual o grupo passou desde o início desta pesquisa-ação colaborativa, porque houve entre todas as profissionais da educação e pesquisadora muito empenho, estudo e pesquisa objetivando expor as perspectivas de cada uma, compartilhar preocupações e utopias pontuando as especificidades da infância institucionalizada, além dos dilemas oriundos do assistencialismo ainda presente na creche; assim, a fim de descaracterizá-los, conscientizaram-se sobre a importância da elaboração do Projeto Político-Pedagógico como documento oficial identitário e histórico, portanto todas as propostas de atividades e projetos cotidianos passaram de aleatórios, desconectados, fragmentados e/ou improvisados para um planejar participativo elencando problemas, indicadores, causas, operações, recursos, prazo de execução, resultados, avaliação e revisão geral.

08 <u>Observação</u>	<p>“Nessa fase, as consequências e a efetividade da intervenção são observadas e refletidas. É nesse momento também que novas estratégias são planejadas para um próximo período de coleta de dados”.</p>	<p>Os resultados e as interferências durante o processo foram observados e refletidos. Nesta ocasião, novas ações foram planejadas para a próxima fase de coleta de dados.</p>	<p>2017 Julho 4 encontros Média de duração 3h10</p>	<p>Este período se deu em julho, que oportunizou para a pesquisadora tempo necessário para a revisão de todo o material coletado para pesquisa, pois, foi mês de férias. Assim, com base nas trocas de experiência em HTPC's, na aplicação das atividades pedagógicas antes e depois da sistematização, nos momentos lúdicos, nos períodos de higiene e alimentação categorizou-se e analisou-se, também, materiais que haviam sido produzidos antes do início da pesquisa e que fazem parte da história da instituição, portanto, importantes ao estudo. Perante aos dados coletados, dialogou-se com os autores referenciados no estudo e direcionou-se o planejamento das novas ações. Contudo, pelas próprias características da pesquisa-ação colaborativa, na última semana de julho, essa reflexão foi discutida e coletivamente corroborou-se para seu andamento.</p>
09 <u>Relato</u>	<p><u>Relato</u> “Nesse momento, os professores-pesquisadores partilham entre si os resultados obtidos. Essa discussão resulta na problematização da análise e das observações feitas, pois sua crítica é estendida a todos os membros do grupo de pesquisa”.</p>	<p>Os profissionais da educação e pesquisadora apresentaram os resultados alcançados. No decorrer da discussão, gerou a problematização da análise e das observações realizadas, pois as opiniões são compartilhadas por todos os envolvidos.</p>	<p>2017 Agosto 4 encontros Média de duração 3h10</p>	<p>Diante de toda problematização gerada pela equipe envolvida na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, esta etapa proporcionou a todas a oportunidade de expressar suas ideias, elencando e pontuar ao grupo o antes, durante e depois das atividades pedagógicas que experienciaram em outros momentos e até em outras unidades educacionais, como por exemplo: problemas, dilemas, tempo, número de pessoas necessário, êxitos, materiais, recursos financeiros etc., Dessa maneira, houve um diálogo aberto e foi possível prever e debater distintas alternativas para sanar as dificuldades e apresentar opções novas para o êxito no processo ensino aprendizagem, tanto das crianças quanto de toda a equipe. Logo, o planejamento participativo tornou-se um processo de comunicação que conduziu ao comprometimento e a corresponsabilidade sobre as decisões que foram tomadas coletivamente.</p>

10 <u>Escrita</u>	<p>“Diz respeito à escrita de um relatório ou artigo contendo a(s) pergunta(s) de pesquisa(s), as estratégias desenvolvidas, o processo de pesquisa, a análise e os resultados observados. A autora ressalta a importância desta fase, pois seu objetivo é assegurar que a pesquisa tenha chance de ser disseminada, tornando-a acessível a outros professores e pesquisadores que se interessam pelo tema abordado”.</p>	<p>Relaciona-se aos relatórios internos da creche, pelos envolvidos da pesquisa como instrumento fundamental para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, além da escrita desta pesquisa.</p>	<p>2017 Setembro Outubro Novembro 13 encontros Média de duração 11h</p>	<p>A escrita da proposta pedagógica da EMEI Flor, elaborada a partir do planejamento participativo de discussão dos temas anteriormente apresentados, foi consolidada num texto, no qual foram elencadas, sistematizadas e caracterizadas toda a especificidade da primeira infância, pois o Projeto Político-Pedagógico traz em seu conteúdo a história e as propostas do cuidar e educar determinados legalmente às crianças de zero a três anos institucionalizadas, como também, rumos para circulação e análise permanente da sua execução no interior da unidade escolar, bem como para encaminhamento à Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal. Juntamente com essa elaboração, este trabalho ganhou corpo, no sentido de ter dados, diálogos, contexto, conteúdo e situações colaborativas suficientes desses encontros, que somaram quase 2 anos, para concretização dessa pesquisa.</p>
11 <u>Apresentação</u>	<p>“Essa última fase também visa a disseminação da pesquisa para o público interessado. Refere-se a uma apresentação mais formal do que a ocorrida para o grupo, podendo ser feita em seminários, congressos ou até mesmo encontros com os demais membros da escola”.</p>	<p>Propõe-se que a pesquisa seja difundida aos pais e/ou responsáveis em reuniões de pais e mestres realizadas na creche. Destinando-se, também, a uma apresentação com mais formalidade em relação as realizadas anteriormente para o grupo, além de ser compartilhada em seminários, congressos, artigos científicos abordando as perguntas dos projetos, as ações fotográficas aplicadas, a análise dos dados e os resultados obtidos.</p>	<p>2017 Dezembro 2 encontros Média de duração 2h10</p>	<p>O Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor, no dia 22, foi apresentado pela e para a equipe da pesquisa internamente, com a preocupação de como seria a sua exibição aos pais e/ou responsáveis. No dia 29, foi feita a apresentação oficial à comunidade e, nesta ocasião, as atividades pararam para que toda a equipe estivesse presente e participasse da sua concretização.</p>

(GRIMALDI, 2018)

Com base no quadro 10, ocorreram situações de interação e aprendizado mútuo, além da inserção de um novo olhar aos recursos pedagógicos, entre eles a fotografia, utilizados nas diversas atividades cotidianas com as crianças. Portanto, a utilização de técnicas participativas para a solução de problemas e a tomada de decisões incentivaram a equipe escolar a sentirem-se mais responsáveis pelos acontecimentos comuns à creche, auxiliando-os a agirem com coerência na resolução de questões características do ambiente escolar infantil. Assim, Thiollent (2011, p.25) ressalta que com a pesquisa-ação “[...] é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomada de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação”. Essa maneira participativa e colaborativa direciona as participantes a posicionarem-se como co-pesquisadoras, tornando essa dinâmica original. Para melhor sistematização, visualização e compreensão dos resultados alcançados elaborou-se o quadro 11, no qual apresenta-se os eixos de análise dos dados.

Quadro 11 - Eixos de análise dos dados

	Eixos	Dados analisados	Ano produzido
5.1	Profissionais da educação da creche: uma relação respeitosa	Registros dos HTPC's Diário de campo Registros fotográficos	2016 e 2017 2016 e 2017 2016 e 2017
5.2	Período de adaptação da EMEI Flor: processo de reorganização	Portfólios Registros dos HTPC's Diário de campo Registros fotográficos	2014 2016 e 2017 2016 e 2017 2016 e 2017
5.3	5.3 – Educar, Brincar e Cuidar nos espaços da EMEI Flor: funções indissociáveis	Projetos anuais Portfólios Registros dos HTPC's Diário de campo Registros fotográficos	2013 2014 2016 e 2017 2016 e 2017 2016 e 2017
5.4	Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor: fases de sua elaboração	Projetos anuais Portfólios Registros dos HTPC's Diário de campo Registros fotográficos	2013 2014 2016 e 2017 2016 e 2017 2016 e 2017

(GRIMALDI, 2018)

Com base no quadro 11, estabeleceu-se interrelações entre os procedimentos de obtenção de dados, com a finalidade de identificar regularidades e também discrepâncias, de modo a configurar os eixos de análise, que se iniciaram com debates e diálogos sobre a

relação entre as profissionais da educação, após, planejou-se de forma acolhedora e adequada a organização dos ambientes institucionais nos primeiros dias de aula, passou-se, então, por discussões importantes sobre o trabalho pedagógico e o melhor uso dos espaços da instituição para contemplar o educar, o brincar e o cuidar e chegou-se na efetiva elaboração do Projeto Político-Pedagógico da EMEI a partir da prática colaborativa reflexiva. Essas ações estão alicerçadas na articulação dos diferentes saberes docentes (pré-profissionais, da formação, da trajetória profissional, dentre outros), identificando-se com uma educação para a cidadania, contribuindo para a inserção crítica e criativa das crianças na sociedade.

Convém salientar, também, que a ordem cronológica dos fatos ocorre separadamente em cada subitem, pois por haver inúmeras trocas de experiências entre os assuntos correspondentes da creche, a temporalidade constantemente se alterava, integrando nessa prática colaborativa reflexiva os objetivos individuais aos coletivos, por consequência, estabeleceu-se entre as profissionais da creche e a pesquisadora debates, discussões, buscas, compreensão e interpretação, permitindo que cada integrante expressasse suas ideias, compartilhasse suas experiências, exteriorizasse suas percepções, ora defendendo-as, ora redefinindo-as.

Posto isto, a dinâmica fotográfica como ferramenta auxiliar pedagógica à cultura da EMEI Flor estará presente nas discussões dos resultados obtidos, corroborando com as DCNEI no tópico “11 Práticas Pedagógicas da Educação Infantil”:

Eixos do currículo:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e Garantir experiências que:

...

Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010, p.25-27).

Portanto, as fotografias²¹ e os relatos²² registrados neste capítulo discutem a prática reflexiva colaborativa dos resultados alcançados entre: produções artísticas e lúdicas, linguagens, imaginação, brincadeira, reflexão, observação, discussão, diálogos, exploração de materiais e espaços; enfim do cotidiano infantil institucional permeado pelas experiências e vivências das profissionais da educação e das crianças no educar, brincar e cuidar da EMEI Flor.

²¹ Das crianças e profissionais da educação dos anos de 2016 e 2017 nas diversas atividades da EMEI Flor

²² Das profissionais da educação e pesquisadora dos anos de 2016 e 2017 nos HTPC's da EMEI Flor

As atividades propostas colaborativamente pelas profissionais da educação da EMEI Flor, para as crianças de zero a três anos de idade, foram estruturadas didaticamente visando à espontaneidade e a liberdade entre os pequenos nos espaços disponíveis, assim, os conteúdos das áreas do conhecimento, apresentando as múltiplas linguagens como possibilidade para que as crianças fizessem seus registros.

Portanto, foram oferecidos materiais de forma acessível viabilizando a representação de suas ideias, por meio das danças, músicas, objetos e materiais artísticos diversos, propiciando autonomia de escolha do que usar e como registrar.

As reflexões de Libâneo (2002), ao abordar essa temática, chamam a atenção no sentido de que a prática das profissionais da educação necessitam vivenciar a atitude reflexiva, ultrapassando os limites da sala de aula e a perspectiva de busca de solução para os problemas imediatos. Em sua análise, destaca:

[...] a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2002, p.70).

Desta forma, a colaboração potencializa uma reflexão efetiva na perspectiva de novas formas de implementar mudança e inovação aos profissionais da educação na realização do planejamento participativo, na interação com o grupo, bem como na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da creche.

Contudo, a cultura colaborativa propicia às profissionais da educação das crianças pequenas a oportunidade de aprenderem uns com os outros, compartilharem suas experiências para justificar ao validar ou não descobertas. Sob essas perspectivas, os conflitos são, por conseguinte, necessários e devem ser vistos como oportunidades educacionais fundamentais na aquisição da autonomia, conseguindo interagir nas mais diversas situações de comunicação, com base nas escolhas eleitas a partir de seus sentimentos, necessidades e perspectivas as especificidades do mundo infantil institucionalizado.

Isto posto, os projetos pensados, analisados e elaborados pelo grupo são facilmente acolhidos e desenvolvidos por todos. Outro ponto importante a ser mencionado segundo Lima (2002) é que a socialização dos profissionais da educação em início de carreira é mais tranquila em ambiente colaborativo.

Portanto, prática colaborativa reflexiva é entendida aqui no sentido de corresponsabilidade, inovação, cooperação e participação. Ser um profissional colaborativo

reflexivo, nessa acepção, traduz-se na capacidade de ver a prática como espaço/momento de reflexão colaborativa crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, observando e reelaborando, criativamente, os caminhos de sua ação de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício do educar, brincar e cuidar na creche (CONTRERAS, 2002).

Nessa perspectiva, a dinâmica do planejamento participativo conduz as profissionais da educação a ir e vir constantemente, ver e rever ações e procedimentos, além de prever os objetivos a serem alcançados; logo, essas ações perante à metodologia adotada pela pesquisa-ação colaborativa conduz discussões e debates em grupo presentes regularmente durante o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico com todos grupo envolvidos na sua construção, uma vez que a natureza coletiva e social da cooperação é fator primordial na construção de teoria sobre a prática pedagógica da creche.

Portanto, para o êxito do processo de construção do conhecimento, essa abordagem metodológica proporciona aos profissionais da EMEI Flor estreitamento na “[...] dicotomia entre pesquisa e ação, entre teoria e prática, entre professor e pesquisador” (IBIAPINA, 2008, p.19), na elaboração do Projeto Político-Pedagógico auxiliadas pela fotografia que desencadeia “[...] memórias... que uma entrevista não conseguiria, de outro modo, que fossem lembradas espontaneamente, ou pode acessar importantes memórias passivas, mais que memórias ativas, presentes” (BAUER; GASKELL, 2003, p.149), tornando-os ativos, corresponsáveis e reflexivos nesse processo.

Apresentadas as peculiaridades do processo de pesquisa-ação colaborativa desenvolvido neste trabalho, discute-se na seção seguinte a busca em analisar como, quando, para quem, quais objetivos, de que forma, onde e quais recursos metodológicos e financeiros as profissionais da educação compreendem a dinâmica processual do Projeto Político-Pedagógico da creche.

5 – CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CRECHE: das profissionais de educação às funções indissociáveis de educar, brincar e cuidar.

“Na convivência, o tempo não importa, se for um minuto, uma hora, uma vida. O que importa é o que ficou deste minuto, desta hora, desta vida”.

Mario Quintana

Nesta sessão serão trazidas as categorias extraídas do processo de dados com base na problemática inicial, a qual orientou as ações que diziam respeito aos elementos presentes na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da creche que se consolida de forma colaborativa com os profissionais da educação na construção da identidade da creche e na desmistificação do seu caráter assistencialista, assim, os eixos de análise dos dados são: 5.1 - Profissionais da educação da creche: uma relação respeitosa; 5.2 - Período de adaptação da EMEI Flor: processo de reorganização; 5.3 – Educar, Brincar e Cuidar nos espaços da EMEI Flor: funções indissociáveis e 5.4 - Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor: fases de sua elaboração. Destacando-se, para efeito, que sentiu-se a necessidade de contemplar e esclarecer em cada eixo, dos resultados e da discussão, estabeleceu-se como a unidade pensava e discutia os mais diversos assuntos antes deste estudo e como essa dinâmica se deu após a ação colaborativa da pesquisa, uma vez que não havia Projeto Político-Pedagógico na EMEI Flor, tampouco organização e historicidade documentadas. Assim, os HTPC's de 19 e 26 do mês de março/2016 se destinaram ao estudo, e à discussão sobre o tema: Projeto Político-Pedagógico; bem como à interlocução entre as profissionais da educação e pesquisadora a fim de se conhecer, entender e sanar as dúvidas sobre a pesquisa.

Ainda no mês de março, no último encontro, verificou-se que na unidade escolar a denominação de EMEI e Creche se misturam, logo, nesta reunião de HTPC, foi questionado pela pesquisadora à professora que está na unidade desde que ela foi fundada a este respeito, segue relato.

Em 1994 eu trabalhava na Creche do Bairro e lá estava muito “afogado”, tinha muita criança lá. No pré-escolar tinham 70 crianças e no maternal 40 e, assim, foi feita uma adaptação aqui no Bairro em um prédio do CDHU²³ e era um local da comunidade. Então, nós tínhamos que deixar a chave aos finais de semana e às vezes de semana à noite, porque tinham festas, **então em**

²³ Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo.

setembro de 1994 começa a funcionar a Creche e EMEI, pois nós tínhamos: pré-escolar, berçário, maternal I e II, porém, ainda adaptada neste prédio. Após alguns anos, em junho de 2006, foi construído este prédio e a Creche veio para cá com o berçário I e II e maternal I e II, que fica no mesmo bairro, só mudou o endereço e agora com prédio só para a Creche e lá continuou com o pré-escolar como EMEI por mais dois anos e uso da comunidade, depois com a nova legislação foram direcionados para o 1º ano do Ensino Fundamental em diferentes escolas municipais (sic.²⁴ Professora Angélica, grifos nossos).

Assim, como mencionado anteriormente, a EMEI abrangia todas as etapas da educação infantil, mas, por estar com muitos alunos, foi dividida em um novo prédio, sendo transferidos apenas os alunos da creche. Após dois anos, as crianças que permaneceram no antigo prédio foram remanejadas para outra unidade que se localiza no mesmo bairro, EMEI Amarílis:

[...] na escola de baixo que tem Creche e EMEI, nós pensamos que com a construção de baixo era para nós e seria Flor, porque foi feita a inauguração para a comunidade e nós tivemos que levar todo o material e enfeites para a inauguração, mas, no último dia vieram aqui e disseram que seria outra com o nome de Amarílis e pegou todo mundo no susto e perguntaram: Você vai ficar aqui ou vai descer? Além disso, muito dos materiais e enfeites que levamos para lá nunca voltaram para essa unidade. As duas escolas ficaram separadas por um alambrado, mas, cada uma tem a sua entrada independente e não há comunicação no dia a dia entre nós. Disseram em primeiro momento que haveria uma passagem entre as duas e que ficaria aqui apenas o berçário e lá as demais salas da creche, mas, isso nunca ocorreu, houve desmembração total e independência entre ambas, mas, todo esse processo foi no susto, porque, para nós, foi dito que iríamos para baixo, pois, aqui seria um PSF²⁵, pois essa foi à conversa e no último dia vieram com uma folha para nós escolhermos se ficaríamos ou se iríamos descer, isso foi feito pelo Departamento da Educação. Então ficamos eu professora e a uma ADI da época, mas, ela ficou como Diretora, algumas tiveram que obrigatoriamente descer, pois, era o pré-escolar, entre elas uma que era ADI ficou como Diretora da escola de baixo, então como havia tido um concurso outras professoras e ADIs vieram para as outras salas daqui (sic. Professora Angélica).

Diante do esclarecimento apresentado, mesmo com a denominação de EMEI, a qual permanece legalmente, mas que na prática apenas funcionam as etapas da creche e é desta forma que todas as profissionais que nela trabalham a chamam. E é neste universo infantil institucionalizado que se iniciam os eixos de análise dos dados.

²⁴ O termo sic. indica erros de expressão oral ou escrita. Assim, será contemplado em todas as respostas e transcrições havendo ou não erros de grafia e concordância gramatical, pois reflete o modo literal de como as profissionais da educação debatem, dialogam e discutem em HTPC's.

²⁵ Programa Saúde da Família

5.1 - Profissionais da educação da creche: uma relação respeitosa

As crianças constroem conhecimentos sobre tudo que as rodeia desde muito cedo, a partir do que observam na interação com o seu meio físico e social e das reflexões que fazem a esse respeito.

Nesse sentido, o impacto das práticas educacionais no desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças institucionalizadas se faz por meio das interações sociais com os profissionais da educação da creche e com as outras crianças. Logo, a formação inicial e continuada se faz necessária, pois segundo Kramer (2011) garantem conquistas e melhorias na qualidade da educação oferecidas à infância, assim, a

[...] formação de profissionais de educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, de modo que os adultos concebam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação – requer que medidas concretas sejam tomadas e posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança... tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, precisa de um profissional que reconheça as características da infância. (p.129).

Portanto, conhecer as características específicas das crianças de zero a três anos e atrelá-las ao educar, brincar e ao cuidar da creche baseiam-se nos estímulos das habilidades e potencialidades dos pequenos, os quais já lhes são inerentes. Assim, as profissionais da educação baseados no desenvolvimento infantil e na inter-relação adulto/criança e criança/criança, embasam-se “[...] nas relações e interações que estabelecem tanto com as crianças, quanto com as famílias e com os outros profissionais da instituição.... conforme perceba seu papel na creche e junto às crianças” (OLIVEIRA, 2011, p.43).

No Município onde ocorre a pesquisa, as profissionais da educação são divididas em: Diretora, Coordenadora Pedagógica, Professoras e Auxiliares do Desenvolvimento Infantil (ADI's)²⁶. Santos (2005) reforça tal dinâmica ao pontuar que é imprescindível “[...] trabalhar colocando a criança como centro do processo educativo, de saber cuidar e também de educar” (p.87). Diante de tal dinamicidade relacional discute-se neste item a reciprocidade cotidiana dessas profissionais, assim, optou-se em dividir suas funções na EMEI Flor e a relação entre

²⁶ Em outras localidades há variação de sua nomenclatura, tais como: Cuidadores de Crianças, Agentes de Ensino Infantil, Pajens, Educadores Infantis, Agente de Desenvolvimento Infantil, Auxiliares Infantis, Berçaristas, Monitores, Recreadores, Auxiliares de Atividades Educativas, entre outros.

elas: 5.1.1 – Diretora da EMEI Flor: Professora Rosa; 5.1.2 – Coordenadoras Pedagógicas da EMEI Flor: Professoras Begônia e Camélia; 5.1.3 – Professoras Angélica, Íris, Hortência e Jasmim da EMEI Flor; 5.1.4 – Auxiliares do Desenvolvimento Infantil (ADI's) da EMEI Flor e 5.1.5 – Relação das profissionais da educação da EMEI Flor.

5.1.1 – Diretora da EMEI Flor: Professora Rosa

A diretora desempenha papel fundamental no processo da gestão democrática escolar da Educação Infantil incentivando, integrando e executando as políticas educacionais em um trabalho intencional e de qualidade²⁷, no qual educar, brincar e cuidar são funções indissociáveis.

Sem fazer uma ampla discussão sobre o tema gestão democrática – o que transcenderia o objetivo deste trabalho – pontua-se os seus Arts. 205 e 206 da CF/88 que prevê a participação de alunos, funcionários, professores, pais e comunidade garantindo a efetivação nas relações que se estabelecem, estando a par das decisões tomadas, com acesso igualitário às informações de todos os segmentos da comunidade escolar e a aceitação da diversidade de opiniões e interesses.

As creches possuem caráter profundamente acumulativo nas suas ações sociais e éticas peculiares, pois as crianças de zero a três anos de idade possuem especificidades singulares. Dessa forma, não são organismos isolados, pois elas integram a Educação Básica e dependem das políticas públicas e da gestão democrática. O Estado, ao definir e executar as políticas em educação e as ações dos profissionais da educação, deixa de ser subordinado, passa de uma relação de autoridade baseada no controle vertical, monopolista e hierárquico estatal, para uma relação democrática e participativa baseada na horizontalidade²⁸.

A diretora faz parte das profissionais da educação e possui, de acordo com a LDB/96, o mais alto posto dentro da creche, pois responde a qualquer questionamento e funcionamento em última instância, além de prezar pela qualidade do fazer pedagógico institucional, não sendo assim, apenas uma provedora e organizadora de recursos.

No início de 2016, atrelada à entrada de uma nova gestão municipal, foi nomeada também uma nova Secretária da Educação e Cultura, a qual reuniu todos os diretores das EMEI's na sede e explanou sobre o papel e função que os gestores exercem em suas unidades

²⁷ Qualidade no atendimento à criança correlaciona-se à garantia e efetivação de seus direitos previstos na CF/1988, ECA/1990, LDB/1996, RCNEI/1998, DCNEI/2010, entre outros.

²⁸ Entretanto, não se põe em causa o papel do Estado no domínio da educação.

e no HTPC da EMEI Flor em março de 2016 entre um e outro assuntos foi exposto pela diretora às demais profissionais da educação e pesquisadora sobre seu papel:

Vejam bem, fiquei feliz e pensando em tudo que foi dito pela secretária da educação e cultura sobre meu papel dentro da escola e gostaria de falar para vocês e saber sobre o que acham, e também você Professora Íris que foi diretora desta escola e talvez por ter sentido na pele como é o dia a dia aqui (sic. Professora Rosa).

Claro, fale o que ela disse, porque, na minha época não tive essa reunião, mas, como você mesma disse senti na pele (sic. Professora Íris).

Bom, vou escutar e sabe que se eu não concordar vou falar mesmo o que acho (sic. Professora Angélica).

Então, ela colocou vários pontos e disse bastante sobre a gestão democrática e que minha função é administrativa e pedagógica. Então no administrativo eu controlo os materiais, o financeiro, a APM/PDDÉ e as questões burocráticas e no pedagógico orientar e levar para elas do Departamento as discussões e participação de todas vocês quanto ao cuidar e educar, o que estudamos, pensamos e queremos fazer aqui. Ah! E a parceria com as famílias (sic. Professora Rosa).

Bom, acho que nós sempre fizemos isso, mas, assim, é bom para eles verem que aqui acontece o pedagógico também e não só a higiene e alimentação. Nossa! Fiquei até aliviada, imaginei já que ia vir um sei lá o quê, mas, como sempre trabalhamos também com as famílias está tranquilo (sic. Professora Angélica).

Eu concordo, quando estava no seu lugar era assim também, mas, ninguém tinha me chamado para falar e com alguém auxiliando fica até mais fácil, fica mais próximo, eu acho pelo menos assim (sic. Professora Íris).

É sempre bom conversar sobre as coisas e pensar juntas, pelo menos fica mais fácil de todas entenderem quando tem uma mudança ou não, fica bem mais fácil e gostei de fazer essa reunião lá, e pelo que entendi vão ter várias outras (sic. Professora Rosa).

Os relatos anteriores e a iniciativa da diretora em mencionar e elencar o que foi dito em reunião entre as gestoras na Secretaria de Educação e Cultura esclarece que a participação e a reflexão coletiva ocorrem e são importantes no cotidiano da EMEI Flor, pois, além de pontuar suas funções, pediu para que houvesse reflexão entre os pares, favorecendo um novo olhar do grupo sobre a própria prática pedagógica, mostrando-lhes que novas realidades podem ser construídas a partir desta dinâmica permanente de formação. Tais mudanças necessitam de tempo, atenção e amadurecimento, até que os resultados possam ser visualizados no cotidiano da instituição. Tal dinâmica estimula, anima e protagoniza a todas numa relação horizontal.

5.1.2 – Coordenadoras Pedagógicas da EMEI Flor: Professoras Begônia e Camélia

Inserida à gestão democrática e apoiada no educar, brincar e cuidar, a Coordenadora Pedagógica da creche está construindo sua identidade profissional em um momento de transição legal e social pelo qual passa a Educação Infantil, pois sua função “[...] é muito ampla, envolve questões de currículo, construção de conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos, etc. (VASCONCELLOS, 2002, p.85), além de articular e harmonizar as relações entre escola, crianças, professoras, diretora, comunidade, famílias, pais e demais envolvidos.

O desafio intensifica-se, tendo em vista que, no Município da pesquisa, trata-se de uma “nova função”, pois de 2005 a 2015 havia uma profissional para atender sete EMEI’s, assim, para a EMEI Flor foi estipulado os três primeiros dias do mês. Entretanto, em 2016, houve alteração quanto ao número de EMEI’s atendidas, assim ficou estabelecida uma Coordenadora Pedagógica para duas EMEI’s.

No HTPC de abril de 2016, a Coordenadora Pedagógica Professora Begônia relata: “Agora sim, com duas creches vou conseguir montar uma rotina pedagógica, apesar de já acontecer aqui na EMEI Flor a parte educativa, vou também conhecer melhor o local e as crianças, porque antes era muito complicado” (sic.).

Diante desta nova realidade, em 2016, a Coordenadora Pedagógica Professora Begônia introduziu com a participação das Professoras Angélica, Íris e Jasmim e da Diretora a rotina semanal para cada etapa²⁹ e elas foram organizadas e registradas em quadro. Pode-se dizer que as atividades sistematizam um currículo que está previsto no Art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009,

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p.01).

Ressalta-se o caráter mandatório previsto nesse currículo, pois não há articulação com o protagonismo infantil que no dia a dia se faz presente. O currículo deve ser vivenciado e

²⁹ Foi elaborada a rotina do período da manhã, pois as Professoras não trabalham à tarde.

experimentado à luz das demandas da instituição e não se aproximar de um protocolo rígido de objetivos e conteúdos a serem atingidos como previsto no documento.

Contudo, apesar desta desarticulação supra mencionada a nova configuração cotidiana do Berçário II, Maternal I e Maternal II foi elaborado exclusivamente pelas profissionais da EMEI conforme o que já vivenciavam com base no Art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Pontua-se que a pesquisadora estava em alguns momentos de discussão na composição da Rotina Semanal e outros não, assim, por ter tido participação parcial não houve colaboração.

Quadro 12 - Rotina Semanal – Berçário II da EMEI Flor

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã	Manhã	Manhã	Manhã	Manhã
<ul style="list-style-type: none"> - Recepção - Café ao ar livre - Bom dia - Suco - Roda/Rotina no varal - Como está o dia hoje - Rodas de música no gramado da frente - Jogos de montar - Jogos de cócegas - Almoço - Banho com esponja - Soninho 	<ul style="list-style-type: none"> - Recepção - Café ao ar livre - Roda/Rotina no varal - Bom dia - Chamadinha com fotos no varal - Como está o dia hoje - História do espelho - Solário (atividade de estimulação) - Suco - Cantinho da Leitura - Caixa surpres - Almoço - Banho com brinquedos - Soninho 	<ul style="list-style-type: none"> - Recepção - Café ao ar livre - Roda/Rotina no varal - Bom dia - Como está o dia hoje - Jogo imitativo - Suco - Artes com muitas coisas (ao ar livre) - Banho de espuma - Brinquedos no parque - Almoço - Soninho 	<ul style="list-style-type: none"> - Recepção - Café ao ar livre - Roda/Rotina no varal - Bom dia - História com o avental/fantoches - Como está o dia hoje - Faz de conta ao ar livre - Lavagem de mãos/suco - Cestos de tesouro - Almoço - Banho com canequinhas - Soninho 	<ul style="list-style-type: none"> - Recepção - Café ao ar livre - Roda/Rotina - Bom dia - História com ilustração - Como está o dia hoje - Tanque de areia - Lavagem de mãos/ suco - Banho com bolinhas - Bolha de sabão - Almoço - Soninho <p>Obs.: nos dias muito quentes, o banho pode acontecer no solário com bacias ou em cima do tatame. O banho pode ser de mangueira e as bolinhas devem estar incluídas.</p>

Fonte: Rotina semanal fornecida pela EMEI Flor, 2016.

Quadro 13 - Rotina Semanal – Maternal I da EMEI

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã	Manhã	Manhã	Manhã	Manhã
<ul style="list-style-type: none"> - Recepção (assistir TV) - Café da manhã (7h45) - Roda/Rotina - História - Curiosidade - Chamadinha - Música no parque - Calendário - Contagem dos alunos - Brincadeira dirigida (9h30) - Matemática - Banheiro/Lavagem de mãos - Almoço - Escovação - Soninho 	<ul style="list-style-type: none"> - Recepção (bichinhos de pelúcia) - Banheiro - Café da manhã (7h45) - Roda/Rotina - História no gramado da frente - Calendário - Contagem dos alunos - Faz de conta (8h30) - Banho buchinha e música - Cantinho da leitura - Almoço - Escovação - Soninho 	<ul style="list-style-type: none"> - Recepção (brinquedos pequenos) - Banheiro - Café da manhã ao ar livre (7h45) - Roda/Rotina - Caixa de contos/fantoches - Calendário - Caixa surpresa - Trabalho envolvendo música - Jogos - Lavagem das mãos - Almoço (10h35) - Escovação - Soninho 	<ul style="list-style-type: none"> - Recepção (música) - Banheiro - Café da manhã ao ar livre - Roda/Rotina - História com ilustração - Calendário - Contagem dos alunos - Escrita de uma música/parlenda/poesia - Faz de conta (9h) - Banho - Almoço - Escovação - Soninho 	<ul style="list-style-type: none"> - Recepção - Banheiro - Café da manhã - Roda/Rotina - História no corredor lateral de fora - Calendário - Atividade com nome - Grama/Jogo simbólico (8h30) - Jogo imitativo - Banho - Almoço - Escovação - Soninho

Fonte: Rotina semanal fornecida pela EMEI Flor, 2016.

Quadro 14 - Rotina Semanal – Maternal II da EMEI

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã	Manhã	Manhã	Manhã	Manhã
<ul style="list-style-type: none"> - Recepção (música) - Banheiro (lavagem das mãos) - Café da manhã - Chamadinha - Roda/Rotina no varal - Linguagem (lúdico) - Peças de encaixe - Massinha - Escrita de uma música/parlenda/poesia - Parque - História do dia e desenho da história contada - Almoço - Escovação - Soninho 	<ul style="list-style-type: none"> - Recepção (blocos de montar) - Banheiro - Café ao ar livre - Chamadinha - Roda/Rotina - Artes visuais (lúdico) - Faz de conta - Área externa – explorar tudo: laterais, parquinho e frente (carrinho de bebê, carrinho de boneca, motoca) - História do dia com fantoche - Almoço - Escovação - Soninho 	<ul style="list-style-type: none"> - Recepção - Banheiro (lavagem das mãos) - Café da manhã - Chamadinha - Roda/Rotina no varal - Ciências (lúdico) - Pintura no chão com giz de lousa seco e molhado - Faz de conta - Parque - Cantinho da Leitura - Almoço - Escovação - Soninho 	<ul style="list-style-type: none"> - Recepção (blocos de montar) - Banheiro - Café da manhã - Chamadinha - Roda/Rotina - Matemática (lúdico) - Circuito - Boliche - Batatinha quente - Caixa surpresa - Parque - História do dia com ilustração - Almoço - Escovação - Soninho 	<ul style="list-style-type: none"> - Recepção (música) - Banheiro (lavagem das mãos) - Café ao ar livre - Chamadinha - Roda/Rotina no varal - Estudos Sociais (lúdico) - Desfile (roupas de alguém da família, fantasias, tecidos) - Pintura diferente (materiais diversos) - Trabalho envolvendo música - Parque - Faz de conta - Almoço - Escovação - Soninho

Fonte: Rotina semanal fornecida pela EMEI Flor, 2016.

Nos quadros 12, 13, 14, fica evidenciado que foram organizados de acordo com o currículo previsto no Art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, porém observa-se que as DCNEI não apresentam dinamicidade entre crianças/crianças e crianças/adultos. Destaca-se a importância de considerar que cada criança é única, assim, o desafio está em desenvolver ludicidade, faz de conta, estimulação pedagógica, atividades dentro e fora da sala de aula, brincadeiras, manifestações artísticas, socialização e também,

atividades de cuidado como alimentação, higiene e manter ao mesmo tempo uma escuta atenta e um olhar sensível às produções infantis. Portanto, necessita-se refletir colaborativamente o planejamento e a ação educativa para possibilitar às crianças pequenas uma gama de atividades que ajudarão a formá-las na sua integralidade respeitando sua singularidade característica.

A partir desse currículo prescrito, as Professoras Angélica, Íris e Jasmim bem como a Coordenadora Pedagógica Professora Begônia são responsáveis por desenvolvê-lo nos espaços, externos ou internos, da EMEI Flor, escolhendo os conteúdos, definindo as metas e estratégias autonomamente. Soma-se a esse processo colaborativo a avaliação que conduz à prática reflexiva sobre o êxito ou não do planejamento participativo cotidiano da creche, para que, desta forma, sejam mantidas, reformuladas ou esquecidas.

[...] o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. (SACRISTÁN, 1998, p. 201).

Assim, esta etapa visa o desenvolvimento integral da criança, contemplando os aspectos: psicológico, afetivo, motor, físico, cognitivo e o aperfeiçoamento das habilidades que já possuem e de acordo com CNE em seu parecer nº 17/12:

Quanto à jornada, de acordo com o que dispõe a Lei nº 11.494/2007, para todas as etapas da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que a Educação Infantil deve ser ofertada às crianças em jornada parcial de, no mínimo, quatro horas diárias, ou em jornada integral, igual ou superior a sete horas diárias. É preciso levar em conta que a criança não deve permanecer em ambiente institucional e coletivo por jornada excessiva, sob o risco de não ter atendidas suas necessidades de recolhimento, intimidade e de convivência familiar (BRASIL, 2012, p.02).

Portanto, o cotidiano semanal da EMEI Flor utiliza diferentes espaços físicos (pátio/refeitório, parquinho, estacionamento e solário) com o propósito de aprendizagem global pensando especificamente nas crianças de zero a três anos de idade que ali se encontram, pois ao proporcionar-lhes a compreensão de saberes envolvidos na resolução de certas atividades, como empilhar blocos, narrar acontecimentos, recontar uma história, desenhar e consolar outra criança que chora são criadas condições de aprendizagem e

desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas; diferente de quando as crianças têm menos oportunidades de interação e exploração. Garrido (2000) afirma que “[...] o trabalho do professor-coordenador é formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão... de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam” (p.09).

Em HTPC, de dezembro de 2016, houve um debate em torno da possível mudança da Coordenadora Pedagógica de EMEI Flor:

Então como eu moro longe daqui pedi para ficar em creches perto da minha casa e provavelmente isso vai acontecer, aí se vocês precisarem de alguma coisa ou a nova Coordenadora pede para me ligar para não perder o que fizemos este ano (sic. Professora Begônia).

Você ajudou muito a escola na organização da rotina das crianças, na reunião dos pais, nas atividades e aqui comigo na burocracia e ano que vem outra pessoa vai assumir e começa tudo de novo, mas, vou tentar pedir para ela continuar sim e vou falar que você deu abertura para ela ligar (sic. Professora Rosa).

Ihhhh! Tô vendo tudo! Agora que ajeitou vai mudar, espero que venha alguém aberta e “de boa” para escutar e criar com a gente (sic. Professora Angélica).

Os relatos acima mostram a preocupação das profissionais da educação com a mudança da Coordenadora Pedagógica a respeito de começar do zero, ou nas palavras de Tardif (2002) “[...] recomeçar de novo a cada vez,..., conhecer a nova equipe da escola, conhecer a clientela (os alunos), conhecer as expectativas de uma nova direção, conhecer o funcionamento e o regulamento da escola,... iniciar contatos, novas relações” (p.94), assim, retoma-se a discussão da importância em salvaguardar e registrar historicamente tudo que se fez, faz e planeja fazer para acolher e familiarizar o novo profissional à nova instituição, e este documento é o Projeto Político-Pedagógico.

Outros pontos a se destacarem são a cooperação e o respeito entre as funções de cada profissional da educação, pois claramente é dito por elas sobre a importância e falta que fará ao cotidiano e organização da creche, logo, há trabalho colaborativo e sensível entre os pares.

Em HTPC de fevereiro de 2017, foi apresentada a nova Coordenadora Pedagógica, que inicia sua fala, pontuando que:

[...] dentre as minhas atribuições e contribuições fico à disposição para conversar sobre como funcionava a creche e como será o planejamento para este ano, para não alterar o que deu certo e está bom (sic. Professora Camélia).

Nossa! Que bom, pois nós organizamos muita coisa com a Professora Begônia e como você mesma disse: “não devemos alterar o que deu certo”, mas acho que é interessante você dizer sobre as suas experiências anteriores, porque, a prática é sempre muito interessante, tanto as positivas quanto as negativas e também temos agora a contribuição da Universidade, com a Professora Margarida (sic. Professora Rosa).

Realmente acredito que todas as nossas experiências e vivências são fundamentais no planejamento das atividades da EMEI, a pesquisa está caminhando há um ano e iniciamos a elaboração do Projeto Político-Pedagógico como documento identitário e legal (sic. Pesquisadora).

Ótimo! Então vamos colaborar e pensar sempre juntas em tudo e todas, porque, somos todas mulheres! (sic. Professora Camélia).

Os relatos pontuam a importância que atribuem às experiências que vão tendo ao longo da sua vida profissional, sejam boas ou ruins, pois entendem que fazem parte da memória vivida. Assim, dividir experiências estimula as profissionais da educação a pensar, repensar e analisar suas vivências, proporcionando-as refletir sobre prós e contras de suas práticas através da colaboração e cooperação coletiva que os HTPC possibilitam, portanto, momentos únicos geradores de novos saberes em uma aprendizagem ativa.

Diante deste contexto, a Coordenadora Pedagógica possui papel fundamental na EMEI Flor, posicionando-a no seu caráter educacional, pois trabalha democraticamente com a direção, na orientação das Professoras, no relacionamento com os pais e na elaboração cooperada das atividades com as crianças e com o Projeto Político-Pedagógico.

5.1.3 – Professoras Angélica, Íris, Hortência e Jasmim da EMEI Flor

No século XXI, a creche alia o educar, brincar e cuidar, deste modo o trabalho docente com crianças pequenas apresenta especificidades e singularidades em função das características das crianças de zero a três anos de idade que conseqüentemente exerce influência na construção da identidade da professora de creche.

Neste sentido, fica evidente que o professor assume inúmeras atribuições, em meio às peculiaridades infantis, à formação humana, à questão de valores e às habilidades específicas para lidar com crianças ávidas por explorar e conhecer o mundo a sua volta. O professor, portanto, como orienta os RCNEI,

[...] deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização... Na instituição de educação infantil o

professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (BRASIL, 1998, p.30).

As Professoras, com a preocupação do educar, brincar e cuidar no cotidiano da EMEI Flor, em HTPC de maio de 2016, debateram sobre a organização da rotina previamente elaborada em conjunto com a Coordenadora Pedagógica e mencionaram sobre a produção de um conteúdo direcionado para as atividades do período vespertino, o qual é de responsabilidade das ADI's. Seguem os diálogos:

Eu gostei da rotina que a gente fez para o período da manhã, porque, não foi imposta lá pelo Departamento, foi feito aqui em grupo e todas nós colocamos o que já trabalhamos diariamente com as crianças, aí, eu fiquei pensando que também teria que ter um para as meninas³⁰ da tarde, mas, do mesmo jeito que foi feito com a gente, elas participando (sic. Professora Íris).

Aí sim, vão ficar bons, porque, se elas não tiverem e a gente sim, podem ficar chateadas e criar um clima ruim e aí não vamos conseguir estimular e ter sucesso nas atividades dirigidas (sic. Professora Jasmim).

Acho que tem que ser igual nesse sentido sim, eu já fui ADI e conheço os dois lados e quanto mais elas puderem falar e acrescentar é melhor, porque, elas fazem muitas coisas no outro período e nós não sabemos mais ou menos, porque, com o rodízio de horários eu nem vejo algumas delas e quando chegam já vão ficar com as crianças, porque, não podem ficar sozinha e nem consigo conversar, aí as atividades podem ficar repetidas ou faltando alguma coisa (sic. Professora Angélica).

Nossa, fora que a gente fala uma língua de manhã e outra à tarde e as crianças vão ficar confusas e aí sim, vai parecer assistencial e bagunçado (sic. Professora Rosa).

Ok! Eu já tinha pensado em fazer algo organizado com elas e agora vocês colocando assim, é mesmo importante para vocês, para nós e para elas, pode deixar que já vou falar com elas a semana que vem, aí sim vamos ter o antes, durante e depois de cada uma (sic. Professora Begônia).

Diante desta realidade, fica evidente a colaboração e abertura democrática que ocorre na EMEI Flor, além da preocupação das professoras em sistematizar o cotidiano do período vespertino, pois as colocações são referentes a estabelecer igualmente a participação e a corresponsabilidade na elaboração, execução e avaliação das atividades pensadas e propostas pelas ADI's, sob orientação da Coordenadora Pedagógica, tal como já sistematizadas para o período matutino.

³⁰ O termo meninas para a Professora Íris refere-se às ADI's.

Outro ponto importante desta reunião a se destacar diz respeito a colocação da Professora Íris, assim, indubitavelmente a EMEI Flor antes da participação desta pesquisa e da reorganização do cotidiano pela Coordenadora Pedagógica Professora Begônia, em 2016, já estimulavam precocemente as crianças com atividades pedagógicas, logo, a colaboração nesta instituição foi o de refletir, reorganizar, registrar e documentar essa realidade.

Esse dado desestabiliza a visão meramente assistencial ainda impregnada na creche emergindo essa instituição o seu caráter educativo, portanto, o resgate das memórias, lembranças e história de cada discussão e debate em prol dessa organização sobre o dia a dia deixou claro o processo educacional sempre presente.

Em junho de 2016, no HTPC, entre as trocas de experiências sobre formação, foi esclarecido que o Município disponibiliza às professoras um curso de aperfeiçoamento pela Secretaria de Educação e Cultura de Ensino Superior em Pedagogia, gratuito pela Plataforma Freire³¹, situação que corrobora com as orientações dos RCNEI:

[...] as diferentes redes de ensino deverão colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores (sejam das creches ou pré-escolas), aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade (BRASIL, 1998, p. 39).

Seguem as reflexões:

Os cursos de aperfeiçoamento são momentos de aprendizado e também a Prefeitura convida a fazer o curso de Pedagogia gratuito pela plataforma Paulo Freire que tem convênio com a Prefeitura, então é só entrar na plataforma e colocar que é professora, docente e consegue. Aí faz uma redação como processo seletivo e é corrigida e lançam a nota na plataforma mesmo e se passou pode começar a cursar e tem TCC para defender no final, inclusive a gente troca informações, porque eu já tenho pedagogia aí tento ajudar e elas fazem perguntas mesmo nos cursos de aperfeiçoamento quando a gente se encontra, é muito boa a troca, porque, vou até relembro de algumas coisas que por não trabalhar com uma área específica fica adormecido, é muito bom (sic. Professora Íris).

Com certeza, aqui nós temos apoio sempre, inclusive estou querendo fazer uma pós, porque, não podemos parar, se não “enferruja” e as vezes fico sem saber o que responder para eles e aí vou pesquisar para não deixar ninguém sem resposta (sic. Professora Jasmim).

³¹ A Plataforma Freire é uma ação do Ministério da Educação, em parceria com o Governo Federal, a qual oferece uma oportunidade de formação inicial e continuada para professores da educação básica cadastrados no programa. Para conseguir atingir professores de todo o Brasil, a Plataforma Freire mantém parceria com várias entidades públicas e privadas de ensino de licenciatura.

Bom, eu queria fazer psicologia, gosto muito da parte social, mas, não vi nada na Plataforma Freire, mas, vi também que vai abrir aqui na cidade semi presencial, então vou ver, se abrir vou fazer, porque, faço bastante atividades pedagógicas já, mas é sempre bom melhorar, porque, as crianças estão cada vez mais inteligentes e perguntam de tudo o tempo todo (sic. Professora Angélica).

Eu tentei entrar na pós, mas, na Plataforma Freire não tem nada sobre educação infantil, pelo menos não achei e fiquei chateada, porque, quero na educação infantil, vou ver outras opções de faculdades em educação infantil e quero da idade que trabalho aqui (sic. Professora Íris).

As professoras manifestaram, nos diálogos, que sabem da necessidade da formação continuada. Constata-se também que não há receio entre as Professoras, Coordenadora Pedagógica e Diretora em opinar, manifestar opinião, argumentar e criticar algo do próprio sistema municipal, pois fica claro que estão preocupadas em se especializar e, por consequência, aprimorar suas aulas oferecendo aos alunos condições para que possam desenvolver as habilidades, aprendizagens, criatividade e as expressões corporais e faciais próprias da infância.

Destaca-se ainda, a indignação da professora Íris ao procurar uma especialização em educação infantil na Plataforma Freire e não encontrar, porém, independentemente deste “obstáculo”, ela afirmou que continuará a procurar especializações nessa linha.

A perspectiva da prática reflexiva colaborativa delineada neste contexto supõe a sistematicidade e a crítica. Pressupõe que as professoras possam analisar a problemática de seu cotidiano e agir sobre ela, sem deter-se apenas à resolução de problemas imediatos, ampliando os horizontes da reflexão de modo a abranger a função da creche e da educação infantil no âmbito da sociedade.

Em HTPC ainda em junho de 2016, foi esclarecido pela Diretora à Coordenadora Pedagógica que, de 2006 à 2011, haviam nas creches do Município professores com formação específica, tanto no período matutino quanto no vespertino, e que tanto ela quanto a Professora Angélica ministravam as aulas no período vespertino. Segundo seu relato “[...] então depois de 2011, até hoje, nós só temos professoras formadas de manhã e por 6h direto. Antes eu achava melhor, porque as crianças tinham atividades pedagógicas nos dois períodos, mas é claro que nós sempre conversamos para não estafar as crianças” (sic. Professora Rosa).

Ao remeter-se à creche e ao mundo infantil no âmbito das mudanças das práticas docentes, pontua-se que na EMEI Flor há trabalho de análise e síntese de prática reflexiva

colaborativa, possibilitando, assim, a troca de vivências entre os pares tendo em vista o êxito no processo integrado de educar, cuidar e brincar.

5.1.4 – Auxiliares do Desenvolvimento Infantil (ADI's) da EMEI Flor

No Brasil, segundo Kuhlmann Jr. (1998) a figura da auxiliar de sala esteve presente desde às primeiras instituições criadas para atendimento e educação das crianças pequenas, nascidas no final do século XIX, as quais exerciam o trabalho manual, mais voltado aos cuidados de higiene e alimentação (próximos ao trabalho realizado no ambiente familiar), o que resultou numa desqualificação dessa profissional, contribuindo ainda mais para a divisão entre o trabalho de professoras e auxiliares. Tal fato tem trazido à tona não só uma questão política, financeira e de enquadramento funcional, mas também de relação com o dever e papel dessa profissional nas creches, uma vez que a própria nomenclatura “auxiliar” já fala por si só. Contudo, no município em que esta pesquisa foi realizada estas profissionais são identificadas como Auxiliares do Desenvolvimento Infantil, cuja principal função é a de auxiliar o professor no educar, brincar e cuidar das crianças pequenas, contribuindo ativamente para o desenvolvimento psicomotor, na execução de atividades pedagógicas, lúdicas, recreativas, de alimentação, de segurança, de sono, de higiene, de bem estar, na recepção no horário chegada e atenção à saída nos horários estipulados pela creche, além de ajudar em passeios externos e excursões.

Até o ano de 2012, as ADI's da EMEI Flor cumpriam oito horas diárias de trabalho com uma hora de almoço³² e dentre suas funções específicas estavam os cuidados com higiene e alimentação. Porém, cotidianamente, no período vespertino³³, contavam histórias e aplicavam atividades pedagógicas elaboradas e orientadas pelas professoras, além de substituí-las em todas as suas funções quando se ausentavam. Entretanto, em 2013, conseguiram judicialmente a carga horária de seis horas diárias. Em HTPC de maio de 2016, as professoras relataram:

As ADI's no holerite perceberam que o número que identificava a função era parecida com as de babás que apenas cuidam mesmo e aí alegaram que não iam mais fazer a parte pedagógica, inclusive faziam semanário com as observações diárias do período da tarde e nós, as professoras, faziam os da manhã. Em 2013 conseguiram seis horas, via processo, por dizerem que

³² De acordo com as normas da Prefeitura Municipal as ADI's não podiam se alimentar com a comida feita na unidade, além de obrigatoriamente gozarem este intervalo fora das dependências da EMEI Flor.

³³ Essas atividades eram aplicadas no período vespertino quando não estavam as professoras, pois elas trabalhavam apenas no período matutino.

ficavam muito cansadas, pois faziam a função delas e mais as das professoras e não eram registradas para tudo isso. Eu sei disso, porque, também já fui ADI daqui e estou desde a fundação dessa creche (sic. Professora Angélica).

Hoje³⁴ elas têm orientação dada pela Coordenadora com as atividades que elas podem fazer como: chuva de papel, giz de cera na parede, giz de cera do lado de fora, brincadeiras com bolas de plástico ou de sabão, nada direcionado para um olhar específico de coordenação motora ampla ou fina, lateralidade, movimento de pinça, pinturas, essas coisas elas não costumam dar, mas, auxiliam a gente nessas atividades quando fazemos. Elas também recebem as crianças todos os dias, porque, a gente entra às sete horas e elas às seis horas, então algumas fazem um cantinho com brinquedos até todas as crianças chegarem e a gente também. (sic. Professora Íris).

Nos relatos identifica-se que, recentemente, ocorreram mudanças nas condições de trabalho das ADI's no que tange ao horário de trabalho, como também de sua função, dando-lhes segundo Kramer (2013) autonomia e autoria nesses momentos de interação adulto/crianças no período em que ficam sem as professoras.

Seguem mais reflexões frutos desta reunião:

[...] dentro do que foi proposto pela coordenadora elas cantam 'o boa tarde' com eles, então participam sim, assim, não são obrigadas a fazer, são orientadas, mas, elas fazem e participam do aprendizado. Ah! Elas agora têm um roteiro de coisas para fazer de tarde com as crianças, foi a Coordenadora que montou com elas (sic. Professora Angélica).

Isso mesmo, eu montei com elas, porque, antes não tinha nada no papel e elas ficavam perdidas e a gente também, aí conversei com as professoras e com base nisso, montei junto com as ADI's de cada turma um roteiro de atividades, assim, fica melhor para saber o que aconteceu e até ajuda as professoras e as crianças com uma rotina (sic. Professora Begônia).

Aí, depois que digitamos e imprimimos eu pedi para colocar no quadro de recados de cada sala, para todas verem e não se perderem no que foi montado em conjunto. Quando eu fui ADI não tinha isso, seria tão bom! (sic. Professora Rosa).

Seguem os quadros 15, 16 e 17 dos roteiros de atividades elaborados conjuntamente entre Coordenadora Pedagógica Professora Begônia e respectivas ADI's, conforme etapa da EMEI Flor. Neles foram contemplados as quatro semanas de cada mês e os cinco dias semanais.

³⁴ Ano de 2016.

Quadro 15 - Roteiro de Atividades das ADI's para o Berçário II – período vespertino

	1ª Semana/Mês	2ª Semana/Mês	3ª Semana/Mês	4ª Semana/Mês
Segunda-feira	. Música (cantigas de roda), cantar e dançar . Parque	. Brincar com carrinhos/bonecas . Parque	. Hora da história . Parque	. Carrinhos/bonecas . Parque
Terça-feira	. Brinquedoteca (brincadeira livre) . Faz de conta	. Desenho livre com canetinha . Caretas no espelho	. Imitar animais . Passeio pela unidade	. Cantigas de roda . Passeio pela unidade
Quarta-feira	. Desenho com giz de lousa no chão . Brincar com bolas na parte externa	. Bandinha . Faz de conta	. Roda cantada . Brincar de roda	. Fantasias . Brincar com descartáveis
Quinta-feira	. Roda de música . Fantasias	. Chuvinha de papel (com revistas/jornais) . Passeio pela unidade	. Faz de conta . Brincar com Legos	. Desenho livre no azulejo com canetinha . Brincar com bolas
Sexta-feira	. Parque . Passeio pela unidade	. Parque . Brincar com reciclados	. Parque . Brincar com corda (cobrinha)	. Parque . Bandinha

Fonte: EMEI Flor, 2016 e 2017.

Obs.: Parque (14h30 às 15h)

Quadro 16 - Roteiro de Atividades das ADI's para o Maternal I – período vespertino

	1ª Semana/Mês	2ª Semana/Mês	3ª Semana/Mês	4ª Semana/Mês
Segunda-feira	. Banho ou troca . Roda cantada . Hora da História . Faz de conta	. Banho ou troca . Roda cantada . Desenho com giz de lousa no chão . Brincadeira livre	. Banho ou troca . Roda cantada . Desenho com giz de lousa . Jogo (escolha) . Roda cantada	. Banho ou troca . Roda cantada . Blocos de montar . Brincar com bolinhas
Terça-feira	. Banho ou troca . Brincar de roda . Cuidando da boneca . Roda da biblioteca	. Banho ou troca . Brincar de roda . Cuidando da boneca . Roda da Biblioteca	. Banho ou troca . Roda cantada . Desenho com giz de lousa no chão . Brincadeira livre	. Banho ou troca . História do dia . Faz de conta . Brinquedos miniaturas
Quarta-feira	. Banho ou troca . Brincar com cones . Hora da história . Parque	. Banho ou troca . Roda cantada . Relaxamento . Faz de conta	. Banho ou troca . História do dia . Faz de conta . Brinquedos miniaturas	. Banho ou troca . História do dia . Faz de conta . Jogos (escolha)
Quinta-feira	. Banho ou troca . Hora da ginástica . Faz de conta . Roda cantada	. Banho ou troca . História do dia . Oficina musical . Brincadeira livre (externo)	. Banho ou troca . Roda cantada . Brincar com potes diversos (descartáveis) . Brincadeira livre	. Banho ou troca . História do dia . Oficina musical . Faz de conta
Sexta-feira	. Banho ou troca . Blocos de montar . Bolinhas coloridas . Parque	. Banho ou troca . Hora da ginástica . Desenho com giz de lousa no chão . Brincadeira livre	. Banho ou troca . Roda cantada . Desenho com giz de lousa no chão . Brincadeira livre	. Banho ou troca . Hino/história . Brincadeira livre . Parque

Fonte: EMEI Flor, 2016 e 2017.

Obs.: Parque (15h30 às 16h)

Quadro 17 - Roteiro de Atividades das ADI's para o Maternal II – período vespertino

	1ª Semana/Mês	2ª Semana/Mês	3ª Semana/Mês	4ª Semana/Mês
Segunda-feira	. Banho . Escovação . Massinha . Oficina de artes . Hora da História	. Banho . Escovação . Pular dentro/fora (Ex.: bambolê, linha no chão) . Brincar de roda	. Banho . Escovação . Siga o mestre (seguir os movimentos da educadora) . Carrinhos/bonecas	. Banho . Escovação . Hora da História . Manipulação de livros e revistas
Terça-feira	. Banho . Escovação . Roda Cantada . Parque	. Banho . Escovação . Hora da História . Parque	. Banho . Escovação . Desenho livre . Parque	. Banho . Escovação . Brincar de roda . Parque
Quarta-feira	. Banho . Escovação . Circuito (corda, bambolê) área externa . Desenho com giz de lousa no chão	. Banho . Escovação . Faz de conta . Oficina de música . Lego	. Banho . Escovação . Passar em cima/embaixo (Ex.: corda) . Brincar com bolas parte externa	. Banho . Escovação . Faz de conta . Desenho livre . Roda Cantada
Quinta-feira	. Banho . Escovação . Jogos de encaixe . Brincar de roda	. Banho . Escovação . Brincar de roda . Massinha	. Banho . Escovação . Fantasia . Circuito	. Banho . Escovação . Desenho Livre . Roda Cantada
Sexta-feira	. Banho . Escovação . Hora da História . Parque	. Banho . Escovação . Brincadeira Livre . Parque	. Banho . Escovação . Hora da História . Parque	. Banho . Escovação . Brincadeira livre . Parque

Fonte: EMEI Flor, 2016 e 2017.

Obs.: Parque (15h às 15h30)

Portanto, com base nos quadros e relatos, esta organização elaborada colaborativamente entre Coordenadora Pedagógica Professora Begônia e ADI's prevê atividades dirigidas e livres, espaços alternativos e socialização entre todos, pois estes roteiros têm como função organizar as profissionais da educação e as crianças no tempo e no espaço, com ações mais independentes, autônomas e integradas, como também proporcionar condições para que os pequenos se sintam seguros ao se deslocarem pela EMEI Flor

proporcionando ambientes abertos à participação. O roteiro corrobora com as DCNEB, quanto a seu papel na educação infantil, especificamente com as crianças de zero a três anos de idade, assim o

[...] espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação (BRASIL, 2013, p.36).

Diante deste cenário de corresponsabilidades, avança-se para uma instituição infantil permeada de duplicidade e respeito mútuo enriquecendo o processo de ensino aprendizagem e/ou a superação de dificuldades. Tal relação foi claramente afirmada, ainda em HTPC de maio de 2016, pelas professoras, as quais disseram que as ADI's contribuem de forma ativa e participativa no planejamento por trocarem experiências, ideias e ideais com elas nos mais distintos momentos, atividades e ambientes da EMEI Flor. Lembrando que as ADI's não participam dessas reuniões por questões de turnos e de não poderem deixar as crianças sozinhas nas salas de aula. Seguem os diálogos:

Nossa! Minha ADI hoje estava muito agitada, porque, na creche onde a filha fica as ADI's não podem falar e nem fazer nada. Disse que vai lá conversar com a Diretora, porque aqui como elas podem falar na saída ou passar para a gente o que aconteceu a tarde e a gente pode dizer para a mãe que foi a ADI que falou e até se quiser a gente chama ela pra falar junto. Estava muito indignada! (sic. Professora Angélica).

Nossa! Que péssimo isso, a minha ADI já foi Diretora daqui, tem total abertura para fazer as atividades, falar o que pensa. Me ajuda tanto quando preciso saber das coisas burocráticas quando a Professora Rosa não está, e olha que eu já até fui diretora daqui quando ela estava de licença maternidade, lembram? (sic. Professora Íris).

Essa sua exclamação e pergunta são muito pertinentes, pois realmente eu não sabia que uma das suas ADI's foi Diretora daqui e que você também foi (sic. Pesquisadora).

Você também sabia, Professora Margarida, que a minha ADI também foi Diretora e agora é a Professora Rosa, que também já foi ADI e ainda tem a sala dela aqui na creche, mas como ela não fica na sala dela sempre vem alguém todo ano para cá, não é Professora Jasmim (sic. Professora Íris).

É sim, eu vim esse ano, mas, ano que vem não sei para onde vou (sic. Professora Jasmim).

Eu sou da casa e nós as professoras com as ADI's dividimos as tarefas mesmo, não tem isso entre professoras e ADI, eu que sou Professora do

berçário troco e dou banho nas minhas crianças assim como a minha ADI e elas todas ajudam na hora do almoço (sic. Professora Íris).

Viu? Nós somos demais! Porque, aqui todas se respeitam e trabalham juntas, ninguém é melhor que ninguém e amanhã pode ser que eu volte para a sala de aula e uma de vocês assumi a direção como aconteceu com a Professora Íris ou outra ADI da casa. Temos, sim, que ter muito respeito umas pelas outras (sic. Professora Rosa).

Esse planejamento participativo configura-se nas relações vividas entre as profissionais da educação na organização do tempo e do espaço, definida por um roteiro de atividades diárias. No cotidiano desse grupo encontra-se respeito, escuta, troca de experiências, diálogo, conversas, como também a oscilação hierárquica correspondente aos cargos na EMEI Flor, democratizando o conhecimento e aprendizado entre as profissionais da educação, pois como mencionado, foram ADI's tanto a Professora Angélica (Maternal II) quanto a Professora Rosa (Maternal I/Diretora), a Professora Íris (Berçário II) foi Diretora e a ADI do Berçário II foi Diretora, logo, por vivência e experiência, conhecem o cotidiano desta profissional, assim ressalta-se a importância de lembrar, reviver e registrar esses momentos ímpares de história em documento próprio, no qual afloraram sentimentos, respeito, sensibilidade e humildade nas trocas de experiências.

Sob essa ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p.275).

Por isso, independente da função que as profissionais da educação ocupam na creche, é na socialização do poder que transparece o engajamento de cada uma, canalizando essa interação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor, pois ele é fruto de um coletivo e para ter significado necessita nascer no âmago da instituição. Portanto, se configura como um documento processual legítimo que converge para as necessidades infantis.

Em HTPC de junho de 2016, foi esclarecido conforme Decreto Municipal nº 3652 de 21 de outubro de 1997, as funções das ADI's:

Descrição sintética: compreende a força de trabalho que dirige grupos de crianças, acompanhando e participando de seus deveres escolares, orientando quanto a higiene, educação e alimentação, visando desenvolver os níveis, afetivos e sensório motor.

Atribuições típicas:

- organizar o acesso das crianças à sala de aula, recebendo orientações dos pais sobre algum tratamento específico a dispensar;
- acompanhar e zelar pelas crianças durante sua permanência na creche escola, observando, constantemente, seu estado de saúde, comportamento e outros característicos;
- administrar, quando necessário e de acordo com prescrição médica, remédios, além de auxiliar no tratamento;
- realizar curativos simples, quando necessário e em casos de emergência, utilizando noções de primeiros socorros, a fim de propiciar aos pais, alunos e professores, um ambiente tranquilo, afetivo e seguro;
- desenvolver atividades de recreação e lazer, segundo normas e técnicas previamente determinadas, através de jogos e brincadeiras que venham a resgatar os costumes culturais auxiliando no aprendizado do aluno e no desenvolvimento da parte física, mental e assimilação de limites, condutas e desenvolvimento social;
- realizar atividades artesanais e artísticas, segundo os métodos de ensino, a fim de desenvolver o senso crítico e estimular as crianças para o aprendizado escolar;
- auxiliar as crianças nas suas necessidades diárias;
- preparar mamadeiras, chás, sucos, lanches e refeições, seguindo cardápios e dietas, servindo-os de acordo com rígidas regras de higiene e em horários específicos, às crianças de berçário e creches, tudo conforme orientação superior;
- acompanhar as crianças nas refeições, oferecendo noções de higiene, postura à mesa e limpeza do local, observando os horários determinados;
- colaborar na realização de festividades cívicas e nos eventos comemorativos promovidos pelos centros educacionais;
- participar de reuniões periódicas para obter orientações sobre as atividades a serem desenvolvidas e discutir os problemas surgidos, procurando soluções;
- das informações sobre regras de convivência dos equipamentos sociais; treinar pessoal para atividades características de cada equipamento social-programa;
- zelar pela manutenção da organização dos projetos, dos programas e dos grupos de trabalho;
- executar outras atribuições afins.

Tal normatização de funções teve aprovação e foi vigorado em 1997, desde então, não houve alteração pela Prefeitura Municipal, visto que, segundo a professora Begônia “[...] foi feito e pensado depois da LDB de 1996 e está até hoje valendo” (sic.). Neste movimento entre a descrição sintética e as atribuições típicas das ADI’s, pontua-se o caráter difuso e a confusão que se estabelece a respeito do papel que esta profissional possui, assim dificilmente conseguem construir uma identidade e muitas vezes não se reconhecem no cotidiano institucional, pois segundo o documento são responsáveis por uma gama imensa de atividades e participam ativamente no processo ensino aprendizagem das crianças, já que auxiliam pedagogicamente as professoras, nas brincadeiras, nos cuidados de alimentação e higiene, portanto envolvem-se no contexto social educativo fazendo parte e transformando-o.

Diante deste contexto difuso e amplo questiona-se: Quais as condições reais de trabalho das ADI's? Para tantas funções qual seria a formação mínima? É notório que a concepção de creche se reflete diretamente nas atribuições das ADI's, pois as orientações municipais para as creches destacam práticas institucionais que aproximam e articulam ambas as profissionais (ADI's e professoras), tanto que as formações em serviço são destinadas para as duas categorias sem nenhuma distinção.

O Decreto Municipal nº 3652/97 prevê para exercer a função de ADI na EMEI Flor a formação completa no Ensino Médio, porém, pensando na indissociabilidade entre o educar, o brincar e o cuidar, a Prefeitura Municipal, de acordo com o HTPC de junho de 2016, proporciona cursos de aperfeiçoamento.

No curso de aperfeiçoamento todas são convocadas e todas ficam juntas Professoras, Diretoras, Coordenadoras e ADI's, acontece bastante no CEU e não tem separação, é o mesmo conteúdo para todas nós, é só nos HTPC's que elas não participam às sextas, mas os assuntos discutidos a gente passa tudo para elas em sala de aula, tudo mesmo! (sic. Professora Íris).

Existe um projeto que eu estou montando para fazer uma reunião com elas, mas tem que passar ainda pela Secretaria da Educação... para que elas não sintam diferença, apesar de nós falarmos tudo, tudo mesmo para elas (sic. Professora Begônia).

Então, como a Lei determina, aqui na EMEI nós temos que trabalhar o cuidar e o educar e a Prefeitura proporciona cursos gratuitos de formação e reuniões para esclarecer esses pontos (sic. Professora Rosa).

Assim, são momentos de aprendizado e troca de experiências entre a gente, as creches, a educação infantil, porque, no dia da creche é só a creche, aí tem dia da pré-escola, dia do ensino fundamental, etc. (sic. Professora Jasmim).

Nesse dia as crianças são dispensadas para todo mundo participar. A gente envia um comunicado na semana para as famílias se organizarem (sic. Professora Angélica).

No processo gradativo de formação das profissionais da educação, é fundamental dividir as vivências e experiências de vida em ambientes colaborativos, ter a liberdade de se posicionar com autonomia e respeito mútuo. É a partir dessas trocas que se dá o conhecimento e a democratização do saber; saber que segundo Tardif (2002) possui “[...] sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (p.11). Os cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo local de trabalho proporcionam suporte para toda a equipe, além de dinamizar o pensar e repensar coletivos, pois de acordo com Nóvoa (2010) “[...]”

formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno de resolução de problemas. A formação faz-se na ‘produção’ e não no ‘consumo’ do saber” (p.187). Desse modo, esse processo é longo, sinuoso e conflitante e vai se constituindo mediante a necessidade de tomada de decisões ao longo da vida.

5.1.5 – Relação das profissionais da educação da EMEI Flor

Os relatos ao longo deste eixo de análise mostram que há cumplicidade entre todas as profissionais da educação no agir coletivo em prol do educar, brincar e cuidar na EMEI Flor, porém, ressalta-se que essa relação é harmônica do ponto de vista das falas das professoras, porque as ADI’s por não participarem dos HTPC’s não foram ouvidas em nenhum momento, ademais tal parceria permeia o acolhimento e afetividade necessários nos mais diversos momentos do cotidiano infantil institucionalizado, além das profissionais respeitarem as experiências umas das outras. Independente da formação específica de cada, todas estão diretamente envolvidas com o processo ensino-aprendizagem das crianças e o Município promove regularmente aperfeiçoamento a todas e disponibiliza cursos de graduação e pós-graduação gratuitos às docentes, desenvolvendo segundo Tardif (1991) “saberes da formação profissional” – ciências da educação e ideologia pedagógica; os “saberes das disciplinas” – as áreas do conhecimento; os “saberes curriculares” – objetivos, conteúdos e métodos (p.219-220).

Assim, estas protagonistas preocupam-se com o desenvolvimento integral das crianças com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância, pois a criança pequena necessita de interação social no espaço/tempo institucional mediado e orientado por profissionais cientes de seu papel tanto educativo quanto de cuidados, proporcionando aos pequenos ambientes que estimulem a curiosidade e exploração com consciência, autonomia e responsabilidade. Entretanto, é necessário sensibilidade e flexibilidade perante a programação e o planejamento ao interpretar os gestos e expressões infantis, respeitando o momento de cada um em sua individualidade. Portanto, implicam na construção dos saberes dessas protagonistas em uma prática reflexiva colaborativa.

A cooperação entre creche e família é essencial na construção desse ser humano em formação, pois colaboram efetivamente para o crescimento intelectual, cultural, social, cognitivo, crítico e científico. É no ambiente familiar que devem ser cultivados os valores

essenciais como afeto, respeito, autoestima, responsabilidade, solidariedade, qualidades relevantes para o processo de formação de caráter e da personalidade dos pequenos.

Pontua-se, assim, que as famílias prioritariamente devem conhecer e ter acesso às funções que a EMEI Flor exerce em seu cotidiano, pois ao ingressarem seus filhos na creche, os pais buscam compartilhar com as profissionais da educação o cuidado e a educação de seus filhos. Desta forma, para que se sintam seguros, é fundamental que a instituição apresente ambiente adequado às especificidades das crianças de zero a três anos de idade, documentados legalmente no Projeto Político-Pedagógico com toda sua intencionalidade e finalidade.

Sendo assim, o próximo eixo de análise tratará da adaptação dos pequenos na EMEI Flor, pontuando todo o processo de acolhimento, atenção, afetividade, receptividade, responsabilidade e responsividade que esse período necessita.

5.2 - Período de adaptação da EMEI Flor: processo de reorganização

Refletir sobre o período de adaptação para crianças que se deparam com diversas circunstâncias e condições de um novo e desconhecido entorno, o da creche, é uma tarefa fundamental e para Ladwing, et al(2013),

A educação infantil pode representar na vida de uma criança uma experiência rica que trará sempre lembranças agradáveis, como também pode ser geradora de muitos problemas. Por esta razão, a necessidade de acolher bem a criança no ingresso à escola. Ela chega à escola com medos, angústias, inseguranças, pois é um ambiente novo. Enfim, todo um processo novo de adaptação que terá que ter um ambiente acolhedor e prazeroso para que, aos poucos, vá superando esses sentimentos. Também para a escola, professores e pais é um período de adaptação. Nesse sentido, os vínculos afetivos entre família e escola precisam ser construídos para que a criança sinta que a família tem uma relação de confiança em relação aos seus novos cuidadores (p.12-13).

Segundo as autoras, nesse processo de adaptação, os sentimentos, as emoções e a individualidade são aspectos importantes a serem considerados na ação socializadora por todos que participam ativamente deste período. O ser humano, por seu aspecto individualista, não tem as mesmas reações e relações, principalmente, quando criança, e que estão indo à escola pela primeira vez, pois o “desconhecido” assusta e amedronta; algumas até enfrentam bem este período e outras nem tanto, apresentando dificuldades maiores ao ingressar em uma instituição educacional, porque os primeiros dias podem disparar sentimentos como medo,

insegurança e ciúmes em muitas delas - e também nas famílias. Portanto, para Vitória & Rossetti-Ferreira (1993), a adaptação começaria nos contatos iniciais dos pais com a creche, já que as primeiras impressões influenciam a forma como os pequenos vão se relacionar com o novo ambiente.

O desconhecido pode causar ansiedade, passividade, agressividade, longos períodos de sono, febre inesperada, choro, sofrimento, diarreia; assim, é fundamental que as profissionais da creche estejam atentas para identificarem quaisquer sintomas de anormalidade nas crianças. Lembrando que as famílias também se sentem fragilizadas e tanto o medo quanto a culpa são os sentimentos que mais as tocam.

É importante e necessário que todas as profissionais da educação da creche contribuam para um bom desenvolvimento no período de adaptação, no qual as crianças precisam se sentir acolhidas, confortáveis e seguras e as famílias tenham suporte teórico e também serem confortadas em suas angústias, mesmo que não as explicitem. Ao viverem o movimento da descoberta, é importante propor que elas descrevam seus pensamentos e sentimentos, dar-lhes voz acalma, facilita o entrosamento e viabiliza a cooperação com a creche.

Na história da EMEI Flor o período de adaptação passou por várias mudanças de acordo com a gestão municipal e seus respectivos dirigentes, e nunca houve reflexão e condutas historicamente direcionadas a esses momentos e o que se tem, então, são ações fragmentadas conforme os períodos de vigência. Contudo, independente dessas mudanças partidárias, é necessário que haja registro desse processo e que, a partir das experiências e estudos coletivos, sejam documentados e direcionados da melhor maneira para se conduzir esse processo para todos os envolvidos (crianças, famílias e equipe escolar).

Diante deste contexto, no HTPC ocorrido em maio de 2016, foi discutida a preocupação com o período de adaptação, visto que, no início deste mesmo ano letivo, as professoras declararam que vivenciaram mais uma vez situações “difíceis e conflituosas” e que queriam rever e analisar formas de minimizar essas “ocorrências”. Assim, debateu-se quais seriam as sugestões e/ou soluções possíveis para esses momentos e, como a unidade está vivenciando a dinâmica do planejamento participativo, foi sugerido pela pesquisadora que fossem elencados os prós e contras dessa prática já experienciada pela equipe e coletivamente propusessem como seria a forma mais adequada de conduzir tal processo. As profissionais da educação

apreciaram a sugestão, e as ideias e opiniões foram apresentadas e a diretora as registrou em seu caderno.³⁵ Esse registro já inicia a cultura histórica educacional da creche.

As discussões e os dados obtidos foram agrupados em subeixos: – Reunião de pais e mestres da creche; – Atividades pedagógicas: primeiros contatos com a creche e – Carnaval: socialização entre todas as etapas da creche.

5.2.1– Reunião de pais e mestres da creche

O Art. 1º da LDB prevê que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana..., nas instituições de ensino e pesquisa nos movimentos sociais... e nas manifestações culturais” e as DCNEI’s consideram que a função sociopolítica e pedagógica das unidades de educação infantil incluem segundo a Resolução CNE/CEB n. 5/9, Artigo 7º “[...] b) assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e o cuidado com as crianças com as famílias”. Assim sendo, estabelecer uma relação de confiança entre a família e a escola, conhecer os espaços, os funcionários, as professoras, as auxiliares do desenvolvimento infantil e vivenciar as práticas pedagógicas, deixando clara essa cooperação de cuidados e educação é um caminho promissor entre todos os que estiverem envolvidos no processo, oferecendo, por conseguinte, um ambiente agradável e democraticamente acessível.

Diante desta proximidade entre família e escola, a EMEI Flor oportunizava esse convívio em algumas datas definidas (reunião de pais e mestres, dia das mães, festa junina, dia dos pais, mostra pedagógica e confraternização no final do ano). Porém, neste momento, discutia-se a reunião de pais e mestres, por ser o primeiro contato efetivo entre família e escola, com o qual já se iniciaria o período de adaptação, entretanto, essa reunião não era determinada oficialmente pela Secretaria da Educação e Cultura do Município, mas mesmo assim, as profissionais da educação achavam oportuna, anualmente em março, e organizavam este encontro formal.

Optavam por este mês do ano, pois ao retornarem em fevereiro, tinham tempo para organizar data e pauta da reunião, embora declarassem que ainda era um período “complicado” e “conturbado”, por estarem, exatamente, no processo de adaptação.

A reunião de pais e mestres ocorria nas dependências do pátio da unidade, no período noturno, com a presença das professoras e era conduzido pela Diretora, a qual informava às

³⁵ Nome dado pela EMEI Flor ao local em que se inserem as ideias e sugestões das reuniões de HTPC’s. Essa prática começou após o início da pesquisa, pois antes eram discutidos vários temas sem que fossem registrados por escrito.

famílias apenas questões burocráticas, tais como: datas de feriados; horários de entrada e saída; procedimento quanto a atrasos e saídas fora do horário determinado e as faltas sem justificativa médica; datas comemorativas e a necessidade de ter um integrante entre as famílias da creche como responsável junto as Professoras e a ela para a declaração financeira do PDDE³⁶.

Após o início desta pesquisa e diante desse apontamento, com o qual percebeu-se que a reunião de pais e mestres sempre se dava de forma burocratizada, foi discutido sobre a possibilidade de também expor para conhecimento das famílias o trabalho educativo que a unidade sempre realizou em seu cotidiano, além de apresentarem todos os ambientes utilizados pelas crianças em atividades pedagógicas, lúdicas, de higiene, alimentação e repouso. Assim, nos debates e reflexões dos HTPC's, em junho de 2016, concluíram que esses encontros proporcionariam acolhimento à família e valorização educativa da creche, além de se constituir em oportunidade adequada para o processo de adaptação. Seguem relatos:

São encontros, onde, apresentamos os ambientes da creche e a proposta pedagógica das atividades que ocorrerão durante o ano, faço uma introdução geral e depois cada professora leva os pais às suas salas para explicar as características de cada etapa, acho que podemos fazer no início do 2º semestre, porque, algumas crianças entrarão e terão que ser adaptadas. (sic. Professora Rosa).

Eu acho que assim, nós, as ADI's e os pais vão se sentir mais acolhidos e confiantes, além, de nos ajudar nesse período de adaptação, acho que fazer no final de julho está ótimo, assim, dá tempo de preparar tudo (sic. Professora Íris).

Eu acho que seria interessante também fazer uma dinâmica grupal no momento geral da reunião, assim, “quebra” aquele clima de tensão entre eles e a gente. Ah! se tiver algo para comer, também é interessante, porque, a minha ADI quando foi coordenadora da outra EMEI disse que funcionou bem e que todos gostaram. (sic. Professora Angélica).

Estou chegando agora, mas, também sempre fico tensa nesse período e parece que nesse formato de reunião, a gente vai conseguir aproximação e confiança das famílias (sic. Professora Jasmim).

Inclusive podemos falar que estamos envolvidas com uma pesquisa que em colaboração com a universidade vamos elaborar o PPP, aí posso explicar no momento geral o que é, aí falo que essa forma de apresentação e acolhimento

³⁶ Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público.

uni o cuidar com o educar ficará registrado e será o modelo para o próximo ano, aí se a Professora Margarida³⁷ puder falar um pouco, acho que será interessante (sic. Professora Begônia).

Acredito que a contribuição de todas é fundamental para conseguirmos proximidade e confiabilidade das famílias nesse período de adaptação, como também, reafirmar o caráter pedagógico que já possuem, mas, que ainda não é conhecido por toda a comunidade. Será uma experiência gratificante participar desse apontamento em relação ao PPP, porque, é “algo” novo e causará dúvidas, pelo próprio desconhecimento, mas, também será uma ótima oportunidade de divulgação desse documento legal e legítimo da creche, já que para sua elaboração é necessário a participação de todos (sic. pesquisadora).

As colocações das Professoras Rosa e Begônia revelam a importância do planejamento coletivo, o qual direciona a uma ação futura intencional e avaliativa com base no passado e no presente, oferecendo escolhas metodológicas para a concretude desse período de adaptação. Outro dado a ser analisado é quanto ao convite para a pesquisadora participar ativamente na programação da EMEI Flor, portanto não há a visão avaliativa ou de supervisão, pelo contrário, a visão é de cooperação entre os pares em prol dos objetivos debatidos para os fins esperados da ação proposta.

Almeida (2010) ajuda a entender as colocações das Professoras Íris, Angélica e Jasmim, quando explica que a organização desse período deve ser gradual para os pais sentirem-se seguros e conscientes em relação ao que esperam a seus filhos no período escolar com o objetivo de que esse sentimento seja entendido, discutido, enfrentado e superado por todos os envolvidos. Constituindo-se, assim, uma relação de confiança, afetividade e amizade entre escola, família e criança.

Na primeira sexta-feira de agosto de 2016, no período matutino³⁸, em horários alternados das turmas³⁹ (Berçário II das 7h às 8h; Maternal I das 8h30 às 9h30 e Maternal II das 10h às 11h), ocorreu a reunião de pais e mestres. Para esta ocasião as profissionais da educação prepararam os ambientes em torno de uma hora antes da chegada das famílias, para que tivessem tempo de organizar os materiais e a sequenciação das falas de todas, uma vez decidido que tanto professoras quanto ADI's apresentariam o planejamento até o final do ano

³⁷ Quando o nome da pesquisadora for mencionado nos relatos será substituído por Professora Margarida, porque, assim, será mantido o mesmo formato da amostra justificado no início do capítulo.

³⁸ Mudou-se o período, excepcionalmente, pois, duas professoras e três ADI's já haviam compromissos marcados.

³⁹ Como os alunos não foram dispensados, pensou-se ser esse formato adequado para que as crianças tivessem atenção das profissionais da educação e, assim, conseguirem se revezar entre as turmas para a reunião de pais e mestres cumprir seu planejamento.

letivo. As famílias foram recebidas pela Diretora e Coordenadora Pedagógica e acomodadas nas respectivas salas de aula de seus filhos. Para este segundo encontro com as famílias não estavam previstos informes de natureza burocrática e de organização do ano letivo, já que estes pontos foram tratados no primeiro encontro, o corrido no início de 2016. Alguns momentos desse encontro foram registrados fotograficamente pela pesquisadora.

Fotografia 1 - 2ª reunião de pais e mestres no Berçário II



Fonte: EMEI Flor/2016

As imagens apresentadas na Fotografia 1 ilustram o acolhimento proporcionado aos pais de crianças matriculadas no Berçário II. Foram acrescentadas ao ambiente cadeiras para melhor acomodação das famílias e as profissionais da educação utilizaram o auxílio de material didático, tanto impresso quanto digital, para explicarem como procederiam ao trabalho de estimulação dos bebês com base nas atividades pedagógicas planejadas para o 2º semestre de 2016. Foi um momento importante de diálogo entre família e escola, como também para a valorização das profissionais e da creche como instância educativa e não só de cuidados.

Após o término das explicações, foi proposta uma dinâmica seguida da pausa para café envolvendo família e escola.

Fotografia 2 - Dinâmica dos balões e pausa para café na 2ª reunião de pais e mestres do Berçário II



Fonte: EMEI Flor/2016

A dinâmica das bexigas foi explicada pela Professora Rosa a todos os presentes:

A dinâmica das bexigas funciona assim: a gente vai entregar uma bexiga para cada um de vocês, e vocês têm que encher e escrever o nome de seu filho ou da sua filha com canetinha. Ah! Quem tem dois filhos é só para escrever o que está no Berçário. Depois, todos têm que jogar a sua bexiga para cima, mas, todos devem se esforçar para não deixar nenhuma cair, nem o do seu filho nem o dos outros. Aí aos poucos, eu vou retirando os participantes, um de cada vez, e deixando vocês só observarem o que acontece. Então, cada vez vai ficando mais difícil manter as bexigas no ar, porque teremos cada vez menos pessoas e conforme vão caindo, vocês têm que falar em voz alta os nomes escritos nas bexigas que estiverem no chão e tentar colocar no ar de novo, por exemplo: “João está no chão, vamos colocá-lo para cima” e assim por diante. Quando ficarem só duas pessoas, vou pedir para parar e conversaremos sobre essa experiência (sic).

No final da dinâmica houve interlocução entre todos os participantes, cujo objetivo foi o de que as famílias vivenciassem a realidade delas e das crianças no período de adaptação, que segundo a Professora Íris: “Tanto as crianças, como vocês e nós sofremos na adaptação, porque todos querem atenção e somos três para 21 nesta sala, aí, a gente se desdobra para acalmar e acolher todos e até vocês, quando saem do portão chorando” (sic). E a Professora Rosa completa: “Essa dinâmica foi justamente para vocês perceberem que não é fácil para ninguém, mas nós estamos aqui para cuidar e educar, pedagogicamente, seus filhos da melhor maneira possível, mas teremos, sim, momentos de choro, tristeza, angústia, alegria etc.” (sic).

Diante dessa ação planejada foi possível que houvesse reflexão coletiva e ajuda mútua nesse processo adaptativo de todos os envolvidos, pois os comentários durante o café continuaram e a equipe mencionou no HTPC daquele mesmo dia que estavam muito felizes em proporcionar uma experiência prática aos pais, demonstrando-lhes a dificuldade de ambas as partes, seguem as reflexões:

Não sei a opinião de vocês, eu avaliei a reunião de pais e mestres positivamente, porque consegui mostra os ambientes da creche e dizer sobre o trabalho pedagógico que fazemos e que além do dia a dia também temos os projetos anuais (sic. Professora Rosa).

Nossa! Eu fiquei muito feliz e dei muita risada com a dinâmica da bexiga, pensar que eles não deram conta de uma bexiga e nós conseguimos junto com as ADI's, apesar de sermos poucas, dar conta de todos (sic. Professora Jasmim).

Acho que foi bem positivo o resultado e dá para pensar em algo parecido com essa experiência, mas precisamos registrar, porque, até o ano que vem muitas coisas vão acontecer e podemos esquecer de algum detalhe. Professora Margarida tem como salvar as fotos que você tirou no computador da creche, porque não conseguimos tirar muitas, aliás eu estava tão entretida com a reunião e a dinâmica que até esqueci. (sic. Professora Íris).

Vou registrar tudo que ocorreu e se a Professora Margarida salvar as fotos vou colocar também nos arquivos do PPP. Podemos discutir sobre a reunião de pais em novembro para fazer uma no início do ano que vem, porque eu também gostei de como foi essa (sic. Professora Begônia).

Com certeza disponibilizo a vocês, inclusive estão até aqui no meu *pen drive*. Acredito que foi uma experiência riquíssima em todos os sentidos que discutimos e pontuamos que queríamos alcançar, pois, houve participação de muitos profissionais da educação e das famílias, além, do esclarecimento pedagógico, do Projeto Político-Pedagógico e dos cuidados. Parece que estamos caminhando no sentido correto (sic. Pesquisadora).

O PPP vai ter muitas coisas, os arquivos vão ficar grandes e precisamos separar em pastas, porque a gente faz muita coisa e essa reunião tem que acontecer todo ano (sic. Professora Angélica).

As ADI's da minha sala disseram que adoraram participar da reunião e ficaram com vergonha no começo, mas, depois conseguiram falar e explicar “numa boa” (sic. Professora Íris).

As da minha sala ajudaram um monte de pais na dinâmica, disseram que ficaram com dó de deixar as bexigas caírem, falaram que parecia que estavam cuidando dos pais como se eles fossem às crianças (sic. Professora Angélica).

As colocações das Professoras Íris, Begônia e Angélica revelam que há a preocupação em organizar todo o material produzido e experienciado de modo a preservar a memória pedagógica do planejamento participativo e constituir fonte de consulta para discussões e

debates acerca do assunto. Esta memória permite a reflexão e reavaliação dos encaminhamentos que orientarão as próximas reuniões de pais e mestres durante os períodos de adaptação.

Nos diálogos fica evidente que as ADI's são ativas na apresentação e participação, esse fato é entendido como corresponsabilidade entre professoras e ADI's, situação interessante e importante para as profissionais da educação, crianças e famílias, já que a professora fica na creche seis horas diariamente, o que lhe impossibilita de responsabilizar-se e responder por tudo que ocorre, tanto positivamente quanto negativamente, no período integral da EMEI Flor.

Ainda em agosto de 2016, durante o HTPC, mais reflexões ocorreram em relação a como seria a primeira reunião de pais e mestres, tomando como base as experiências, registros escritos e antigas fotografias⁴⁰. Assim, ficou combinado, em colaboração com todas as envolvidas na pesquisa, que fariam também um mural com atividades das crianças e um faz de conta com a participação da família e dos pequenos.

Para o ano que vem gostaria de ter mais participação dos pais e acredito que uma atividade dirigida e com a participação das crianças seria legal (sic. Professora Begônia).

Podemos fazer então no primeiro dia de aula e já explicar quais as atividades para a semana de adaptação (sic. Professora Jasmim).

As observações feitas pelas professoras indicam que o exercício de reflexão temporal e espacial sobre a organização da reunião de pais e mestres continuam em prática, pois no encontro ocorrido em agosto de 2016 já houve alteração na dinâmica e propósito.

Assim, em fevereiro de 2017, às 18h30⁴¹, ocorreu a 1ª reunião de pais e mestres da EMEI Flor, a Diretora deu início acolhendo as famílias no pátio com boas vindas, depois apresentando todas as profissionais da educação, todos os ambientes e discorrendo sobre as questões burocráticas; em seguida, a Coordenadora Pedagógica apresentou a proposta pedagógica geral e encaminhou as famílias as suas respectivas salas/turmas.

Nas salas de aula, as Professoras dialogaram com as famílias acerca da semana de adaptação das crianças, pontuaram a rotina semanal baseada no educar, brincar e cuidar e convidaram para uma atividade lúdica.

⁴⁰ Na pesquisa utilizou-se apenas as fotografias feitas pela pesquisadora, sabendo-se que a EMEI Flor adota essa ferramenta desde sua fundação.

⁴¹ A opção deste horário se deu, porque conseguiriam estar presentes maior número de famílias, ADI's.

O Berçário II planejou uma contação de história a partir dos contos que a Professora Íris percebeu sendo as preferidas desta idade e propôs as famílias o feitio de um produto final, assim, e um só grupo, coletivamente confeccionaram uma única história, segundo ela: “Selecionei quatro histórias preferidas sempre pelas crianças e deixei sobre a mesa, disponibilizei giz de cera, cola, palitos para as famílias montarem os contos. Depois deixei um pedaço da história para eles montarem juntos nas folhas de sulfite um livro de metro” (sic. Professora Íris).

O Maternal I compartilhou um faz de conta de Sala de Beleza, oportunizando a ludicidade, recriando e brincando com utensílios reais o cotidiano desses profissionais, de acordo com a Professora Hortência “O importante é as crianças e as famílias vivenciarem o dia a dia de um salão, aprendendo sobre horários, divisão de materiais do salão, aprender a esperar a sua vez e obedecer ordens de comando simples e deixar tudo limpo no final” (sic.).

A Professora Angélica do Maternal II propôs um faz de conta de Artes, assim, relatou “Quero que as famílias valorizem a arte, seja ela em pintura, artesanato, música, dramatização, então vou fazer com eles um pouquinho de cada uma e explicar como a expressão corporal, facial e oral são importantíssimas para a socialização das crianças” (sic). Sua sala foi revestida com papel craft na altura de 1m para que as famílias com as crianças expressassem o que quisessem utilizando pés e mãos para as pinturas com giz de cera e pincéis e no centro foi disponibilizado algumas obras de artistas plásticos para apreciação.

Seguem os registros fotográficos:

Fotografia 3 - Faz de conta na 1ª reunião de pais e mestres



Fonte: EMEI Flor/2017

A perspectiva fotográfica permitiu que a pesquisadora capturasse uma ação que foge da sua percepção imediata, para, posteriormente, analisar e identificar características e situações que conduzem a reflexão e posicionamento em relação ao objeto de estudo. Logo, os registros

apresentam-se como uma importante ferramenta pedagógica e assinalaram momentos importantes e significativos de interação das crianças com seus pares e das crianças com os adultos.

As imagens, ademais, esclareceram e identificaram as expressões faciais e corporais de todos os participantes e vê-se claramente alegria, sorrisos, interesse, participação, entusiasmo, entre outras percepções positivas. Pensando no êxito dessa reunião de pais e mestres, a EMEI Flor pontuou a importância da colaboração integral das famílias com a escola, no sentido de, manter frequentes diálogos com as profissionais da educação para que haja co-participação.

Portanto, a discussão ocorrida na EMEI Flor em relação ao planejamento da reunião de pais e mestres, tanto a fim de acolher como também explicar e potencializar o caráter educativo estão relacionados à dinâmica organizacional que Balaban (1988) orienta a respeito do início das aulas, quando aponta sobre a importância da organização de reuniões coletivas com os pais, para a instituição educativa expor a sua proposta pedagógica, os seus objetivos, explicando-lhes como se dá esse processo de adaptação, enfatizando que esse período merece uma atenção especial. Ameniza, desta forma, não apenas a ansiedade dos profissionais da educação, mas, também, as angústias das crianças e das famílias ocasionadas nesses momentos.

Pensando no período de adaptação, no próximo subitem, analisou-se os fatores que influenciam esse processo nos bebês e nas crianças pequenas da EMEI Flor, discorrendo sob as práticas pedagógicas refletidas e debatidas nos HTPC's que contribuíram positivamente com a entrada da criança no âmbito educacional.

5.2.2– Atividades pedagógicas: primeiros contatos com a creche

Planejar coletivamente as atividades pedagógicas para os momentos iniciais na vida escolar das crianças é indispensável e pode-se basear nos Parâmetros Curriculares da Educação Infantil. “Traçar um roteiro de como acontecerá à chegada dos alunos nos primeiros dias, pensar em tempos, espaços, materiais e atribuições de cada profissional da escola são aspectos fundamentais para garantir a qualidade da adaptação”. (LADWING, GOI e SOUZA, 2013, p.09). Em setembro de 2016, relataram as Professoras Íris e Angélica:

Todo início de ano é complicado, porque o período de adaptação só ocorre para as crianças que nunca estudaram aqui, assim, temos que ficar ao mesmo tempo com as crianças que já estudavam, que já estão adaptadas, precisam de atenção e de alguma atividade dirigida e ao mesmo tempo preciso acolher e

socializar as que estão chegando. Fica muito difícil fazer tudo isso ao mesmo tempo (sic. Professora Íris).

Nossa! Fazer isso acontecer de forma agradável e não frustrante para as crianças é terrível, pois não sei muitas vezes para quem dar atenção. É complicado! (sic. Professora Angélica).

Eu já tive várias experiências nas outras escolas e independente de qual eu esteja sempre é muito difícil para a gente e para eles e os pais que saem daqui dizendo: “Coitadinho, mas, vou ter que trabalhar”. Parece que vamos maltratar, ainda bem que na reunião do mês passado já explicamos que aqui não é só cuidado e que eles vão aprender. Agora só Deus sabe como será o ano que vem! (sic. Professora Jasmim).

Seja um aluno que está pela primeira vez no ambiente escolar ou aqueles que retornam para mais um ano na progressão de seus estudos, todos eles sofrerão e passarão pelas “novidades”, já que encontrarão professores, ADI’s e amigos novos, ambientes desconhecidos e muitos outros desafios, aos quais terão que se adaptar. Diante desse apontamento percebe-se que os momentos iniciais na creche exigem sempre um esforço de adaptação das profissionais da educação, das crianças e das famílias. Esta questão está presente no RCNEI:

Entre o bebê e as pessoas que cuidam, interagem e brincam com ele se estabelece uma forte relação afetiva (a qual envolve sentimentos complexos e contraditórios como amor, carinho, encantamento, frustração, raiva, culpa etc.). Essas pessoas não apenas cuidam da criança, mas também medeiam seus contatos com o mundo, atuando com ela, organizando e interpretando para ela esse mundo. É nessas interações, em que ela é significada/ interpretada como menino/menina, como chorão ou tranquilo, como inteligente ou não, que se constroem suas características. As pessoas com quem construíram vínculos afetivos estáveis são seus mediadores principais, sinalizando e criando condições para que as crianças adotem condutas, valores, atitudes e hábitos necessários à inserção naquele grupo ou cultura específica (1998, v 2, p.18).

Este período pode ser cuidadosamente planejado e refletido pela equipe para promover a confiança e o conhecimento mútuo, favorecendo o estabelecimento de vínculos afetivos entre as crianças, as famílias e os profissionais da educação. Nestes momentos, a sensibilidade às manifestações das crianças necessita de muita atenção, de forma a atender prontamente as suas necessidades, com paciência e intervenções que venham a facilitar e aproximar os pequenos do cotidiano da creche.

Ainda em setembro de 2016, ocorreu em um dos HTPC’s, esse momento de conversa entre pesquisadora e as protagonistas:

Nossa! Seria tão interessante se as crianças que ainda nunca estudaram aqui iniciassem esse período de adaptação uma semana antes das demais, assim, a atenção seria integralmente para elas e a gente ia conseguir ter mais resultados positivos, menos choros e os pais ficariam mais tranquilos, porque é difícil para eles quando deixam ou vem buscar verem os filhos chorando (sic. Professora Íris).

Isso seria ótimo, mas, não pode. Tive uma reunião no Departamento e disseram como a creche segue direto sem recesso temos que organizar de alguma forma essa adaptação contando com todas as crianças (sic. Professora Rosa).

Acho, então, que podemos fazer várias atividades durante a semana de adaptação e ao final alguma coisa com todos (sic. Professora Jasmim).

Acredito que daria certo sim para a minha turma também, porque, como eles estão na fase das mordidas iriam conseguir controlar e dar atenção maior para todos. Seria ótimo! Conversamos com os pais na reunião e explicamos tudo (sic. Professora Angélica).

Ok, então, será assim, eu também concordo (sic. Professora Begônia).

Na reflexão coletiva no HTPC, ficou decidido fazer uma semana de atividades dirigidas, cada qual com sua etapa e ao final um evento para socializar todas as turmas, com um novo formato está previsto e será informado na reunião de pais e mestres no início do ano. Nesse debate, o planejamento já é mencionado de forma natural, logo oferece momentos de cooperação coletiva, autonomia e interdependência grupal. Assim, em fevereiro de 2017, como analisado no subeixo anterior, a semana de adaptação estava na pauta e foi dita na reunião de pais e mestre. Por conseguinte, seguiu-se com as atividades já planejadas, discutidas e efetivadas.

Didaticamente, será necessário analisar materiais elaborados e confeccionados pelas profissionais da educação anteriores ao início da pesquisa, visto que, resgatam historicamente lembranças que são dados importantes para reflexão das ações passadas, presentes e futuras. Assim, de acordo com o portfólio confeccionado pela Professora Íris no ano de 2014, já acontecia a semana de adaptação no Berçário, entretanto, em conversas ocorridas durante o período da pesquisa e anotados em diário de campo, a professora foi indagada a explicar como ocorria esse processo, a fim de resgatar a memória e conhecer a elaboração, execução e avaliação das atividades dirigidas. Essa dinâmica foi feita em posse do material que continha título e fotografias das atividades:

Fotografia 4 - Semana de adaptação registrada no Portfólio do Berçário II/2014



Fonte: EMEI Flor/2016

Para entendimento e análise das imagens da Fotografia 4, as quais correspondem à semana de adaptação do Portfólio de 2014 do Berçário, fez-se necessário um diálogo aberto e atento, no sentido de deixar a professora tranquila e à vontade para conseguir resgatar da memória os momentos ocorridos há dois anos. . Nesse sentido, pouco a pouco, as lembranças afloraram e foi possível com a ajuda dos registros fotográficos expor alguns fatores que ela considerava relevante. Segundo a professora, o planejamento no “[...] período de adaptação deve ser tranquilo e prazeroso, assim, algumas atividades ajudam a diminuir o choro e o aumento da confiança em nós educadoras (sic), Tardif (2002), ajuda a pensar nessa postura da professora ao tomar certas decisões em relação a contextos e situações características de cada contingente, pois “[...] tomar decisões é julgar. Esse julgamento se baseia nos saberes do professor, isto é, em razões que o levam a fazer esse ou aquele julgamento e a agir em conformidade com ele” (p.208).

Ela apontou como objetivos e foco das atividades adaptativas a autoconfiança, socialização, autonomia, imaginação e coordenação motora. Avaliando esse processo recontando que, “[...] Durante o ano passamos por várias adaptações, assim, independente de como será e com que atividades vamos fazer o primordial é acolher os pequenos e a família de forma tranquila e segura” (sic. Professora Íris).

Sua fala demonstrou que o período de adaptação dos bebês em um novo ambiente, a creche, não depende de um único fator, porque o “[...] processo de adaptação não se resume

aos primeiros dias, mas pode durar meses...” (VITÓRIA & ROSSETTI-FERREIRA, 1993 apud RAPOPORT, 2001, p.87).

Diante do relato, observou-se que, após reviver as atividades da semana de adaptação, havia a “noção pincelada” sobre planejamento das atividades na elaboração, execução e avaliação. Contudo, não existia tal sistematização em documento, pois durante as anotações em diário de campo, pela pesquisadora, ao rascunhar em um quadro as informações relatadas, a Professora Íris exclamou “[...] isso é exatamente como aconteceu, mas no seu fichário ficou mais fácil de entender e adorei!” (sic). Portanto, a preocupação no período de adaptação existia, e eram feitas atividades direcionadas para a socialização e acolhimento.

Após a colaboração da pesquisa, todos os conteúdos foram registrados e discutidos no caderno da EMEI Flor, no mês de outubro de 2016, durante HTPC, quando se registrou também a fala da Professora Íris mencionando que existem “Os prós e os contras desse período conturbado e confuso para todo mundo: eu, as ADI’s, os pais e as crianças”, e com a da Professora Begônia que completou: “É bem complicado, porque ficamos muito ansiosas e receosas com o que nos espera” (sic).

Diante dessas angústias, percebe-se o movimento de mudança, pelas profissionais da educação da EMEI Flor, ao salientarem e pontuarem, nos horários de reflexão coletiva, as experiências vividas tanto positivamente, quanto nas inquietações que elencaram para serem debatidas e discutidas. Dividindo, portanto, posições e concepções experienciadas, compartilhando desconfortos, dúvidas e dificuldades, a fim de minimizar o processo adaptativo sentido por todas.

Para o ano de 2017, as profissionais da educação e suas auxiliares planejaram conjuntamente o período de adaptação das crianças do Berçário II, baseando-se, inicialmente, na musicalização infantil e esses momentos foram registrados fotograficamente, pois assim é possível identificar a expressão corporal, percepção e atenção dos pequenos durante a exploração dos instrumentos musicais e das músicas infantis que foram cantadas. Logo, este período proporcionou um processo contínuo de aquisição de conhecimento que envolveu perceber, sentir, experimentar, imitar, criar, além de aguçar os sentidos ao ouvir, cantar, tocar e dançar diferentes melodias.

Fotografia 5 - Musicalização na semana de adaptação do Berçário II/2017



Fonte: EMEI Flor/2017

A linguagem musical explora possibilidades de aprendizado em que a criança experimenta, vivencia e constrói. As imagens flagradas constituem fonte importante de memória e possibilidades planejadas coletivamente, após a colaboração da pesquisa, a serem implantadas neste processo adaptativo, proporcionando o entendimento de que os diversos sons liberam expressões corporais, faciais e orais únicas e ricas, além de haver a exploração dos instrumentos musicais e a socialização entre as crianças e as profissionais da EMEI Flor, corroborando com o que diz RCNEI (1998), ao pontuar que a música deve ser vista como linguagem por integrar aspectos afetivos, estéticos e cognitivos, além de promover a interação e comunicação social. Assim, por ser uma das formas mais antigas de expressão humana, a música estar presente na vida das crianças desde o seu nascimento e sua presença nas mais diferentes e variadas situações do cotidiano faz com que as crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva.

As profissionais entoam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas com rimas, parlendas, entre outras. As crianças, a partir do que ouvem, tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsável pela criação de vínculos, tanto com o emissor, quanto com a música, denotando, portanto, que sua presença é justificada no período de adaptação ao integrar o educar e cuidar.

Do primeiro ao terceiro ano de vida, os modos de expressão musical são ampliados pelas conquistas vocais e corporais e, aos poucos, as crianças podem articular e entoar um maior número de sons, explorando gestos sonoros, como bater palmas, pés, pernas, que se movimentam acompanhando uma música.

Outro registro fotográfico que foi feito no Berçário ocorreu durante a execução - com as crianças -do faz de conta, que também foi debatido no HTPC, em outubro de 2016. Para esse momento de adaptação, seguem as reflexões e fotografias:

Dentro da proposta do faz de conta nós conseguimos aprender a matemática, o português, a divisão de brinquedos, os cuidados, a socialização, tudo isso. Então tem significado para as crianças principalmente nos momentos de adaptação, porque, não são somente os novos que estarão, os alunos “antigos” vão ajudar a integrá-los brincando, ou seja, de forma lúdica. (sic. Professora Íris).

O faz de conta é todo dividido, tem sobre médico, o de casinha, o cabeleireiro, ou seja, por temas, então não é tudo junto e assim, as crianças vão nesse período de adaptação também entendendo como as coisas funcionam na realidade (sic. Professora Angélica).

Não vamos mais fazer como era antigamente quando jogavam todos os brinquedos no chão e pedia para as crianças brincarem de faz de conta, agora tudo é preparado antecipadamente, nós vamos preparar todo o espaço, por exemplo: se for de casinha terá o lugar específico da cozinha para colocar os legumes de verdade, sucrilhos, etc. Os talheres têm que ser de plástico para que eles possam experimentar, tem o sal, o açúcar e os outros alimentos e especiarias. (sic. Professora Íris).

Fotografia 6 - Faz de conta na semana de adaptação do Berçário II



Fonte: EMEI Flor/2017

Fotografia 7 - Faz de conta na semana de adaptação do Maternal I



Fonte: EMEI Flor/2017

Fotografia 8 - Faz de conta na semana de adaptação do Maternal II



Fonte: EMEI Flor/2017

O faz de conta de ambas as etapas fazia parte do cotidiano da EMEI Flor, porém ocorria de forma aleatória e sem direcionamento pedagógico e, após os debates, discussões e diálogos coletivos no decorrer da pesquisa, foi planejado e acordado que se fizessem também no período de adaptação, mas com propósito e preparação antecipada, segundo a professora Íris: “Não vamos mais fazer como era antigamente, quando jogavam todos os brinquedos no chão e pedia para as crianças brincarem de faz de conta, agora tudo é preparado antecipadamente... todo o espaço...” (sic).

Este relato menciona a temporalidade e a contribuição da pesquisa no caráter pedagógico das atividades lúdicas, pois de zero aos três anos de idade a criança vive intensamente o jogo simbólico e é por meio do faz de conta que ela realiza sonhos e fantasias. Dessa maneira, as brincadeiras precisam fazer parte do período de adaptação, pois quanto mais oportunidades a criança tiver de brincar, mais fácil será seu desenvolvimento cognitivo e social. Assim, deve-se oportunizar à criança participar de diferentes situações de aprendizagem, a partir do lúdico como processo ativo de construção de significados, para que possam expressarem-se por meio de dramatização, da oralidade, do movimento, da linguagem corporal, gestual e musical.

Dessa forma, essa atividade no período de adaptação favorece o convívio com os colegas, poisas crianças aprendem de forma significativa quando interagem com alguém da mesma faixa etária, diferentemente de quando elas aprendem se apropriando no contato com os adultos e com crianças mais velhas. Beneficiando, assim, a construção da identidade e a conquista da autonomia, desenvolvendo sua capacidade afetiva e cognitiva no aprender a ser, a conviver consigo mesma e com os outros, em clima de respeito e confiabilidade, nesta adaptação ao mundo escolar.

Para o processo adaptativo, atentou-se também a outros espaços, dentre eles, o parquinho, que sempre foi utilizado pela EMEI Flor para recepcionar as crianças, por ser um espaço apropriado de interação, socialização e acolhimento a partir dos brinquedos e brincadeiras que o próprio local proporciona. Todas as etapas da unidade escolar o utilizam e segundo a professora Angélica “[...] não sei quem se diverte mais, se é a gente ou as ADI’s, porque as crianças nem precisa comentar, é só falar que é hora do parquinho que já começam a gritar, pular, rir é uma felicidade só!” (sic). Assim, percebe-se que há expectativa para este horário lúdico ao ar livre tanto das crianças quanto das profissionais da educação, no qual o “divertimento” encanta e entretém, possibilitando oportunidade para que as crianças criem autonomia na sua própria ordem social, que se faz no espaço/tempo do parque (ROCHA e KRAMER, 2013).

No HTPC em outubro de 2016, ao dialogar sobre a semana de adaptação em relação aos momentos livres no parquinho, foi decidido que continuariam sendo como sempre foram, pois:

Sempre deu tudo certo, sempre as crianças e todos aqui da escola ficaram bem e se divertiram lá, então, acho que do jeito que está pode continuar, não vejo nada para ser alterado (sic. Professora Rosa).

Bom, eu concordo, porque as minhas crianças é só falar de parquinho que não consigo mais fazer nada, o que você acha Professora Angélica? (sic. Professora Jasmim).

Eu acho que está excelente, estou aqui desde sempre e as crianças amam de paixão brincar no parquinho e eu também adoro esse momento e as minhas ADI's também (sic. Professora Angélica).

Para mim está ótimo também, porque os menores adoram assim como está, então o que tá bom é melhor não mudar! (sic Professora Íris).

Portanto, com base nas discussões das profissionais da educação, não houve alteração após a colaboração da pesquisa nessas interações nas brincadeiras do parquinho.

Assim, o brincar é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança, por desenvolver comportamentos importantes como a atenção, a memória, a imaginação, a autoconfiança e a autonomia, além de refletir sobre a realidade e a cultura na qual está inserida, interiorizando-as e, ao mesmo tempo, questionando as regras e os papéis sociais. É por meio da brincadeira que a criança pode decidir, sentir, exteriorizar valores, apropriar-se de códigos culturais, para se desenvolver conhecer a si, os outros e o mundo. Seguem imagens:

Fotografia 9 - Brincadeiras no parquinho na semana de adaptação do Berçário II



Fonte: EMEI Flor/2017

Fotografia 10 - Brincadeiras no parquinho na semana de adaptação do Maternal I



Fonte: EMEI Flor/2017

Visualiza-se nas fotografias 9 e 10 momentos de socialização, coletividade e interação, logo percebe-se que é um espaço para o desenvolvimento do equilíbrio, da flexibilidade, da consciência corporal, das habilidades motoras e sociais que serão usadas pelas crianças ao longo da vida.

Além das brincadeiras na área externa da EMEI Flor, também foram propostas cantigas de roda e jogos com tecidos e fantasias no interior da sala de aula, a fim de que as crianças entendessem esse espaço com diversão e cheios de ricas experiências.

Historicamente, essas atividades lúdicas aconteciam no cotidiano da unidade nas atividades livres e/ou pedagógicas em dias e meses aleatórios, conforme a “necessidade” e “oportunidade” que cada Professora, individualmente, avaliasse significativo, por conseguinte, não eram direcionadas e organizadas no período de adaptação.

Entretanto, após o início da pesquisa e auxiliadas pelo exercício do planejamento coletivo, os diálogos, as discussões e os debates no HTPC’s sem novembro de 2016, foram organizados conforme as especificidades e características peculiares de cada idade, possibilitando a elaboração de uma proposta pedagógica pautada na prática reflexiva, valorizando o brincar não só como uma atividade própria da infância, mas, acolhendo-as no período de adaptação e desenvolvendo suas potencialidades.

As brincadeiras que ocorreram nas etapas do Berçário II, Maternal I e Maternal II estão apresentados por meio de fotografias a seguir:

Fotografia 11 - Jogos com fantasias na semana de adaptação do Berçário II



Fonte: EMEI Flor/2017

Fotografia 12 - Jogos com tecidos na semana de adaptação do Maternal I



Fonte: EMEI Flor/2017

Fotografia 13 - Cantigas de roda na semana de adaptação do Maternal II



Fonte: EMEI Flor/2017

As brincadeiras e cantigas se caracterizam, entre outras coisas, como momentos, nos quais a criança encontra-se geralmente descontraída e que auxiliam na interação grupal e, nesse processo adaptativo, ao mundo escolar. Por isso, as brincadeiras de roda são uma

atividade valorizada e se constitui em um recurso para auxiliar as crianças a se socializarem e conviverem umas com as outras.

Nestes registros, tanto professoras como ADI's participam ativamente, criando laços afetivos e empatia com as crianças. Outro ponto interessante é o desenvolvimento das noções de tempo, por meio da sincronia entre movimento e músicas e do próprio ritmo da música, noção de espaço, a possibilidade de trabalhar com sequências através das letras e melodias, aliando nesses momentos lúdicos o desenvolvimento físico, social e cognitivo das crianças.

5.2.3 – Carnaval: socialização entre todas as etapas da creche

A festa do carnaval sempre foi uma comemoração prevista no calendário de comemorações da EMEI Flor, porém acontecia apenas como um evento alegre, colorido e divertido, no qual crianças e profissionais da educação, entre serpentinas e confetes, fantasiavam-se ou vestiam-se com roupas coloridas ao som das marchinhas e canções características da data festiva.

Com a colaboração da pesquisa, decidiu-se coletivamente nos HTPC's, em novembro de 2016, finalizar a semana de adaptação com um “baile de carnaval”, apresentando um ambiente acolhedor, alegre e organizado, estabelecendo relação saudável traduzida no efetivo processo do planejamento participativo como norteador das práticas pedagógicas e de cuidados com as crianças da creche, além de haver criatividade, invenção e comprometimento.

O evento ocorreu no pátio/refeitório, no período da manhã e reuniu todas as Professoras, Diretora, Coordenadora Pedagógica, Pesquisadora e ADI's. Algumas crianças chegaram fantasiadas e outras que não vieram à caráter - por questões familiares e pessoais - foram vestidas com os adornos disponíveis na EMEI Flor. Para animar a festa, foram colocadas marchinhas carnavalescas e as crianças receberam serpentina e confete.

Fotografia 14 - Baile de carnaval na semana de adaptação Berçário II, Maternal I e Maternal II



Fonte: EMEI Flor/2017

Avalia-se esse novo formato positivamente, pois durante a adaptação, todas as profissionais da educação preocupam-se em auxiliar a família e, principalmente, as crianças a familiarizarem-se com o cotidiano escolar que é composto pelas regras de horários, estimulação pedagógica, atividades lúdicas dentro e fora da sala de aula, sono, alimentação e banho, buscando o equilíbrio dos seus hábitos e costumes, aproximando-as gradualmente até acomodá-las à realidade da creche.

É fundamental e indispensável que a mãe participe da adaptação e o seu papel é o desprender-se do filho, de forma segura, tranquila, porém firme, resoluta. Enquanto esse passo não é dado efetivamente pela mãe, a adaptação não se concretizará, a criança poderá ficar na creche, mais insegura, confusa, ansiosa e não ajustada ou adaptada. (RIZZO, 2003, p. 229).

Para minimizar desconfortos às crianças, suas famílias e legitimar a creche como instância educadora e comprometida com as características específicas das crianças de zero a três anos de idade, entre elas a preocupação com a adaptação dos pequenos, foi primordial compartilhar esse novo formato de acolhimento (profissionais da educação/famílias, profissionais da educação/crianças e crianças/crianças) com as famílias de forma que as crianças possam, gradativamente, conquistar a autonomia, independência, identidade e também acesso democrático à cultura. Desta forma, acredita-se ser importante planejar de forma adequada a organização do ambiente nestes primeiros dias, levando em consideração os gostos e preferências das crianças, repensando o cotidiano em função de sua chegada e oferecendo-lhes atividades atrativas. Assim, toda essa preocupação e pontuação são fundamentais para a fase de adaptação e ao ser registrado no Projeto Político-Pedagógico da

EMEI Flor, permitirá mais tranquilidade e aceitação de todos os envolvidos, pois foi analisado e refletido a partir da realidade específica desta unidade e tornam-nas corresponsáveis por esse momento singular.

Diante da discussão sobre maneiras e atividades que favoreçam a adaptação das crianças nas creches, e da compreensão à relevância do trabalho em conjunto entre profissionais da educação e famílias, existem também outros aspectos importantes: o cotidiano das atividades pedagógicas, ludicidade, os espaços disponíveis internos e externos e a rotina dos cuidados com higiene, alimentação e sono, que serão discutidos nos próximos itens.

5.3 – Educar e Cuidar nos espaços da EMEI Flor: funções indissociáveis

Para organizar um espaço, é preciso sempre refletir sobre como pensar a criança e a sua educação. Assim, segundo as DCNEI os espaços da creche necessitam estar a serviço dos pequenos, ser fruto das relações de aprendizagem entre profissionais da educação e as crianças e entre as crianças, pois

[...] o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches... (BRASIL, 2010, p.07).

Nesse sentido, a citação anterior é reiterada no próprio texto das DCNEI (2010, p.19-20) no tópico “7. Organização de Espaço, Tempo e Materiais - Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo... materiais, espaços e tempos que assegurem:” parágrafo 6 “[...] Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, portanto os espaços da creche organizam-se de modo a valorizar produções individuais e coletivas de aprendizagem significativa às crianças, e para que marquem circunstâncias em que, frente aos desafios propostos na vida dos pequenos, surjam lhes dúvidas e descobertas, situações-problema importantes para aquisição da autonomia.

A maneira pela qual se transforma o espaço em ambiente e lugar de interações informa a respeito do sentido de educação naquele espaço: acolhimento, diálogo, afetividade, escuta, valorização de múltiplas linguagens ou disciplinas, controle, racionalização (GUIMARÃES, KRAMER, 2009, p.84-85).

Assim, para as autoras, os espaços da creche exercem a troca de experiências pelas crianças pequenas, porém para que de fato sejam locais propícios ao processo ensino-aprendizagem infantil, o planejamento participativo torna-se fundamental, o qual deve traduzir os princípios educacionais, além de garantir democraticamente o acesso aos materiais de estímulos precoces, permitindo a escolha e a independência, o fazer sozinho e o com os outros.

A EMEI Flor sempre utilizou para atividades diversas os espaços das salas de aula, do pátio/refeitório, corredor interno, corredores externos, gramado frontal, parquinho e estacionamento, pois as profissionais relatam que a creche - por ter sido adaptada em um prédio que se destinaria a ser um PSF - não contempla todo o espaço que as crianças pequenas necessitam. Segundo a Professora Angélica em HTPC de abril de 2016 “[...] então, aqui era para ser um PSF acho que é por isso, não foi pensado em ser uma creche” (sic.).

Deve ser então, porque, quanto menores forem as crianças, mais espaços elas precisam, principalmente para explorar e conhecer tudo. (sic. Professora Jasmim).

Pois é, mas é o que temos e se a gente explorar todos os ambientes dá para fazer tudo, pelo menos desde que estou aqui sempre consegui. Inclusive, tem várias fotos nos portfólios para ver como fica melhor, se aqui, lá ou acolá. O que acham de rever pensar juntas? (sic. Professora Íris).

Penso que se refletirmos e analisarmos os portfólios certamente visualizaremos melhor os espaços e conseguiremos planejar em que espaços são mais adequados para determinadas atividades ou comemorações (sic. Pesquisadora).

Bom, eu também acho, vamos ver as fotos dos portfólios. Tem muito material aqui para ver (sic. Professora Begônia).

Desde sempre os alunos usaram todos os ambientes e aprenderam muito, muito mesmo, porque, a gente diversifica a paisagem e eles conseguem aprender melhor o conteúdo, porque interagem e aprendem brincando e também se socializam entre eles e com a gente (sic. Professora Rosa).

Assim, diante dos relatos e colocações das profissionais da educação e pesquisadora, entende-se que toda ação ocorrida na creche visa garantir o aprendizado das crianças de forma direta ou indireta. É importante que cada educador encontre o que o ajuda a sentir-se melhor,

a comunicar-se e a ensinar bem, enfim, a ajudar os pequenos a assimilarem o conteúdo. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de brincar, logo os espaços da instituição precisam contemplar as diferentes dimensões humanas: lúdica, artística, afetiva e cognitiva.

Verifica-se, desta forma, que os registros fotográficos têm sua importância para as discussões coletivas nos HTPC's, porque possibilitaram às profissionais da educação uma percepção ampliada do espaço físico da EMEI Flor, pois o intuito dessa ferramenta pedagógica não é o constrangimento ou a avaliação negativa, mas sim a troca de experiências ao elencarem os aspectos positivos e negativos do seu cotidiano, para que, assim, refletissem e compartilhassem efetivamente suas expectativas, seus êxitos, estratégias, angústias, problemas, dúvidas, objetivos, entre outros. Libâneo (2001, p.66) ajuda a pensar a importância desse processo, no qual estas protagonistas:

[...] tornam-se investigadores em sua aula analisando suas práticas, revendo as rotinas, inventando novas soluções; desenvolve habilidades de participação grupal e de tomada de decisões seja na elaboração do projeto [...] seja nas várias atividades da escola como execução de ações, análise de problemas, discussão de pontos de vista, avaliação de situações, etc.

Por conseguinte, a formalização dessa prática colaborativa reflexiva necessita de documentação própria às experiências e vivências desses momentos marcados pela interação das profissionais da educação: o Projeto Político-Pedagógico. E é no espaço da creche que a intencionalidade educativas e revela e a partir da qual há aprendizagem significativa.

Para melhor sistematização dos dados obtidos organizou-se o educar e cuidar nos espaços da EMEI Flor em: 5.3.1 – Diretoria/Coordenação da EMEI Flor; 5.3.2 – Banheiros da EMEI Flor; 5.3.3 – Salas de aula e Corredor interno da EMEI Flor; 5.3.4 – Solário, Gramado frontal, Corredores externos e Parquinho da EMEI Flor e 5.3.5 Copa/Cozinha e Pátio/Refeitório da EMEI Flor.

5.3.1 – Diretoria/Coordenação da EMEI Flor

Na perspectiva da CF/88, seus Arts. 205 e 206 preconizam a gestão democrática, podendo inferir que a unidade escolar requer profissionais da educação autônomos e conscientes a respeito da formação social e integral das crianças institucionalizadas. A participação de alunos, funcionários, professores, pais e comunidade garantem a efetivação nas relações da gestão democrática, portanto estão a par das decisões tomadas, têm acesso

igualitário às informações de todos os segmentos da comunidade escolar e a aceitação da diversidade de opiniões e interesses. Sempre uma decisão compartilhada é mais produtiva, pois se dividem as responsabilidades e faz-se com que todos os envolvidos participem de sua solução (VEIGA, 2004).

Diante deste contexto, a imagem que se segue ilustra a disponibilidade física da sala de trabalho que dispõe a Diretoria/Coordenação, e decidiu-se apresentá-la, pois mesmo não havendo atividades com as crianças, nela sempre ocorreram reuniões com a Secretária e Diretora da Educação e Cultura do Município, os HTPC's (antes, durante e depois da pesquisa; lembrando que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico foi amplamente discutida e refletida neste espaço), as matrículas e/ou transferências dos alunos, reunião com as famílias (onde são abordados assuntos individuais de seus filhos e esses esclarecimentos e/ou orientações são conduzidos hora pela Diretora, hora pelas Professoras conforme a pauta⁴²), registro de ponto/digital de todas as profissionais da educação, copeira, cozinheira e limpeza, os armários com todos os prontuários e arquivos dos alunos, enfim, é o local central de interação entre os pares e as famílias, demonstrando que essa articulação visa à aprendizagem das crianças de zero a três anos de idade e que,afinal, o cotidiano da creche é permeado pelo fazer pedagógico, por conseguinte, não é uma instituição assistencial.

Fotografia 15 - Diretoria e Coordenação da EMEI Flor



Fonte: EMEI Flor/2016

⁴² Independente da colaboração desta pesquisa, essas atividades já eram realidade importante de debates e interações entre os pares e as famílias. Pontua-se que esta dinâmica não se alterou.

Apesar do ambiente físico ser pequeno e “precário” é nele que as múltiplas formas de diálogo e integração ocorrem. Há envolvimento, interesse e comprometimento das protagonistas tanto para proporcionar às crianças desenvolvimento nos âmbitos: social, intelectual, físico e emocional, quanto para acolher e responder às expectativas das famílias. Entretanto são nesses momentos com os pais e/ou responsáveis que alguns debates e discussões afligem e inquietam, assim, no HTPC de abril de 2016 a Professora Rosa declara que fica muito incomodada quando se depara com algumas concepções de creche disseminada entre os pais:

[...] tanto as pessoas da comunidade como os pais têm costume de dizer assim: “Coitadinho desse bebê, tão pequeno e já tem que ir para a creche, que dó!” Fico muito chateada, pois dá a impressão que nós vamos judiar ou sei lá o que vamos fazer com as crianças e não é nada disso, aqui a gente trabalha com responsabilidade e seriedade e a escola não é um depósito de crianças como ele disse e sim um local privilegiado onde ensinamos, estimulamos e trabalhamos pedagogicamente, além disso, eu não gosto que chame aqui de creche eu sempre “corrijo” a todos dizendo que aqui é uma escola (sic.).

A partir desse relato é possível verificar que a Professora Rosa entende a creche como espaço educativo e não assistencial. Este dado vai ao encontro do que afirma Campos (*et al*, 1998), pois no decorrer da história da educação brasileira, o atendimento nas creches passou de assistencial a educacional. Mudar a concepção assistencialista envolve assumir as especificidades das crianças de zero a três anos de idade da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais e as responsabilidades da sociedade.

A Diretora declarou que a exclusão do nome alteraria tal concepção e reafirmou pontuando que:

Com certeza, porque, quando temos que entregar qualquer comunicado, principalmente, que não haverá aula, aos pais eu nunca coloco creche, sempre EMEI e é bem difícil eu ser questionada e num aperfeiçoamento comentei com outra diretora e ela disse que nunca fez assim, sempre colocou creche e eu disse, para com isso, porque, quando fala que não vai ter creche, nossa, bate aquele desespero e já vão reclamar no Departamento, aí ela disse que ia mudar então. Depois em outro curso a gente se encontrou e ela veio feliz dizendo que depois que mudou melhorou muito. Então está aí à prova que o nome é carregado de assistencial e só de assistencial! (sic. Professora Rosa).

Destaca-se nesta fala que as raízes históricas de criação da creche permanecem, ainda no século XXI, no sentido de desvalorizá-la, pois esta nomenclatura continua carregada pela visão assistencialista, na qual apenas preocupava-se com a higiene e a alimentação. A Professora Íris, também, fica apreensiva com esta questão, acrescenta ao relato:

Eu já cansei de falar para as pessoas que a creche não é mais assistencialista e, sim, educacional, porque, desde que eu entrei aqui, nós fazemos muitas estimulações, seja em projetos ou em atividades. Têm muitas mães quando vem procurar matrícula e nós dizemos que não tem vagas, logo falam assim: - Mas eu trabalho! Tenho preferência. Então eu digo que não funciona assim, porque, quando fui Diretora daqui, acontecia sempre e todas as crianças independente das mães trabalharem ou não têm direito a estudarem na creche (sic).

A imagem da creche continua relacionada, prioritariamente, às crianças cujas mães e/ou responsáveis trabalham fora de casa, pois a CF/88, prevê em seu Art. 7º que:

São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escola (BRASIL, 1988).

É importante lembrar que as creches ao assumirem prioritariamente o caráter educativo continuam mantendo o cuidar e esse fato não as alijam das diretrizes, objetivos e metas que emergem dessa nova legislação, tendo em vista uma política de educação infantil que abrange a todas as crianças. Segundo dados do IBGE de 2000 para 2010, no Brasil, houve expressivo crescimento na frequência da creche de 51,4% para 80,1%, portanto, esse seguimento cresceu 28,7%.

Ainda neste HTPC, a Professora Rosa pontua:

Quando vêm buscar no final do dia querem saber se as crianças tomaram banho e jantaram, mas não perguntam o que aprenderam, estudaram... Eu sempre falo que elas se refrescaram e que aprenderam um montão de coisas, brincaram, leram e que tiveram vários estímulos motores, mas o jantar ocorre mesmo, porque lá pelas quatro da tarde é servido arroz, feijão... Como no jantar mesmo! (sic.).

Nesta fala, está presente novamente a visão deturpada, carregada pela cobrança das crianças estarem higienizadas e alimentadas, porém, não há questionamentos sobre os estímulos motores e atividades pedagógicas, mas, a Professora menciona e pontua aos

responsáveis para conhecimento da existência do caráter educativo e valorização tanto da instituição quanto das profissionais da educação inseridas na creche.

A respeito do caráter educativo, foi discutido em HTPC ocorrido em junho de 2016, entre as profissionais da educação, os projetos pedagógicos do ano e nesse momento lhes foi questionado pela pesquisadora desde quando a EMEI aplicava atividades pedagógicas; respondeu a Professora Angélica que leciona na unidade desde a sua fundação, assim:

Sempre foi feito. As atividades pedagógicas sempre foram feitas, mas não eram sistematizadas como agora em portfólios e projetos, antes fazíamos e não tinha registro. Então era visto antigamente como brincadeiras sem sentido, as crianças vão lá só para brincar, agora tem sentido, é mais direcionado (sic.).

Esse relato toca no ponto fundamental e é muitíssimo importante, pois faz-se necessário desmistificar a visão assistencialista ainda tão presente, como mencionado anteriormente, e a Professora Angélica afirma que sempre foram feitas atividades pedagógicas, porém como não havia nenhum registro, tudo se esvaia e acaba como ela mesma relata: “[...] era visto antigamente como brincadeiras sem sentido, as crianças vão lá só para brincar”. Verifica-se a relevância dos registros sistematizados e organizados quando afirma que as atividades pedagógicas: “[...] não eram sistematizadas como agora em portfólios e projetos”.

Portanto, a dinâmica colaborativa da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor está criando identidade e legitimando-a como espaço educativo, assim como afirma Veiga (1998, p. 31) [...] deve constituir-se em tarefa comum da equipe escolar. Portanto, liga-se ao relato da Professora quando diz: “[...] agora tem sentido, é mais direcionado”.

Nesse contexto, reforça-se de práxis, de prática refletida, de atividades teórico-práticas que têm, de um lado, a ação que subsidia o pensamento para a construção de novas ideias e formas diferenciadas de intervenções na realidade educacional, e, de outro, a teoria representada por um conjunto de ideias, sistematizado a partir da prática pedagógica (VEIGA e FONSECA (Orgs.), 2001, p.57).

Seguindo a mesma reflexão sobre o caráter educativo que sempre existiu nesta instituição, as profissionais da educação relatam que:

Eu entrei em 2013 e sempre foi feita a parte pedagógica, mas, a meu ver **era mais elaborada, porque a quantidade de crianças era menor** e dava para fazer mais coisas, principalmente até a hora do banho, agora como que a

quantidade de crianças aumentou está cada vez mais difícil e **tenho receio que voltemos ao caráter assistencialista**, pois temos o mesmo número de pessoas e mais crianças, impossibilitando muitas vezes as atividades pedagógicas. Mas não deixo de fazer não (sic. Professora Íris, grifos nossos).

As minhas crianças por serem maiores têm mais autonomia, mas é também complicado, pois **quando tenho que fazer uma sondagem ou algo individual a ADI tem que ficar sozinha com as demais crianças que são em torno de 30 e poucas** e muitas vezes deixo para outro momento ou outro dia as atividades do projeto para ajudar a acudir, mas não deixo de fazer, sempre fiz e sempre vou fazer (sic. Professora Angélica, grifos nossos).

Como é previsto pelo CEB/CNE Parecer nº22/98:

[...] a definição de quantidade de crianças por adultos é muito importante, entendendo-se que no caso de bebês de 0 a 2 anos, a cada educador devem corresponder no máximo de 6 a 8 crianças. As turmas de crianças de 3 anos devem limitar-se a 15 por adulto (p.14).

Contudo, independentemente do número de profissionais da educação, a estimulação das habilidades e capacidades infantis condizentes com a faixa etária permanecem presentes na EMEI Flor.

5.3.2 – Banheiros da EMEI Flor

Na EMEI Flor há três banheiros, um é próprio das profissionais da educação, cozinheira, copeira e limpeza e os outros dois banheiros são destinados, especificamente, a cada etapa de ensino da creche, Maternal I e Maternal II. Para a etapa do Berçário II, há no interior da sala de aula, separado por uma parede de alvenaria, e o lavatório e trocador dos bebês onde ocorrem tanto a higienização das crianças (cuidar), quanto os estímulos educacionais (educar). Desde o início da pesquisa colaborativa, esses momentos não tiveram alteração, pois a Professora Rosa relata em HTPC de abril de 2016 que “[...] sempre oriento as meninas e falo para as famílias que aqui é uma escola e que não só cuidamos; o banho na verdade é à hora do refresco e do aprendizado, porque estimulamos e damos autonomia e independência para as crianças” (sic.).

Realidade que corrobora com as DCNEI (2010, p. 25-26) no tópico “11. Práticas Pedagógicas da Educação Infantil” ao garantir experiências que: “[...] Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar”.

Fotografia 16 - Banheiro das profissionais da educação, cozinha, copeira e limpeza



Fonte: EMEI Flor/2016

Fotografia 17 - Lavatório Berçário II



Fonte: EMEI Flor/2016

Fotografia 18 - Banheiro Maternal I



Fonte: EMEI Flor/2016

Fotografia 19 - Banheiro Maternal II



Fonte: EMEI Flor/2016

5.3.3 – Salas de aula e Corredor interno da EMEI Flor

A EMEI Flor planeja ações pedagógicas nos mais diversos espaços da instituição com base na escolha de uma temática central para cada etapa. Analisando os Projetos anuais de

2013 “As descobertas encantam e surpreendem”, percebe-se que cada etapa teve autonomia para desenvolver seus próprios projetos, assim, cada uma tematizou: o Berçário II – Estimulação, Sensações e Muita Diversão; o Maternal I – Reciclar para Educar e o Maternal II – Quem conta, reconta...faz de conta. Para entender melhor como ocorreram, segue relato da Professora Rosa, no HTPC de junho de 2016:

Cada professora explica a rotina, o que tem que vir na bolsa, entrega um caderno que serve como agenda e expõem a temática da sala e diz que as atividades serão feitas com diversos materiais e depois serão entregues para as crianças levarem embora. Assim, os pais ficam sabendo que aqui nós fazemos toda a parte pedagógica. Outra coisa importante é que os projetos são aplicados conforme o calendário e quando um acaba já o incluímos na rotina e assim por diante. Acredito que as crianças e nós só ganhamos com ele, pois tivemos que pesquisar, conhecer, estudar, montar e por eles serem pedagógicos valorizam a escola (sic.).

A fala da Professora Rosa mostra que conforme os projetos são implantados, eles permanecem no cotidiano das crianças, assim não são apenas para cumprir uma determinação, são incorporados por toda equipe.

Portanto, as Professoras se envolvem com seus respectivos temas pedagógicos na própria sala de aula de acordo com a temática central, privilegiam determinados conteúdos do programa a serem trabalhados com as crianças conforme o cotidiano “permite”, mas não deixam de fazê-los, pois comprometem-se em enviá-los para casa. A autonomia da escola se traduz, nesse aspecto, como autonomia pedagógica construída coletivamente pelo grupo de docentes, na escola (ROMÃO, 1997).

Outra informação importante a esse respeito está na chamada Mostra Pedagógica que é o momento de compartilhar com a comunidade toda a parte educacional aplicada aos pequenos em suas unidades e, neste evento, são expostos: os projetos anuais de cada etapa da EMEI (material que contemplavam atividades planejadas e estruturadas com: data de início e término, justificativa, objetivos, metodologia, descrição das atividades, espaço físico, materiais, tempo necessário para a realização das atividades, meios de comunicação, descrição dos participantes, número de alunos envolvidos e avaliação); os portfólios de cada etapa (material fotográfico confeccionado e produzido pelas próprias profissionais da educação com descrição e separados por: atividade pedagógica, comemorações tradicionais, feriados e eventos) e o produto final de cada etapa (construção com materiais diversos que resumem tudo que foi trabalhado no ano). As falas das professoras esclarecem mais a respeito:

Até 2013 era feita a Mostra Pedagógica na Casa da Cultura entre todas as creches e EMEI's, nós tínhamos três dias de exposição, a Diretora levava os materiais e cada escola tinha seu espaço e a Diretora junto com o pessoal do Departamento de Educação arrumava. Ah! Em todos os projetos havia um produto final por turma da escola, por exemplo: teve um ano que foi sobre sensações então apresentamos um tapete de textura e um livro de textura do berçário, mas, cada sala desenvolve um projeto e o produto final que é exposto é baseado neste projeto específico (sic. Professora Íris).

Agora, a partir de 2014 essa Mostra Pedagógica é exposta aqui na creche e os pais e o Departamento é quem vem visitar, até mandamos convite, mas, em 2015 ninguém veio visitar somente alguns pais, porém, nós fomos em algumas (sic. Professora Angélica).

Fiquei desanimada com as poucas visitas, mas, teve ano passado com o Maternal II uma apresentação sobre os animais e convidamos os pais e o Departamento para assistir e assim aconteceu, eles vieram, pensando agora, pode até ser uma ideia (sic. Professora Íris).

Com base nas falas acima, tem-se a criança pequena em seu pleno desenvolvimento social, histórico e cultural, sejam na apresentação ou nos registros fotográficos descritos em todas as atividades pedagógicas realizadas, além do reconhecimento profissional objetivado na prática diária e no consequente trabalho educativo. Reconhece-se também a qualidade sugerida no Parecer CNE/CEB nº20/09 em seu Art. 4º:

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

Portanto, a plena concretude da proposta pedagógica integrada na Mostra Pedagógica do Município, ao qual pertence à EMEI Flor, direciona e conduz a uma educação que concebe a criança com direito à cidadania e a construção do conhecimento de si próprio como sujeito de direito.

No espaço da creche, a mediação das profissionais da educação é indispensável. No entanto, faz-se necessário compreendê-la para além da relação conjunta com os alunos. Na mediação, o Professor por meio da criação de práticas pedagógicas planejadas intencionalmente “se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas” (LIBÂNEO, 2004, p.05). Logo, a

mediação deve objetivar a atividade de aprendizagem por meio da aquisição do conhecimento e do desenvolvimento da criança.

Nesta perspectiva foram fotografadas algumas atividades dirigidas que fazem parte do cotidiano pedagógico da EMEI Flor nos anos de 2016 e 2017 e seus respectivos diálogos, debates e reflexões coletivas em HTPC's.

No HTPC em julho de 2016, o estudo estava direcionado às atividades desafiadoras, pois as profissionais da educação haviam participado de um aperfeiçoamento, no qual teve como tema a superação. Diante disso, a diretora sugeriu que continuassem a discutir o assunto mesmo tendo dado o horário para início das discussões da pesquisa, porque entende que o conteúdo contempla e faz parte do Projeto Político-Pedagógico, assim o debate continuou, seguem os relatos:

Gostaria de fazer uma atividade com esse tema, porque, se começar de pequeninhos colheremos mais frutos e o PPP também precisaria ter esse tema (sic. Professora Íris).

Seria muito interessante incluir mesmo, mas, temos que pensar juntas como vai ser feito, porque você trabalha com os menores daqui (sic. Professora Begônia).

Espera aí que já vou dar uma olhada aqui na internet, quem sabe já clareia alguma coisa, porque, a parte teórica nós já temos, agora é pensar juntas sobre a prática (sic. Professora Rosa).

Bom, vou anotar no caderno, para não esquecer de nada, esse PPP vai ficar muito bom, e você Professora Margarida tira as fotos na semana que vem (sic. Professora Angélica).

Aqui, encontrei, mas, é numa escada de prédio (sic. Professora Rosa).

Aqui tem a escada de ferro, acho que dá certo, peraí que vou pegar (sic. Professora Íris).

Dá sim, faça no final da manhã que daí já chegou a ADI da tarde e vocês ficam em três (sic. Professora Jasmim).

Isso mesmo, vou fazer na segunda e depois, vou falar com as ADI's se tem mais ideias com alguma outra coisa. Obrigada, meninas! (sic. Professora Íris).

Ok! Eu venho na segunda para ajudar também e já fotografo (sic. Pesquisadora).

Pontua-se que há a preocupação das profissionais da educação em incluírem o que elencam como importantes no documento identitário da EMEI Flor: o Projeto Político-Pedagógico; fato que marca a prática cultural do planejamento participativo.

Estas duas atividades foram planejadas nos relatos anteriores pelas profissionais da educação e, na segunda-feira, a ADI Anis sugeriu fazer com os rolos de fios que foram doados pelas famílias à EMEI Flor, assim, ambas estimularam o subir e descer na escada e nos rolos. Segundo a Professora Íris [...] as crianças dessa idade têm muito, muito interesse em superar desafios mesmo e com essa atividade eles adquirirão equilíbrio, mas, o importante, também é eles repetirem o exercício várias vezes em diferentes objetos (sic.).

Depois de aprender a andar a exploração das crianças não para e os degraus aparecem como uma atividade desafiadora e, nela, são estimuladas também a **coordenação muscular** e a **força**. Porém fica claro nos relatos e, posteriormente em sua concretude, que a prática reflexiva colaborativa está presente tanto nos HTPC's quanto nas atividades em si e com as ADI's participando ativamente desse processo intencional e significativo.

Fotografia 20 - Berçário II

Subir e descer na escada



Fonte: EMEI Flor/2016

Fotografia 21 - Berçário II

Subir e descer no rolo



Fonte: EMEI Flor/2016

O conteúdo do faz de conta sempre foi presente no cotidiano pedagógico da EMEI Flor, assim eram feitos aleatoriamente quando as profissionais da educação julgavam ser necessários, sendo que os objetos da atividade eram distribuídos durante a execução.

A mudança se deu na sua execução, após a colaboração desta pesquisa, logo houve alteração na organização dos materiais e espaços destinados às atividades, pois nos HTPC's são elencadas as ideias e necessidades de cada Professora e, coletivamente, refletem quais dias

e horários são mais adequados para a efetivação, sendo que há a preocupação de serem realizados em dias diferentes para que consigam organizar todos os materiais no espaço destinado ao faz de conta. Então, ao chegarem, às crianças mergulham, literalmente, na fantasia e imaginação próprios do faz de conta. Portanto, constatam-se duas mudanças significativas e importantes nestes processos: o planejamento participativo e a prática colaborativa reflexiva.

Diante deste contexto, no HTPC em agosto de 2016, as discussões e debates ocorreram em torno do faz de conta, e seguem os relatos:

Como aqui sempre teve o faz de conta e todas sabem da importância da brincadeira. Dentro dessa proposta a gente consegue aprender a matemática, o português, a divisão de brinquedos, os cuidados, a socialização, tudo isso. Então não é uma coisa jogada (sic. Professora Íris).

O faz de conta é todo dividido, tem sobre médico, o de casinha, o cabeleireiro, ou seja, por temas, então não é tudo junto (sic. Professora Angélica).

Não é como antigamente que jogavam todos os brinquedos no chão e pedia para as crianças brincarem de faz de conta, sem contar que era na hora da brincadeira que isso acontecia, agora é tudo preparado antecipadamente. A gente gostaria de fazer todos os dias, mas, não fica bem elaborado desta maneira, porque, tem a quantidade de crianças e a rotina, pois ele leva um tempo, então o que nós fizemos, às vezes era feito um dia à tarde e no outro de manhã, assim, conseguíamos fazer duas a três vezes na semana, mas, mesmo assim, não fica tão elaborado como deveria ser (sic. Professora Íris).

Contudo, percebe-se nas afirmações das professoras que o faz de conta é positivo tanto para elas, quanto às crianças, porque, comprometeram-se e responsabilizaram-se pelo uso real e correto dos materiais, além de conquistarem confiança e autonomia na interação e socialização.

[...] o básico para o desenvolvimento infantil é a organização de atividades estruturadoras de interações adulto-criança, criança-criança e criança-mundo físico e social. Cabe ao educador cuidar desta organização mediadora da relação criança-meio e interagir com ela, auxiliando-a na construção de significados (OLIVEIRA et al. 2011, p.68).

Portanto, o planejamento de atividades diversas são oportunidades indispensáveis para que a criança pequena faça leituras do mundo a partir de um ou vários contextos sociais, assim, a intencionalidade do faz de conta é efetivamente interpretar e vivenciar. Acrescenta-se, também, a compreensão infantil diante de um espaço planejado a eles e ao seu bem-estar,

prazer e, conseqüente, aprendizagem. Segundo o RCNEI (1998), referindo-se ao brincar orienta que:

[...] é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de as crianças, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. (BRASIL, v. 2, p. 22).

As interações entre crianças e com os adultos possibilitam inúmeras oportunidades para que possam se conhecer como também, conhecer o outro durante as brincadeiras, assim participam e mediam esse processo de aprendizagem, afetividade e socialização. A cooperação, comprometimento e corresponsabilidade na elaboração educativa de ações lúdicas pelos profissionais da educação norteiam através de suas observações a postura, conduta, valores e as regras sociais da brincadeira faz de conta.

Ainda com essa preocupação em planejar atividades significativas, a Professora Angélica direciona a discussão e, na reflexão no HTPC em novembro de 2016, falou-se da importância do conteúdo artístico para a infância, pois afirma que a legislação vigente foi alterada, assim, observa que:

Eu particularmente sou a favor de incentivar as artes para as crianças, porque, elas conseguem se expressar de várias maneiras diferentes e eu sei que é super importante, porque a LDB teve mudança e agora temos que integrar, embora, também sei que se falar sobre isso, vou escutar das famílias que eles querem que ensino matemática e português, mas, agora eu tenho como mostrar a lei e outra coisa quero trazer um artista, assim, fica real para as crianças (sic. Professora Angélica).

Acredito que sua observação é muito válida, pois o ensino de artes integra o currículo da educação básica e é tanto quanto fundamental para o desenvolvimento das habilidades infantis como outras, além de percebermos se há algo errado ou não, pois a expressão facial e corporal deles é transparente, penso ser também importante incluirmos no Projeto Político-Pedagógico dentre os conteúdos trabalhados aqui na EMEI. O que pensam sobre isso? (sic. Pesquisadora).

Isso mesmo vamos incluir no PPP, já estou anotando aqui, assim, podemos expor tudo isso para eles e vão ver que aqui estimulamos pedagogicamente todas as habilidades das crianças e estamos atentas as mudanças. Gostei muito! Parabéns! (sic. Professora Rosa).

Nossa é lei!? Agora com essa reflexão eu parei para pensar, quantas vezes trabalhei com artes na minha sala, às vezes fazemos tão automaticamente, porque, sabemos que é um aprendizado significativo que nem paramos para

pensar e agora eu refleti e vou dar mais importância pedagógica, sem dúvida nenhuma (sic. Professora Jasmim).

A professora Angélica indica que há formação continuada das protagonistas da creche, além de aprendizagem nas relações estabelecidas no cotidiano da EMEI Flor entre os pares e as crianças, por consequência configuram-se como espaços de aprendizagem mútua.

A Lei 13.278, de 2 de maio de 2016, inclui e concebe o ensino de artes como área de conhecimento, subdividindo-se em artes visuais, música, teatro e dança. A nova lei altera o §6º do Art. 26 da LDB/1996, e esta área obteve o mesmo espaço que as demais no currículo infantil, pois diz respeito às manifestações do homem e o identifica dentro de um tempo e espaço próprios que auxilia na compreensão do seu desenvolvimento social e histórico.

Artes visuais precisam ser “vistas” para serem interpretadas, sentidas e compreendidas. Já na dança, na música e no teatro, a arte é exteriorizada pela criança protagonizando uma mensagem, um gesto ou um personagem. Portanto, além de estimular áreas do cérebro que aguçam a percepção, desenvolvendo a sensibilidade, raciocínio, concentração, memória e coordenação motora, também, dramatizam, brincam, interpretam, socializam e adquirem noção espacial.

Fotografia 22 - Maternal I Atividade de
Artes: Dança na teia de aranha



Fonte: EMEI Flor/2016

Fotografia 23 - Maternal II Atividade de
Artes: Teatro



Fonte: EMEI Flor/2016

Fotografia 24 - Maternal II Atividade de
Artes: desenho livre com canetinhas



Fonte: EMEI Flor/2017

Fotografia 25 - Maternal II Atividade de
Artes: desenho com artista plástico Kadi



Fonte: EMEI Flor/2017

Dentre os espaços encontrados internamente na EMEI Flor, o corredor entre as salas de aula é utilizado para ambientar algumas atividades. No HTPC em abril de 2017, as profissionais planejaram coletivamente a atividade circuito com obstáculos, pois segundo elas, por ser um ambiente estreito e comprido, propicia com êxito e segurança a execução da proposta.

O que vocês acham de fazer semana que vem a atividade do circuito com obstáculos no corredor de dentro, porque, como trabalhei as partes do corpo,

queria que experimentassem no concreto e lúdico esse reconhecimento (sic. Professora Hortência).

Eu topo, vou fazer para subir, descer, pular, correr. Estou trabalhando a coordenação motora ampla e vai ser ótimo (sic. Professora Angélica).

Adoro essa atividade, mas, sempre fiz na sala de aula, será que é seguro para os pequenos? Não sei não (sic. Professora Íris).

Tranquilo! Eu fico com você, ajudo a montar e na hora também, vai dar tudo certo (sic. Professora Rosa).

Bom, então tá, mas se eu precisar de mais ajuda? A semana que vem a Professora Camélia não fica aqui! (sic. Professora Íris).

Bom, mas se me permitir, posso ajudar (sic. Pesquisadora).

Então, tá, ok! (sic. Professora Íris).

Diante do planejamento participativo e a colaboração de todas as protagonistas, as crianças tiveram a oportunidade de se movimentarem em um espaço no qual os recursos didáticos foram organizados de maneira acessível e democrática, pois estavam na altura e ao alcance das crianças, contribuindo de maneira expressiva para o desenvolvimento da coordenação motora.

Essa atividade, gradativamente, oportuniza, aos pequenos, experiências práticas, envolvendo destreza ao andar, pular, correr utilizando os dedos, as mãos, os pés, os cotovelos, o rosto, a boca, enfim, o corpo da criança, propiciando a descoberta gradual do corpo, denotando assim, como o que é possível fazer ou não com ele. O aprendizado avança na medida em que sentem confiança nas atitudes motoras, experimentam diferentes sensações, como o equilíbrio, a agilidade, a noção espacial e a segurança durante a atividade viabilizada intencionalmente pelas profissionais da educação.

Fotografia 26 -
Berçário II Circuito
com obstáculos



Fonte: EMEI Flor/2017

Fotografia 27 - Maternal I Circuito
com obstáculos



Fonte: EMEI Flor/2017

Fotografia 28 - Maternal II
Circuito com obstáculos



Fonte: EMEI Flor/2017

Da mesma maneira que externamente, a EMEI Flor disponibiliza para as atividades infantis os espaços internos como fonte de muita alegria e aprendizado. Nestes ambientes é possível vivenciarem a liberdade e a espontaneidade, logo expressões, explorações, gestos e movimentos correspondem muito à forma como os pequenos veem o mundo e o representam. No próximo subitem, apresentam-se: solário, gramado frontal, corredores externos e parquinho da instituição.

5.3.4 – Solário, Gramado frontal, Corredores externos, Estacionamento e Parquinho da EMEI Flor

Desenvolver atividades ao ar livre e em grupo proporcionam, aos pequenos, estímulos precoces primordiais para os primeiros três anos de vida, tais como: respeito, lateralidade, equilíbrio, sensibilidade, saúde, criatividade, autonomia, coletividade, socialização, frustração, criação de laços entre si, além de explorarem e conhecerem espaços que se transformam dependendo da proposta que as profissionais da educação planejaram e organizaram coletivamente.

O conhecimento é processual, passa por fases e, para ocorrer, necessita de espaços adequados, didática e metodologicamente, logo a creche precisa oferecer condições, meios e oportunidades a um ensino concreto permeado por experiências e vivências sistêmicas, assim, como orienta os RCNEI:

Na área externa, há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc. (BRASIL, 1998, p.69).

Nestes espaços, acontecem as interações em um trabalho que tem como objetivo central o processo de fazer, de brincar, de montar, de imaginar e cujo principal produto é o próprio processo de criar e fazer junto, de interagir em uma emoção compartilhada em que acontece o desenvolvimento da criança e a produção do conhecimento. No entanto, tais momentos de aprendizado necessitam ser planejados e refletidos coletivamente pelas profissionais da educação da EMEI Flor, pois relacionam-se de forma colaborativa com as crianças nas experiências práticas ao ar livre.

Diante deste contexto, Tardif (2002) destaca as experiências do saber prático, nas quais os profissionais da educação se adequam as funções, problemas e situações peculiares do trabalho com crianças pequenas, tornando-se um saber interativo, impregnado de afetividade na interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas e peculiares da faixa etária de zero a três anos.

Portanto, quando os pequenos estão diante da possibilidade de realizar experiências práticas não só têm a oportunidade de conhecer melhor seu corpo, como também de obter prazer e aprendizagem significativa. Corpo, ação e pensamento estão vinculados e não podem ser concedidos de forma segmentada em um trabalho educacional e de cuidados infantis. Além disso, as vivências coletivas entre as crianças facilitam o planejamento e a participação das profissionais da educação a partir dos seus saberes de vida e profissionais na elaboração, execução e avaliação dessa prática.

Em HTPC de maio de 2016, algumas atividades ao ar livre foram debatidas e discutidas quanto a sua função educativa:

Minhas atividades sempre foram pensadas pedagogicamente, pois por ter formação específica aprendi o quanto é importante para as crianças da creche que sejam feitas e diversificar em outros lugares da creche e o solário para mim é maravilhoso, porque fica ao ar livre e é uma das saídas da minha sala, fica muito tranquilo e seguro (sic. Professora Íris).

Bom, também acho, atividade lá fora são super positivas e as crianças absorvem vitamina D, que só o sol pode dar e independente de eu estar agora na direção vocês sempre me chamam para participar tanto no planejamento quanto na aplicação, somos verdadeiramente uma equipe parceira e responsável (sic. Professora Rosa).

Eu então, nem diga, já passei por todas as fases daqui e me sinto realizada quando vejo o aprendizado acontecer nas atividades que penso, fico feliz quando concretizo ao ar livre e não importa qual, pode ser o gramado, o parque, o solário, porque eles se divertem e a gente também e agora com o planejamento organizado e depois vai estar no PPP é bem melhor (sic. Professora Angélica).

Bom, eu sempre fiz, pelas escolas que trabalhei e aqui me sinto à vontade para continuar a fazer, porque percebi de quando cheguei que podemos fazer acontecer! (sic. Professora Jasmim).

Os relatos mostram que o caráter educacional sempre permeou as atividades ao ar livre da EMEI Flor e que a gestão democrática é uma realidade, como preconiza a LDB/96, pois as professoras declaram ter autonomia e abertura para exporem suas ideias, experiências e efetivá-las, objetivando o aprendizado mútuo, tanto entre seus pares quanto com as crianças.

Assim, constata-se que não houve alterações quanto a essas atividades depois do início da colaboração desta pesquisa, contudo percebe-se que agora há a preocupação em salvaguardar a concretude destas atividades em documento próprio: o Projeto Político-Pedagógico.

A sala do Berçário da instituição pesquisada possui uma extensão ao ar livre: o solário. O solário é um espaço de área livre e descoberta, destinado tanto para tomar sol como para atividades pedagógicas, sendo possível contar histórias, brincar de faz de conta, estimular coordenação ampla, banho de mangueira, entre outras. Tal simultaneidade de possibilidades para brincar, aprender e resguardar proporciona experiências concretas e contato com todas as linguagens.

Apesar deste espaço ter acesso somente pela sala de aula do Berçário, ele também é utilizado pelas demais etapas da EMEI Flor, pois as profissionais entendem que é uma área segura, incomum e importante para determinadas atividades e, assim, foram fotografadas pela pesquisadora em dois momentos distintos.

Em junho de 2016, as profissionais da educação do Berçário II proporcionaram uma atividade com bolinhas de sabão e música que segundo a Professora Íris [...] são momentos deliciosos e encantadores, porque ao mesmo tempo que trabalhamos a coordenação motora, lateralidade, espacialidade, musicalização, também, as cores que mudam conforme onde bate o sol (sic.). Portanto, foi uma atividade pedagógica que aliou brincadeira e estímulos psicomotores coordenando olhos e mãos.

Não obstante, as protagonistas do Maternal II possibilitaram às crianças uma atividade que simultaneamente também estimula sonoridade com psicomotricidade, pois organizaram para a atividade lúdica vários instrumentos musicais confeccionados com materiais reciclados.

A Professora Angélica observa que “[...] a exploração e empolgação das crianças é demais, porque, olha só, eles estão “tocando” tudo e conseguimos que eles dividissem, antes de chegar aqui, trabalhei vários conceitos na sala de aula e agora estou colhendo os frutos e eles também (sic.). Deste modo, foram atribuídos outro significado e função aos materiais utilizados para a “bandinha”, sabendo-se que a música é uma linguagem universal e expressiva. Sendo assim, a construção do conhecimento musical é um processo contínuo que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir. Outro ponto importante é devido a, inicialmente, a Professora ter ensinado teoricamente em sala de aula e, ao final, concretizado a atividade em espaço diferenciado.

Fotografia 29 - Berçário II Solário
Bolinhas de sabão



Fonte: EMEI Flor/2016

Fotografia 30 - Maternal II Solário -
Instrumentos musicais reciclados



Fonte: EMEI Flor/2016

Outros espaços ao ar livre utilizados pela EMEI são o gramado frontal e os corredores laterais de ambos os lados. Neles, além de grama, há vegetação que proporciona sombra natural, formando ambientes naturais e agradáveis para estímulo oral e textual.

Por meio da leitura, a criança amplia o seu repertório cultural, pois oportuniza vivenciar diferentes contextos e ideias, interagindo com o texto, ao criar intimidade tanto individual quanto coletivamente, dando sentido às palavras antes mesmo de terem adentrado ao universo escolarizado. Assim, segundo debates no HTPC em setembro de 2016:

[...] no PPP precisa constar todo o trabalho que fazemos aqui, porque as crianças têm acesso aos livros desde o Berçário, o que coloca a creche no caráter educacional, tanto é que os alunos olham o livro que nós estamos manuseando e nos aperfeiçoamentos eles alegaram que livro não tem idade, porque, lembram que a gente dividia muitas vezes por faixa etária, mas, agora nós podemos mostrar às crianças de qualquer idade, observando sempre as diferenças entre elas, por exemplo: a leitura para o conto. Hoje mesmo (16/09/2016) eu li um livro “Longe e Perto” e mesmo que têm palavras difíceis eu troquei por outras mais simples e sim expliquei o que significam, porque, antes quando tinha uma palavra que eles nunca tinham ouvido ou até mesmo era difícil, a gente acabava trocando e agora não, é para ler ao pé da letra, então é para ler exatamente o que está no livro e depois conversar com eles, adorei esse aperfeiçoamento (sic. Professora Íris).

As minhas crianças quando tem uma palavra diferente, às vezes eles nem perguntam, mas, depois eu falo para eles: - Vocês sabem o que significa isso? Então eu percebo que eles nem prestaram atenção, então eu explico o que é, ou troco, por outra palavra que eles conheçam para entenderem o que é e tem também o reconto e eles adoram pegar o livro e sentam na cadeira que eu estava contando e começam a contar para os amigos (sic. Professora Angélica).

A Professora Angélica faz uma parte que é mostrar quem é o autor e o ilustrador (sic. Professora Íris).

Isso eu já faço há anos, anos, anos e eu nunca parei. As crianças me perguntam: - Tem foto? E tem muitos livros que não tem foto, então eu falo aonde nasceu, se mora no Brasil ou se é de outro país. E eles ficam bravos que querem ver a foto do autor e eu explico que existem livros que não tem a foto, agora nos livros mais novos estão tendo fotos (sic. Professora Angélica).

É, esse que li hoje: “Longe e Perto” tem, é lá atrás (sic. Professora Íris).

É interessante também que a gente tem mais livros da mesma autora, inclusive tem dois livros que li para eles que são da Ana Terra, então quando eu falei, eles falaram: Ai, é a Ana Terra! Parecia que eles a conheciam do livro “O dente ainda doía”, então eles adoraram que era da Ana Terra, eles disseram: - Nossa é outro livro dela! Na minha turminha eles que escolhem o livro, tanto para eu ler quanto para levar para casa para ter momentos com a família (sic. Professora Angélica).

No Berçário, na verdade havia pedido para eles mandarem uma foto do momento, mas aí a Diretora falou: - Mas só a foto, não vai mostrar assim! Porque, às vezes eles tiraram só pra dizer. Então eu montei uma ficha para eles preencherem: quem participou e como foi esse momento. E aí eles mandam a foto para ter esse retorno (sic. Professora Íris).

No Maternal I é um desenho, mas tem mãe que quer escrever, que é bem interessada (sic. Professora Jasmim).

E na minha turma é como foi o momento, assim: se a criança quis contar também, se quis participar, se prestou atenção, se quis pegar o livro sozinha. E as minhas crianças escolhem, eu deixei na altura deles para eles pegarem e levar, então eles escolhem o livro que querem e levam na maletinha (sic. Professora Angélica).

Neste momento da discussão, foi questionado sobre a alteração ou não da altura e disposição dos livros na EMEI Flor, para adequar as estantes e o acesso dos livros aos pequenos, e elas assim relataram:

Sim, porque antes do aperfeiçoamento não era assim, a gente escolhia os livros e levava dentro da sala, aí tinha uma atividade que inclusive eu até fiz este ano que é montar uma biblioteca dentro da sala. É um tecido grande com bolsões, são vários bolsos, então eles pegavam qual livro queiram ler, mas, na maioria das vezes a gente que escolhia o livro e deixava, hoje eles têm autonomia e escolhem da maneira deles, porque, não fica mais lá dentro onde era a “Brinquedoteca”⁴³, agora ficam nas salas e na parede do corredor interno e na estante no final dele (sic. Professora Íris).

No Maternal I e no Maternal II sempre teve uma biblioteca pequena no fundo da sala pregada na parede, mas, sempre na altura das crianças.

Mas eram livrinhos mais simples, que eu comprava e agora não, antes eram mais “pobres”, mais simplesinhos, mas, continua. No começo às vezes assusta, que vai rasgar, vai estragar, mas, a gente vai ensinando e eles não estragam, eles estão levando, o tempo todo levam e não estragam. Quando tem o faz de conta com boneca, com roupa para trocar, com carrinho, eles vêm pedir para mim se pode pegar um livrinho para poder contar para o filho, aí eles colocam a boneca sentada, conta e mostra igual ao que eu faço aí eles fazem e eu acho o máximo. O João⁴⁴ recontando: O que será que aconteceu? (expressão de interrogação e exclamação ao mesmo tempo). Eu gravei, porque, foi muito legal, porque, ele me imitou e eu vi e adorei. O faz de conta é maravilhoso, porque, você descobre muitas coisas, até mesmo coisas que estão acontecendo em casa que não estão legais, é a reprodução total do dia a dia deles (sic. Professora Angélica).

⁴³ Apesar de constar um espaço da EMEI Flor como Brinquedoteca, o tamanho não comportava materiais, livros, brinquedos, alunos e profissionais, assim, transformou-se em espaço para armazenar projetos, utensílios, e outros materiais de uso cotidiano. Os livros e brinquedos destinados a este espaço foram redistribuídos nas salas de aula e no corredor interno da instituição.

⁴⁴ Nome fictício.

Fotografia 31 - Livros do Maternal I



Fonte: EMEI Flor/2016

Fotografia 32 - Livros do Maternal II



Fonte: EMEI Flor/2016

Fotografia 33 - Livros do meio do corredor interno



Fonte: EMEI Flor/2016

Fotografia 34 - Materna I lendo os livros do final do corredor interno



Fonte: EMEI Flor/2016

Tanto nas falas, quanto nas fotografias ficam evidentes o caráter pedagógico presente cotidianamente na EMEI Flor, demonstrando que esta realidade ocorria independente da colaboração da pesquisa, como mencionado pela Professora Angélica “[...]eu já fazia antes...”.

Outra informação essencial de cunho pedagógico voltado aos pais e/ou responsáveis e, conseqüentemente, à comunidade é o fato das crianças levarem os livros para casa e terem que fazer alguma tarefa junto à família e depois retornarem com as respostas ou contarem como foi a interlocução proposta na atividade.

Tal proposta ressalta a família como fundamental neste processo, propiciando o desenvolvimento pleno dos seus filhos em conjunto com a escola. Perez (2007, p.12) compreende que “[...] as práticas educativas exercidas no ambiente familiar produzem resultados rápidos no comportamento do educando”.

Os relatos demonstram que a gestão na EMEI Flor é democrática, pois há evidências de que professora e diretora perseguem objetivos comuns a respeito do êxito no processo ensino aprendizagem em conjunto entre família e escola.

Ao pensar no que Contreras (2002) diz a respeito da consciência profissional e no que se vivencia nesta pesquisa, caminha-se para um trabalho efetivamente democrático, no qual estão se realizando processos participativos e colaborativos. Além de, segundo os RCNEI, (1998) ser

[...] importante que o professor saiba, ao ler uma história para as crianças, que está trabalhando não só a leitura, mas também, a fala, a escuta, e a escrita; ou, quando organiza uma atividade de percurso, que está trabalhando tanto a percepção do espaço, como o equilíbrio e a coordenação da criança. Esses conhecimentos ajudam o professor a dirigir sua ação de forma mais consciente, ampliando as suas possibilidades de trabalho (BRASIL, 1998, p.53).

Destaca-se ainda a introdução dos registros em vídeo como ferramenta pedagógica auxiliar como defende Almeida (1985, p.09) “[...] O vídeo entre outras coisas torna permanente a circulação da coisa filmada, uma vez que, na pequena tela, o inédito e o antigo fundem-se equilibradamente”. Detecta-se o entusiasmo de uma das professoras em relação à gravação em vídeo como forma de salvaguardar um momento no qual ela se vê nas atitudes do educando, que apenas recriou uma prática cotidiana dela, revelando a reflexão e a descoberta da importância que possuem são fundamentais para os objetivos desta pesquisa. Seguem alguns registros desses momentos ao ar livre.

Fotografia 35 - Berçário II - Leitura no gramado frontal



Fonte: EMEI Flor/2016

Fotografia 36 - Maternal II Leitura no corredor lateral



Fonte: EMEI Flor/2016

Fotografia 37 - Maternal II Leitura no estacionamento



Fonte: EMEI Flor/2016

As profissionais da educação relatam que as atividades no parquinho sempre fizeram parte do cotidiano das crianças e, segundo a Professora Angélica, em setembro de 2016, “[...] eles adoram, quando eu vou falando sobre a rotina e chego na hora do parquinho eles começam a gritar e comemorar, quando a gente fez a rotina com a Coordenadora falamos não deixem de incluir todos os dias o parquinho” (sic.).

A rotina diária propicia às crianças se orientarem na relação entre tempo, espaço e vivências escolares, permitindo que conquistem independência e autonomia, além de estimular a socialização. Despertam nas crianças sentimentos de estabilidade e segurança, bem como maior facilidade de organização espaço/tempo.

Fotografia 38 – Parquinho



Fonte: EMEI Flor/2016

Fotografia 39 - Maternal I no Parquinho



Fonte: EMEI Flor/2016

Fotografia 40 - Maternal II escorregando



Fonte: EMEI Flor/2017

Fotografia 41 - Maternal II no Parquinho



Fonte: EMEI Flor/2017

Segundo as DCNEI (2009), “[...] As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras” (BRASIL, 2009, p.04). Assim, o parquinho é espaço externo no qual, além das crianças brincarem, também desenvolvem habilidades motoras e sociais que são aprendizado para toda a vida. Os brinquedos estimulam temporalidade, velocidade, equilíbrio, coordenação motora e autoconfiança. Outro ponto a se destacar deste ambiente é a natureza, pois nele há contato direto com a vegetação, a areia, o sol, os pássaros; vivenciam e trocam experiências de estar e interagir com o mundo que os rodeia.

A fotografia 39 do Maternal I, na qual há o registro do momento de brincadeiras no parquinho, caracteriza-se pela espontaneidade nas interações e relações infantis, pois trata-se do experimentar livremente situações únicas, contribuindo para a autonomia, socialização, imaginação, fantasia, exploração, empatia e amizade. Entretanto, nesta oportunidade foi dialogado com a Professora Camélia sobre sua percepção diante desta opção didática, e ela relatou que:

[...] eu gosto que as crianças criem suas próprias brincadeiras, gosto de ver como elas conduzem os relacionamentos e reagem à frustração, porque os pais hoje deixam eles fazerem tudo e aí tenho concretamente situações para expor e acho que assim, contribuo para o bem das crianças, das famílias, da creche e meu. Sabe às vezes acham que por deixar à vontade é porque não quero saber de nada e não é assim não, eu descubro muita coisa nessas situações (sic.).

Já as fotografias 40 e 41 do Maternal II evidenciam que houve planejamento e participação nas atividades pelas profissionais da EMEI Flor. A Professora Angélica posiciona-se:

Bom, eu faço dos dois jeitos com e sem interferência, mas eu percebi esses dias que as crianças estavam sempre brincando da mesma maneira e com os mesmos amigos, aí achei melhor intervir e montamos atividades que achamos importantes, uma é o escorregador natural, assim eu mostro que não precisa de dinheiro para ir em parques e essas coisas e nem ter carrinhos chiques para sentir essa emoção e veja só, eles amaram e se divertiram demais e quando pensei no conteúdo de matemática e artes conversei com a minha ADI e montamos uma atividade com cores a partir do crepom e com garrafas pet e eles aprenderam as cores brincando e já até falei de cores primárias, secundárias (sic.)

Diante deste relato, reportamo-nos a Kishimoto (2006) quando afirma que:

[...] as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para o brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem (p.36).

Por conseguinte, justificam as Professoras que independente da escolha por tal tipo de procedimento, metodologia, espaço e materiais, o fundamental diante dos relatos são as reflexões de ambas, pois apontam possibilidades e limitações, enfim, oportunizando aos pequenos identificarem aspectos constitutivos da aula e às profissionais da educação o exercício de pensar sobre a atividade planejada.

Portanto, reflete-se que as múltiplas linguagens viabilizam as crianças descobrirem e criarem novos modelos culturais, que favorecem diretamente a progressão dos processos de aprendizagem da primeira infância e que há a progressiva prática reflexiva colaborativa estabelecida no cotidiano da EMEI Flor. Desta forma, compreende-se que a aquisição do conhecimento é mútua, dadas às diversas relações estabelecidas no decorrer das atividades que realizam: pelas crianças entre elas e com as profissionais da educação.

Por fim, apresentam-se a seguir os espaços internos aptos a educar e cuidar na instituição: Copa/Cozinha e Pátio/Refeitório.

5.3.5 – Copa/Cozinha e Pátio/Refeitório da EMEI Flor

A Copa/Cozinha e o Pátio/Refeitório transformam-se, cotidianamente, em meio a atividades de educar e cuidar na EMEI Flor, pois simultaneamente são utilizados entre todos que convivem na instituição ao interagirem, tornando-se uma extensão da sala de aula, também ao serem utilizados para alimentação, comemorações, Mostra Pedagógica e atividades pedagógicas. Por conseguinte, propiciam o desenvolvimento de aspectos cognitivos, físicos, sociais e afetivos, tais como: a socialização, a coordenação motora e o convívio com as regras.

Dentre as regras estabelecidas para que não haja “superlotação”, foram estipulados horários de alimentação pelas profissionais da educação antes desta pesquisa iniciar e não houve alteração nesse aspecto, tal como segue na imagem:

Fotografia 42 - Horários das etapas da EMEI Flor para uso do Pátio/Refeitório destinados à alimentação

ESCALA-USO DO REFEITÓRIO		
BERÇÁRIO	MATERNAL 1	MATERNAL 2
CAFÉ DA MANHÃ: 7:30 – 07:45	CAFÉ DA MANHÃ: 07:50 – 08:10	CAFÉ DA MANHÃ: 08:15 – 08:35
ALMOÇO: 10:00 – 10:30	ALMOÇO: 10:35 – 11:05	ALMOÇO: 11:10 – 11:40
LANCHE DA TARDE: 14:00 – 14:20	LANCHE DA TARDE: 14:05 – 14:25	LANCHE DA TARDE: 14:30 – 14:50
JANTA: 15:40 – 15:55	JANTA: 16:00 – 16:20	JANTA: 16:25 – 16:45
OBSERVAÇÃO: Horários sujeitos à alterações visando melhor acomodação. Ensinar e Estimular as crianças quanto à limpeza e organização, devido pequeno espaço de tempo entre as turmas para uso do refeitório.		

Fonte: EMEI Flor/2016

A alteração se deu na doação e uso dos utensílios específicos da cozinha e na conduta da alimentação (independente desta pesquisa), assim, no HTPC ocorrido em junho de 2016, soube-se desta mudança e seguem os relatos:

Tivemos algumas mudanças na estrutura física e no material do refeitório por causa da doação de materiais e para dar mais autonomia às crianças (sic. Professora Íris).

Sim, é verdade, nós recebemos do departamento um buffet e pratos de vidro e fomos informadas que isso aconteceu para dar mais autonomia, higiene e iniciativa das crianças (sic. Professora Rosa).

Mas, as nossas crianças já se serviam sozinhas há muito tempo, só que era assim. Na mesa deles tinham vasilhas de plásticos com arroz, feijão, ... e elas já pegavam sozinhas para aprender, mas, este ano não pode mais plástico, nem isso, nem aquilo, um monte de coisa. Então, foi colocado a pista (buffet) que foi doado por alguma unidade que nós não sabemos qual foi, pois nós éramos a única unidade que não tinha (sic. Professora Angélica).

Isso! Nós éramos a única unidade que não tinha a pista, o buffet (sic. Professora Jasmim).

Agora se a unidade não tem a pista tem que ser em vasilha de alumínio, cerâmica, vidro ou essas coisas e não pode mais ser de plástico (sic. Professora Angélica).

Diante desta mudança, houve preocupação em proporcionar mais autonomia às crianças, apesar da Professora Angélica relatar que: “[...] as nossas crianças já se serviam sozinhas há muito tempo” (sic.). Assim, as crianças podem e têm recursos para identificarem suas preferências alimentares, postura de noção espacial, força de preensão no manejo com os

talheres, coordenação motora ao conduzirem o alimento à boca; como também a bebida. Foram registrados os espaços e alguns momentos desse cotidiano com o Maternal I:

Fotografia 43 - Copa/Cozinha



Fonte: EMEI Flor/2016

Fotografia 44 - Pátio/Refeitório



Fonte: EMEI Flor/2016

Fotografia 45 - Maternal I no horário do almoço



Fonte: EMEI Flor/2016

Além dos cuidados e preocupação com a alimentação das crianças, este espaço também é desfrutado por atividades educativas. De acordo com as DCNEI (2010, p.35-36),

deve-se garantir experiências que “[...] Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais”, assim, dentre as atividades pedagógicas de estímulos precoces da EMEI Flor que corroboram com as Diretrizes, estão as aulas de culinária.

A aula prática era realizada por todas as etapas da instituição, há seis anos, e ocorriam conforme a necessidade e tempo disponível das profissionais da educação, mas após o início da pesquisa colaborativa, foi feito um planejamento que organizou coletivamente para cada etapa a prática destas vivências duas vezes ao ano divididas nos dois semestres. Para a concretude destes momentos, os espaços da Copa/Cozinha e Pátio/Refeitório são fundamentais e são utilizados por todos os envolvidos nessa execução. No HTPC de julho de 2016 estabeleceu-se tal reorganização:

Como as crianças estão aprendendo sobre quantidades, acho que vou fazer a aula de culinária no próximo mês, quero fazer de pãezinhos doces, então Professora Rosa precisa fazer o comunicado para os pais enviarem os alimentos, ou é melhor pedir dinheiro, porque, daí a gente compra tudo, porque, se um não trouxer um ingrediente não vai dar certo (sic. Professora Jasmim).

Quando estava na sala de aula era assim mesmo, faltava alguma coisa e tinha que sair correndo para comprar. Quando era mãe já até deixava para comprar no dia, porque, se faltava alguma coisa já comprava também, lembra Professora Angélica? (sic. Professora Rosa).

E como lembro, mas, é porque nem todos têm condições de mandar o dinheiro, então, às vezes é melhor pedir os ingredientes mesmo e depois se precisa a gente compra (sic. Professora Angélica).

E agora o que fazemos? Será que é melhor ver o que tem na cozinha e só pedir o que falta em dinheiro mesmo, porque daí vai ficar mais barato (sic. Professora Jasmim).

Acho que é uma boa ideia, então, segunda a gente olha, separa e calcula quanto para cada um (sic. Professora Rosa).

Sem querer me intrometer e já o fazendo, e se houvesse um planejamento das aulas de culinária, assim, quando chegarem os mantimentos da cozinha vocês já redistribuem para essas aulas e acredito que ficará pouca coisa a ser requisitado às famílias (sic. Pesquisadora).

É, pensando nessa estrutura ia ficar bom mesmo, porque é muito chato e triste quando as crianças chegam com as coisas ou o dinheiro e outras não têm ou não trouxeram, é muito ruim (sic. Professora Íris).

Então, acho que podemos pensar assim, já estou anotando no computador direto, e dá para fazer essa programação também como aulas concretas e

lúdicas, aplicando a teoria na prática no PPP, vai ficar certo, né? (sic. Professora Begônia).

Meninas, vocês quando estão em atividade talvez não percebam, mas, toda prática está impregnada de teoria, basta buscar na literatura e não há certo ou errado em relação ao PPP, o que vocês precisam focar e no que discutem e refletem aqui de melhor e mais adequado à aprendizagem das crianças e de nós, por consequência, há sempre um tópico para incluir as reflexões que nascem daqui isso é criar identidade e legitimidade da EMEI Flor (sic. Pesquisadora).

Viu a Professora Margarida fala em nós, isso significa que somos iguais e que queremos as mesmas coisas para as crianças e para nós e agora pensando é verdade a teoria está dentro da prática (sic. Professora Rosa).

Exatamente, somos iguais, pares, estamos na mesma profissão e lidando com os mesmos conflitos e lutas, somos iguais sim e teoria não precisa ser vista como um “bicho de sete cabeças”, pelo contrário ela legitima as atividades pedagógicas que vocês sempre fizeram (sic. Pesquisadora).

Gosto assim! Então podemos fazer uma aula de culinária no primeiro e outra no segundo semestre (sic. Professora Íris).

Por mim fechou, acho bom e todas vão conseguir fazer (sic. Professora Jasmim).

Ok, para mim também, então em julho já podemos planejar as desse ano e no final do ano planejamos as do ano que vem (sic. Professora Angélica).

Este momento foi importante para a pesquisa, no sentido literal da prática colaborativa reflexiva das profissionais da educação da EMEI Flor, pois a discussão iniciou em torno de uma atividade cotidiana e, naturalmente, foi sugerida pela pesquisadora uma reorganização, sem alterar os conteúdos, mas com um planejamento das ações em prol de sistematizar uma prática rica em teoria, além do respeito e interlocução do grupo. Desenvolver possibilidades concretas às protagonistas de projetar, implantar, acompanhar e avaliar suas próprias atividades pedagógicas significa desenvolver a capacidade delas mesmas agirem com autonomia e elevarem suas competências profissionais.

Por meio desta frutífera discussão, foi alterada a estrutura das aulas de culinária a partir das trocas neste HTPC, garantindo maior efetividade, reflexão, colaboração, participação e entendimento sobre a proposta pedagógica da creche, ultrapassando a dificuldade que as professoras tinham em compreender que toda prática tem como base a teoria, e que elas sempre a tiveram, mas que nunca a perceberam concretamente e que, por conseguinte, gerou – e gerará - um novo olhar das protagonistas da EMEI Flor. Para Veiga (2001, p.250) “[...] O processo educativo, nessa perspectiva, deve assegurar espaços de interlocução, de identificações de poder, de papéis sociais, de diferenças e de identificações”.

Fotografia 46 - Culinária Maternal I



Fonte: EMEI Flor/2016

Fotografia 47 - Culinária Maternal I



Fonte: EMEI Flor/2016

Diante de várias situações didáticas possíveis e concretizadas na EMEI Flor, foram selecionadas uma de cada etapa que ocorreram no espaço do Pátio/Refeitório, a fim de apresentar algumas atividades planejadas para as diferentes idades da creche, através da interlocução entre pesquisadora e profissionais da educação a respeito do conteúdo escolhido.

Para a turma do Berçário II, foi proposto um trabalho sobre o consumo consciente da água; seguem as reflexões ocorridas durante a execução da atividade; em abril de 2017:

Pensei nesta atividade, porque, as crianças antes das refeições abriam a torneira e deixava aberta e as vezes apertavam sem parar também o sabonete líquido e fui orientando e ensinando sobre o desperdício e aí eles aprenderam a apertar menos, e agora as crianças abrem pouco a torneira, não desperdiçam água e eles fazem todo o processo de lavar as mãos sozinhos aqui no pátio (sic. Professora Íris).

E se um esquece o outro aluno fala: - Olha não pode desperdiçar a água, porque, a água vai fazer falta! Então as próprias crianças vão ensinando umas às outras (sic. ADI Iberís).

E essa atividade é final do processo, pois, fiz todo o trabalho concreto e lúdico e agora ver a coordenação, se pintam dentro do desenho e registro do trabalho (sic. Professora Íris).

Segundo a professora Íris, foram impressas imagens com o “formato” da gota d’água, pois queria a partir de um espaço determinado observar se há evolução ao que se refere a

habilidades manuais; noção espacial, coordenação motora e preensão. Destaca-se ainda que a ADI se pronunciou durante o diálogo exemplificando o processo, assim, participando ativamente das atividades.

Portanto, percebe-se nas afirmações das profissionais da educação que o processo de conscientização foi positivo tanto para elas, quanto aos alunos, porque eles comprometeram-se e responsabilizaram-se pelo uso correto dos materiais e não desperdiçam a água, inclusive orientando quem por ventura se esquecesse, além de conquistarem confiança e autonomia ao irem sozinhos lavar as mãos no pátio antes das refeições.

Fotografia 48 - Berçário II no Pátio/Refeitório - Registro do desenho da gota d'água



Fonte: EMEI Flor/2017

As etapas do Maternal I e Maternal II fizeram um planejamento baseado nas garatujas⁴⁵ e imitação, pois as crianças constroem conhecimentos da escrita desde a primeira infância, a partir do que observam na interação com o seu meio físico e social e das reflexões que fazem a esse respeito.

É experimentando traçados aparentemente sem nexos – as chamadas garatujas – que as crianças pequenas desenham e escrevem na tentativa de representar o que interpretam do mundo à sua volta. Nos primeiros anos de vida institucionalizados, é importante explorar sem amarras esse tipo de produção. Com muita sutileza, as garatujas revelam o olhar dos pequenos que, como observadores, testam enquanto desenham e acabam estabelecendo relações que

⁴⁵ Segundo os RCNEI (1998) “[...] O termo “garatuja” foi utilizado por Viktor Lowenfeld para nomear os rabiscos produzidos pelas crianças na fase inicial de seus grafismos. Dois outros autores que estudaram a evolução do desenho infantil merecem destaque: G. H. Luquet e Rhoda Kellogg” (v.3, p.91).

ficam na memória, descobrindo os resultados dos movimentos que fazem com o braço, buscando as possibilidades das formas para depois dominá-las e encontrando os limites do papel. De acordo com os RCNEI (1998):

Na garatuja, a criança tem como hipótese que o desenho é simplesmente uma ação sobre uma superfície, e ela sente prazer ao constatar os efeitos visuais que essa ação produziu. A percepção de que os gestos, gradativamente, produzem marcas e representações mais organizadas permite à criança o reconhecimento dos seus registros (BRASIL, 1998, v.3, p.92).

Portanto, as crianças de dois e três anos de idade não escrevem convencionalmente, por isso, não devem ser esperados registros detalhados, mas sim espontâneos, que somente elas podem explicar, com o papel do Professor essencial e fundamental neste processo, pois estimula as garatujas e anota o significado que as crianças estabelecem para aquele registro, legitimando a importância da infância institucionalizada, valorizando sua função efetiva de ensinar e aprender na creche.

Fotografia 49 - Maternal I
Pátio/Refeitório - Desenho Livre



Fonte: EMEI Flor/2017

Fotografia 50 - Maternal II Pátio/Refeitório -
Desenho do Nome



Fonte: EMEI Flor/2017

Quando as crianças são recebidas e atendidas em espaços organizados, atrativos e motivadores, constroem referências positivas sobre eles a ponto de respeitarem cada produção em exposição, interagirem, socializarem e de contribuírem com sua manutenção. E, a partir da percepção das protagonistas da EMEI Flor de visualizarem os espaços que podem utilizar com outras propostas, além das que burocraticamente são determinadas, podem focar na intenção de verificar elementos que auxiliem a entender esses espaços como possibilidades de práticas reflexivas, possibilitam uma perspectiva autoral e autônoma, com indicativos inovadores.

Posteriormente inserindo esse olhar no Projeto Político-Pedagógico, as profissionais da educação passam a compreender ação por meio da [...] práxis, que adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam (SACRISTÁN, 2000, p.201).

A próxima discussão em relação aos resultados dos dados obtidos conduz à dinâmica de elaboração do Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor em colaboração com as protagonistas e crianças, mobilizando também toda a comunidade e famílias neste processo democrático.

5.4 - Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor: fases de sua elaboração

A creche pautada no caráter educacional direciona-se para a vivência de atividades que levam as crianças de zero a três anos de idade a uma aprendizagem significativa, colocando-as frente a frente com a cultura, em favor de sua ampliação e não somente de sua transmissão, pois o compromisso é com a universalização de forma democrática do conhecimento e da descoberta já feitas ao longo da história humana. Todavia, somente tal movimento não basta, já que faz-se necessário ampliar a cultura infantil, o que envolve compreensão, interpretação, produção criativa e registro. Entretanto, necessita-se primeiramente identificar, segundo Gandin (1998), o Marco Situacional - início, etapa atual e a meta a ser atingida, portanto, é necessário documentar a realidade significativa e legítima e é no processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor que se apresentará e identificará o mundo infantil institucionalizado.

Nesse sentido, no início do 2º semestre de 2016 na EMEI Flor, foi requisitado pela pesquisadora à Diretora possíveis análises documentais para a presente pesquisa, entretanto, essa afirmou desconhecer a elaboração de um documento que corrobore aos propósitos de um Projeto Político-Pedagógico, apesar de pontuar, observar e afirmar - repetidamente - que sempre foram feitas atividades de cunho pedagógico:

Nós sempre aplicamos e pensamos nas atividades pedagógicas, digo isso uma, duas, três e quantas vezes forem necessárias, porque, fui ADI, Mãe, Professora e, agora, Diretora daqui e pude viver todas essas funções e sempre, sempre teve e tem estímulos pedagógicos para todas as crianças aqui na escola, sempre! (sic. Professora Rosa).

Apesar deste relato, constata-se que a EMEI Flor não possui organização, sistematização bem como registro das ações educativas e de cuidados das profissionais da educação para com as crianças nos mais diversos espaços da instituição. Culminando, assim, na ausência do caráter histórico, social e político presentes no Projeto Político-Pedagógico. Segundo os documentos RCNEI (1998) e DCNEI (2010):

A elaboração da proposta curricular de cada instituição se constitui em um dos elementos do projeto educativo e deve ser fruto de um trabalho coletivo que reúna professores, demais profissionais e técnicos. Outros aspectos são relevantes para o bom desenvolvimento do projeto pedagógico e devem ser considerados, abrangendo desde o clima institucional, formas de gestão, passando pela organização do espaço e do tempo, dos agrupamentos, seleção e oferta dos materiais até a parceria com as famílias e papel do professor (BRASIL, 1998, p.66).

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p.13).

Diante deste contexto, há a necessidade da prática do planejar, registrar e documentar, por haver muito conteúdo pedagógico “esquecido”, necessitando ser “lembrado” para que se legitime e valorize a creche como instância educadora, com as profissionais da EMEI Flor posicionando-se abertas e animadas em relação ao processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico para legitimar e dar identidade para a creche.

Nas reuniões de HTPC de outubro, novembro e dezembro de 2016, a historicidade do processo educativo da EMEI Flor passou a ser vivenciada pelas profissionais da educação na medida em que as discussões, debates, diálogos, estudos, revisão dos projetos anuais⁴⁶ e portfólios⁴⁷ possibilitaram a recuperação das atividades já desenvolvidas pela creche; como exemplo, as profissionais recordaram o processo dos trabalhos da Mostra Pedagógica de 2013 com o tema: “As descobertas encantam e surpreendem”, nos quais cada etapa educacional

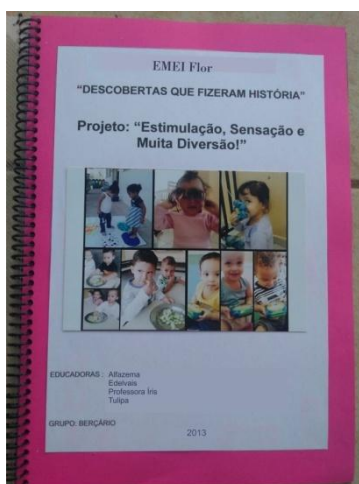
⁴⁶ Confeccionados no ano de 2013, anterior à pesquisa.

⁴⁷ Confeccionados no ano de 2014, anterior à pesquisa.

teve autonomia para desenvolver seus próprios projetos: Berçário II – Estimulação, Sensações e Muita Diversão; Maternal I – Reciclar para Educar; e Maternal II- Quem conta, reconta...faz de conta.

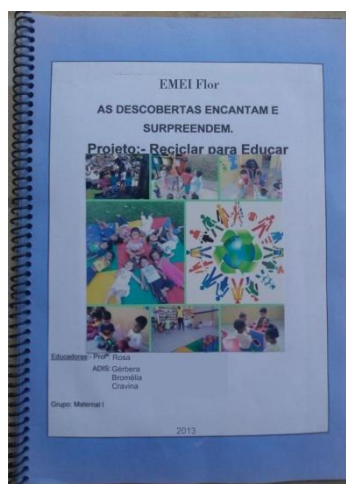
Nestes projetos contém: lista de alunos; período; justificativa; objetivos; metodologia; espaço físico; materiais; meios de comunicação a serem utilizados; tempo necessário para a realização das atividades; descrição dos participantes; avaliação; introdução; imagens de todas as atividades aplicadas e referências bibliográficas. Seguem as imagens das capas, respectivamente, que foram adaptadas pela pesquisadora para manter o anonimato da instituição e das profissionais da educação:

Fotografia 51 - Berçário misto - EMEI Flor Projeto Anual – 2013



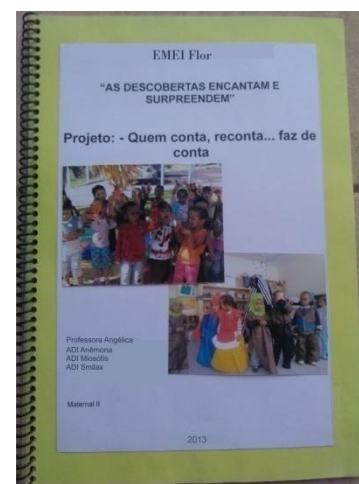
(GRIMALDI, 2018)

Fotografia 52 - Maternal I - EMEI Flor Projeto Anual – 2013



(GRIMALDI, 2018)

Fotografia 53 - Maternal II - EMEI Flor Projeto Anual – 2013



(GRIMALDI, 2018)

A partir das imagens feitas pela equipe da EMEI Flor durante a elaboração, execução e avaliação do Projeto Anual de cada etapa, retrocederam e afluíram em cada protagonista as lembranças daqueles momentos vivenciados há cinco anos, denotando as fotografias como ferramentas auxiliares pedagógicas que proporcionaram o resgate histórico sobre aquele dado período. Por conseguinte, as profissionais descreveram e reviveram os espaços/tempos ímpares que essa produção registrou, além de terem trazido elementos essenciais para a reflexão e análise colaborativa das profissionais da educação no processo de compreensão do Projeto Político-Pedagógico, alicerçado-o historicamente a fatos reais e fiéis. Assim no HTPC de outubro de 2016 relataram:

Nem acredito no que estamos revendo, esse projeto foi muito legal, porque eu, particularmente, amo o faz de conta e confesso que sofri um pouco para escrever e montar tudo isso, mas, a recompensa foi ver o aprendizado das crianças quando acontecia o faz de conta e agora olhando tudo isso, parece que foi ontem, lembro de cada coisa que está aqui nas fotografias (sic. Professora Angélica).

Nem me fale, eu também penei, apesar de já ter feito trabalhos na faculdade, mas, olhando agora que não sou mais a professora, me deu uma saudade, eles são puro amor e curiosidade, tinha hora que eu nem sabia para quem responder, ainda mais quando fomos visitar o local onde tem lixo reciclável, foi um aprendizado concreto (sic. Professora Rosa).

Olha o rostinho das crianças, essa atividade foi demais, escondi os objetos com sons e eles tinham que achar, andamos na creche inteira, eu e as meninas⁴⁸ ficamos bem cansadas, porque, eles não paravam de procurar e quando achavam era uma alegria só! Que saudade! (sic. Professora Íris).

Pensando em tudo que está sendo dito e revivido por vocês, existe a possibilidade de fazerem novamente, ainda mais se avaliaram como positivas as atividades, seria bem legal e interessante (sic. Pesquisadora).

Pena que não tenho nada, nas unidades onde já trabalhei não fazia muito registro assim, de fotografia, era mais semanário escrito mesmo (sic. Professora Jasmim).

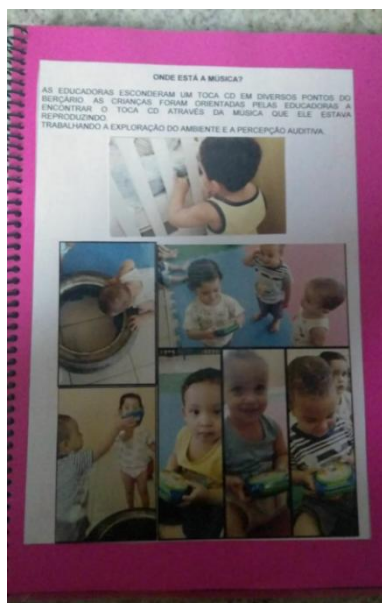
Calma, se não tinha, agora você vai ter como as meninas⁴⁹, aqui adoramos fotografar tudo, eu então não me aguento com a máquina, aliás, o celular agora né, porque ele faz tudo, é uma maravilha, até gravo às vezes (sic. Professora Begônia).

Todo esse material é muito rico e importante para construirmos juntas a história da EMEI Flor, pois o Projeto Político-Pedagógico necessariamente deve nascer deste chão, das experiências, vivências e estudos que acontecem aqui, é claro que o documento obedece a certas exigências legais, porém é a identidade de vocês que estará registrada em cada página do documento e quando vocês lerem vão se enxergar (sic. Pesquisadora).

⁴⁸ Para a Professora Íris meninas referem-se às ADI's

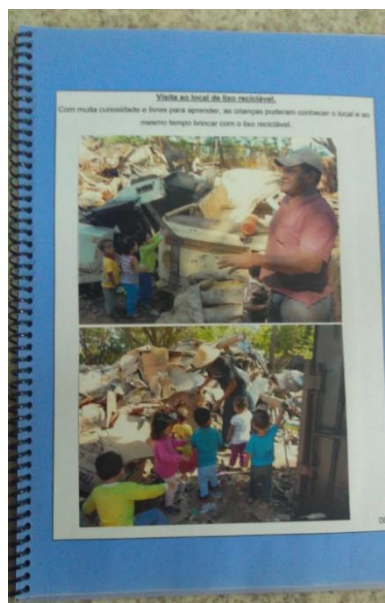
⁴⁹ Para a Professora Begônia meninas referem-se às Professoras e às ADI's.

Fotografia 54 - Berçário misto - EMEI Flor Projeto Anual – 2013 Onde está a música?



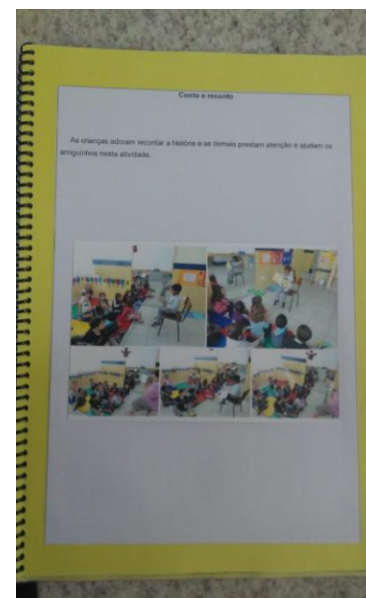
Fonte: EMEI Flor/2016

Fotografia 55 - Maternal I - EMEI Flor Projeto Anual – 2013 Visita ao local do lixo reciclável



Fonte: EMEI Flor/2016

Fotografia 56 - Maternal II - EMEI Flor Projeto Anual – 2013 Conto e reconto



Fonte: EMEI Flor/2016

As reflexões das profissionais da educação esclarecem que o trabalho com projetos é uma realidade da EMEI Flor. Nos relatos evidencia-se que os momentos de execução das atividades são lembrados de forma agradável e animada, observando que as atividades planejadas estimularam pedagogicamente as crianças pequenas, além de aproximá-las do contexto real de aprendizagem, com os pequenos explorando e aprendendo na prática, concreta, própria e fundamental para a primeira infância, pois expressam seus sentimentos, temores, vivências e sonhos de forma despreocupada e sem possuir preconceitos e receios sobre a avaliação de outrem em relação às suas condutas.

Outro ponto importante a relatar é que esta realidade fotográfica não está presente em todas as instituições do Município, pois a Professora Jasmim menciona que na unidade que lecionava anteriormente não havia tal prática, demonstrando que as creches possuem, de acordo com Kramer (2013), autoria e autonomia para trabalharem coletivamente e em colaboração: no fazer, questionar, problematizar, opinar, pesquisar, discutir e intervir em consonância com seu próprio projeto, mesmo que não tenha sido formalizado.

Em relação ao fazer de conta, no HTPC ainda do mês de outubro de 2016, as profissionais da educação pontuam:

Estava pensando o quanto o faz de conta é interessante, porque foi um projeto muito gostoso de ser trabalhado e todo mundo aqui sabe que eu adoro, pois com ele foi estimulado mais a imaginação das crianças, a criatividade na hora de contar as suas próprias histórias, o momento fica muito prazeroso, fora que a imaginação flui que é uma maravilha! Os voos são cada vez mais incríveis! (sic. Professora Angélica).

Eu particularmente amo também, fico encantada em ver a imaginação rolar solta, então a gente pode colocar esse projeto para todas nós, porque ele é para todas as idades da creche (sic Professora Íris).

Seria interessante então colocar como um projeto anual no PPP, assim, dá sentido pedagógico, mas com as brincadeiras, aí a gente junta o lúdico com o pedagógico (sic. Professora Begônia).

Ok! Vamos então, incluir como projeto anual para a escolano PPP, acho que esse PPP vai ficar muito bom (sic. Professora Rosa).

Sim realmente é uma boa, porque daí vai ter direcionamento, assim, parece um caminho a seguir e aí a gente fala sempre a mesma língua e monta com a mesma forma. Gostei! (sic. Professora Jasmim).

Então, como as crianças já vivem o faz de conta, a gente continua com ele conforme o calendário, mas essas propostas serão aplicadas no ano que vem e quando um acaba já o incluímos na rotina e assim por diante. Acredito que as crianças e nós só ganhamos com ele, pois tivemos que pesquisar, conversar, conhecer, estudar, montar e por eles serem pedagógicos valorizam a escola e depois, o grupo concorda, então vamos colocar no PPP mesmo (sic. Professora Rosa).

As falas claramente evidenciam que as profissionais da educação estão refletindo colaborativa e cooperativamente sobre a prática, porém há também estudos teóricos que direcionam algumas mudanças estruturais para melhor assimilação e aprendizado das crianças. A Professora Rosa observa que, conforme as propostas planejadas coletivamente forem implantadas, permaneceram no cotidiano da EMEI Flor, assim não são planejadas apenas para cumprir uma determinação, já que a incorporação está sendo feita por toda a equipe e posteriormente registrada no Projeto Político-Pedagógico.

Vê-se tal (re)estruturação como um marco para a creche, porque a partir da recordação das memórias adormecidas houve mudança no cotidiano da EMEI Flor, com revelações e informações focadas em preservar a história e as experiências anteriores e no reelaborar em grupo e no nortear o planejamento posterior de forma crítica, consciente e corresponsável. Os registros fotográficos evidenciaram o quanto, segundo Barbosa e Horn (2008, p.64), “[...] as diferentes formas de interpretar uma mesma ação emergem atividades que se integram não

apenas por ela em si, mas, pelos processos mentais que se desencadeiam e que vão sendo percorridos”.

Portanto, o Projeto Político-Pedagógico ao ser elaborado coletivamente organiza e sistematiza as diferentes experiências, vivências, práticas, interpretações e pareceres das protagonistas da EMEI Flor. Contudo, é importante constatar que a fotografia como ferramenta auxiliar pedagógica foi importante neste resgate histórico.

Quanto aos portfólios, em HTPC ainda do mês de novembro de 2016, as profissionais mencionaram estarem tristes e desanimadas, pois até 2013 eles eram exibidos durante uma semana do mês de novembro na Mostra Pedagógica na Casa da Cultura que reuniam todos os trabalhos das EMEIs e que, a partir de 2014, passaram a ficar expostos à comunidade na própria unidade. Seguem as imagens das capas dos portfólios de 2014 e as colocações da equipe:

Fotografia 57 - Portfólio
Berçário 2014



Fonte: EMEI Flor/2016

Fotografia 58 - Portfólio
Maternal I 2014



Fonte: EMEI Flor/2016

Fotografia 59 - Portfólio
Maternal II 2014



Fonte: EMEI Flor/2016

Este ano vai ser de novo feita a Mostra dos portfólios aqui! Eu adorava quando eram expostos na Casa da Cultura, porque, além de toda a população ver o que fazemos aqui, eu tirava até ideias das outras creches para atividades com os meus (sic. Professora Íris).

Eu confesso que era cansativo, mas era também recompensador, quando os pais falavam para mim depois que não imaginavam que a gente fazia tanta coisa igual a uma escola, aí eu dizia que a creche é uma escola e até “traduzia” a sigla EMEI, pelo menos viam e ficavam sabendo como você disse Professora Íris (sic. Professora Jasmim).

Agora, igual ano passado, foi muito sem graça, quase ninguém veio ver, mas tenho uma ideia e se a gente fizesse uma apresentação com as crianças, aí as famílias iam vir para ver as crianças e nós mostramos tudo do portfólio, o que acham? (sic. Professora Rosa).

Nossa! Fechou, eu topo, já estou até imaginando a minha apresentação (sic. Professora Jasmim).

Eu também, adorei a idéia! (sic. Professora Íris).

Podemos inserir no PPP tudo que falamos aqui, porque, o meu caderno está cheio, vou pedir pra o Departamento outros, quero mais que nunca anotar tudo para fazer um PPP perfeito e você Professora Margarida está mais que convidada a participar e elaborar tudo com a gente, porque você tem mais experiência sobre o PPP (sic. Professora Rosa).

Muito obrigada pelo convite e carinho de vocês e com certeza estarei sempre presente, pois somos iguais e queremos o mesmo reconhecimento e respeito pelo que efetivamente se faz aqui de pedagógico (sic. Pesquisadora).

Isso mesmo, vai participar de tudo. Ah! Eu estou fazendo umas planilhas que meu filho me ensinou para depois organizar para colocar no PPP, vamos ter identidade pedagógica, enfim, no documento mesmo. Mas e você Professora Angélica está tão quieta, aconteceu alguma coisa? (Professora Begônia).

Estou aqui pensando e já sei o que vou fazer também, quando a Professora Rosa sugeriu a apresentação, já “viajei na maionese” com as ideias que tive. Bom eu vou amar, porque, amo essa creche, eu nasci praticamente aqui e faço com muito amor e sem esquecer o profissionalismo (sic. Professora Angélica).

As colocações relatadas pelas profissionais da educação, direcionam, orientam, propõem, encaminham, conduzem, problematizam e compreendem de maneira democrática a prática pedagógica, com discussões conscientemente críticas, troca de experiências, sem esquecer de interrogar o meio social, seus atores e contemporâneos, no qual a instituição está inserida, integrando, assim, o planejamento e a ação, tornando-os corresponsáveis nesta dinâmica colaborativa.

As Professoras Rosa e Begônia revelam que o pouco tempo de discussões e reflexões acerca do Projeto Político-Pedagógico já indicam a importância desse documento à EMEI Flor, pois suas posições não estão apenas no diálogo imediato, mas no contexto sócio histórico, o qual entende que esse planejamento coletivo direciona a uma ação futura intencional e avaliativa com base no passado e no presente, oferecendo metodologicamente escolhas de meios necessários para a concretude desse período de adaptação às etapas do documento, corroborando com Veiga (1998) ao afirmar que a partir desta

[...] dinâmica de discussão coletiva, os profissionais da educação refletem acerca do projeto político-pedagógico a ser construído pela escola na qual atuam e descobrem alternativas de (re)valorização do seu trabalho, percebendo-se efetivamente como sujeitos do processo educacional. O desafio lançado, portanto, é o da construção de um projeto que, discutindo as fraquezas e forças da escola, redimensione e revitalize a prática pedagógica (p.137).

Por conseguinte, é no corpo do Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor que se organiza também a importância da presença das famílias nas ações escolares, assim a empatia, o acolhimento e a abertura deixam claras a necessidade tanto da participação quanto da cumplicidade deles no processo educativo de seus filhos, e a Professora Angélica sugere que o convite à Mostra Pedagógica reforça e viabiliza essa cooperação, como afirma Perez (2007) que a “[...] escola é, junto com o grupo familiar, uma agência social que exerce influência no desenvolvimento e nas aprendizagens da criança” (p.11).

Outro dado a ser analisado é quanto ao convite para a pesquisadora participar ativamente na programação da EMEI Flor reafirma-se que, portanto, não há a visão avaliativa ou de supervisão, pelo contrário, a visão é de cooperação entre os pares em prol dos objetivos debatidos para os fins esperados da ação proposta, comprovando a colaboração da pesquisa na elaboração do Projeto Político-Pedagógico.

No HTPC de junho de 2017, foi sugerido pela Professora Rosa iniciar um esboço do Projeto Político-Pedagógico, a fim de identificar seu processo concretamente, pois no ano anterior foram lembradas e reorganizadas muitas atividades, além de a Coordenadora Pedagógica aplicar muitas entrevistas com a Secretária da Educação e Cultura e com as famílias sobre a comunidade escolar e traduzi-las em gráficos.

Eu acho que precisamos fazer um rascunho do PPP, porque não gosto de fazer as coisas assim, sabem, gosto de tempo e organizar tudo certinho e depois é bom todo mundo revisar, porque como é a primeira vez e temos muita coisa para mostrar, não quero esquecer de nada importante e essencial (sic. Professora Rosa).

Realmente, as nossas conversas nos HTPC's do ano passado, já estão organizadas em pastas e documentos tanto em cadernos quanto no computador daqui, pois sistematizamos e reorganizamos muito material que já era produzido aqui e planejamos outros. Inclusive a Professora Begônia fez o estudo com as famílias e com a Professora Violeta⁵⁰ e elaborou os gráficos relacionados com os dados e questionários aplicados (sic. Pesquisadora).

⁵⁰ Professora Violeta refere-se à Secretária da Educação e Cultura (2017).

Então, eu lembro de vocês duas fazendo a tal regra de três, até me interessei, apesar de não ser matemática meu forte, mas, é sempre bom saber um pouco mais (sic. Professora Íris).

É verdade, e eu estava pensando, porque, estava dando mais de 100% e não pode acontecer isso e depois da regra de três conseguimos finalizar os gráficos, foi um aprendizado para a vida (sic. Professora Begônia).

Dá uma olhada, aí no computador se a gente incluiu tudo, eu anotei aqui na minha agenda, veja aí: aspectos geográficos, históricos, políticos, socioculturais, científicos, educacionais e a legislação (sic. Professora Íris).

Eu também anotei, porque é muita coisa, então não esquece também da filosofia, nossa metodologia, dos cuidados, estrutura, organização, avaliação, bibliografia. Ah! Até preciso depois trazer um livro de PPP do Gandin, eu gosto muito, vou anotar para não esquecer (sic. Professora Angélica).

Olha, será que a gente consegue finalizar e ainda apresentar para as famílias no final do ano? (sic. Professora Camélia).

Acho que sim, será?! (sic. Professora Rosa).

Percebe-se, nas falas das profissionais da educação, que há a preocupação em registrar todas as discussões, debates e reflexões para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, essas afirmações mostram que estão comprometidas e sentem-se corresponsáveis pelos rumos que a EMEI Flor terá, a partir do processo colaborativo deste documento identitário, conhecendo e reconhecendo-se no tempo e no espaço da instituição.

Outro relato importante é que a pesquisadora foi incluída ao grupo de forma natural e reconhecida com par, fato que engrandece o estudo e reafirma a metodologia escolhida da pesquisa-ação colaborativa.

Os estudos desenvolvidos, a inquietação, a reflexão, os posicionamentos e a preocupação do grupo evidenciam a importância sobre a dinâmica que estão inseridas, pois ao enfatizarem que possuem tudo anotado em material pessoal incentivou e instrumentalizou a compreensão significativa do Projeto Político-Pedagógico como alicerce e guia para o aprendizado das crianças de zero a três anos de idade, a legitimidade da creche no educar e cuidar e a valorização profissional das Professoras, ADI's, Coordenadora Pedagógica, Diretora e Pesquisadora da EMEI Flor.

Durante o HTPC de setembro de 2017, foi discutido entre todas as participantes da pesquisa como havia sido o processo das etapas anteriores e após iniciarem a elaboração do Projeto Político Pedagógico. Nesta ocasião, foram muitas as intervenções, destacam-se algumas que corroboram com o desafio dessa pesquisa:

Eu nunca tinha nem sequer manuseado ou visto um Projeto Político-Pedagógico, porque, aqui na creche, desde que iniciei nunca foi dito ou pedido algo nem parecido. Mas depois da pesquisa comecei a me interessar, a estudar, a me capacitar para de conseguir fazer (sic. Professora Rosa).

Nossa, eu então, que nem sei mexer direito nos programas do computador estou me superando, mas é importante fazer para que a creche tenha identidade e todos a conheçam (sic. Professora Camélia).

Nós fazemos um trabalho que eu considero excelente, temos tudo e mais um pouco, aqui conversamos, discutimos e sempre queremos o melhor para a creche e principalmente para as crianças e nós mesmas, porque temos que nos valorizar, afinal somos Professoras (sic. Professora Íris).

Eu então estou aqui desde que a creche nasceu, e moro longe, pego dois ônibus paravir e para ir embora, mas, a recompensa no final é maravilhosa, agora que vamos consolidar tudo em um documento me deixa mais feliz ainda (sic. Professora Angélica).

Pode-se detectar, neste percurso, que o Projeto Político-Pedagógico está sendo construído ao longo das reuniões de HTPC, nas quais se discutem as atividades adequadas à cada idade e seu devido estímulo, que são agora planejadas, discutidas e avaliadas a partir do resgate profissional de experiências, registros escritos, em vídeo e fotográficos, adquirindo um significado inestimável para cada profissional da educação da EMEI Flor.

Agora que caminhamos para ter um documento que fará com que a EMEI Flor tenha identidade e foi produzido por nós, vou deixar aqui na mesa da diretoria para todo mundo ver, pois estou muito empenhada para ver o seu final (sic. Professora Rosa).

O Projeto Político-Pedagógico traduziu-se em diferentes e inúmeras iniciativas, a maioria deles com o envolvimento dos professores em sala de aula.

[...] toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. (SACRISTÁN, 1998, p. 201).

Tal prática foi além de uma redação rigorosamente escrita e corrigida destinada a atender a uma norma ou a um regulamento estabelecido na lei. Todo o processo denota que a identidade é o principal objetivo do Projeto Político-Pedagógico desta etapa educacional, pois

foi produzido coletivamente e com participação efetiva das profissionais da educação que vivenciam e experenciam a realidade da creche, além de identificar que se sentem orgulhosas por este trabalho.

Este percurso remete à reflexão com entusiasmo, pois uma nova estrutura documental “invadiu” a EMEI Flor e foi abraçada por todas as profissionais da educação desde o início, porque a participação na pesquisa foi de 100%, mesmo quando houve alteração no quadro de profissionais de 2016 para 2017. Hoje, pode-se efetivamente presenciar discussões, diálogos e posicionamentos pedagógicos sistematizados nos HTPC’s.

Diante deste contexto, a creche de caráter assistencial dá lugar à creche de caráter educacional, a partir do reconhecimento da especificidade da Educação Infantil pautadas em atividades lúdicas apropriadas e planejadas para a faixa etária que atende. A creche segundo Kramer (2000) é o lugar propício ao desenvolvimento infantil, pois amplia os conhecimentos da criança, além de possibilitar autonomia, criação, crítica, socialização e responsabilidade favorecendo o exercício da cidadania.

No HTPC de setembro de 2017, foi possível imprimir o rascunho do documento final, quando houve muito entusiasmo, ansiedade e receio quanto ao seu conteúdo e posterior encaminhamento à Secretaria de Educação e Cultura. Seguem os diálogos:

Nossa, não vejo a hora do PPP “sair do forno”, porque canso de comentar com todos sobre esse documento tão importante para nós, não aguento mais esse “lenga lenga errado” de: coitadinhas das crianças que vão para a creche; lá ele ficam só comendo e dormindo; melhor mesmo é contratar alguém e colocar câmeras na casa; o lar dos avós é sempre perfeito, porque nunca vão maltratar os netos; “blablablá” e mais “blablablá” (sic. Professora Rosa).

Nem me fale, eu já trabalhei em escolas particulares e lá é a mesma coisa, as pessoas acham que, porque estão em um lugar que paga é diferente, é nada, lá tinham reuniões a cada bimestre e era apresentado todas as atividades pedagógicas e então mudavam o discurso (sic. Professora Íris).

Pra vocês verem que é tudo igual, mas se apresentando alguma coisa para os pais eles mudaram, aqui a gente podia também apresentar o PPP para as famílias, o que acham? E as fotos podem ajudar as famílias a visualizar. (sic. Professora Rosa).

Nossa, será ótimo, porque eu gosto de ver com as mãos e eles podem ver e vão ficar contentes, porque, são os filhos deles. Mas, quem vai falar, porque, eu não vou eu entrei este ano e peguei o trabalho do PPP no meio (sic. Professora Camélia)

Calma, eu também entrei este ano, mas acho que as fotos vão ajudar sim e podemos dividir e cada uma fala uma parte e depois a Professora Margarida faz um geral (sic. Professora Hortência).

Podemos fazer assim, acredito que as fotografias são importantes até mesmo para as famílias entenderem o processo de resgate da memória, Todas podem apresentar o que é mais confortável nesse primeiro momento e eu auxílio, posso inclusive começar e terminar, para vocês verem que não será complicado, porque o Projeto Político-Pedagógico foi elaborado por todas nós, mesmo, vocês que chegaram este ano tiveram participação ativa, então antes vamos pegar todo o material impresso e revisar (sic. Pesquisadora).

Então podemos fazer uma apresentação entre nós para ver se não falta e nem estamos falando demais, porque o PPP é muito importante e tem que ser tratado como deve ser (sic. Professora Angélica).

Consta-se que as profissionais da educação desenvolveram concretamente ações de projetar, implantar, acompanhar e avaliar seus próprios projetos escolares, além de acolherem-se e tranquilizarem-se, desenvolveram, portanto a capacidade de agir com autonomia e elevarem suas competências profissionais. Reconhece-se ainda o entusiasmo ao propor a apresentação para as famílias do Projeto Político-Pedagógico, apesar da apreensão

Para Veiga (1995, p.11) “[...] a autonomia da escola e a participação se fortificam,... se consolidam, no momento da construção do projeto político-pedagógico, concebido com a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”. E Barroso acrescenta que (1996, p.187) “[...] a construção da autonomia pela escola pode construir um processo de mobilização social enquanto forma de reunião de um núcleo de atores com o fim de empreenderem uma ação coletiva”. As ideias dos autores ligam-se aos relatos, na medida em que as creches necessitam de profissionais que se mobilizem em prol do reconhecimento pedagógico, por isso essas protagonistas devem ser admitidas como sujeitos responsáveis e autônomas por seu trabalho no binômio educar e cuidar.

Assim, a apresentação entre a equipe ocorreu em 22 de dezembro de 2017, o que acalmou e fortaleceu teoricamente a todas, pois essa dinâmica propiciou e concretizou o entendimento de todo o processo elaborativo do Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor. No dia 29 de dezembro de 2017, as crianças foram dispensadas das atividades da instituição, pois, oficialmente, foi apresentado às famílias e à comunidade o Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor por todas as profissionais da educação.

Pontua-se que esta não foi uma simples alteração na forma de trabalhar tanto nos espaços da EMEI Flor quanto nos HTPC, mas foi a apropriação da concepção pedagógica que até então estava presente no discurso e na prática, porém que não eram registradas em documento próprio e identitário: o Projeto Político-Pedagógico.

Verifica-se, também, que a utilização dos registros fotográficos como ferramenta auxiliar resgatou as lembranças das profissionais da educação durante as reuniões de HTPC, favorecendo as trocas entre os pares, tornando-se um “gancho introdutório”, colaborando para a reflexão e para o compartilhamento efetivo de suas angústias, seus problemas, suas dúvidas, seus êxitos, entre outros, tornando-as corresponsáveis e coparticipantes pelas atividades do educar e cuidar, no cotidiano infantil institucionalizado da EMEI Flor.

Portanto, o Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor se constituiu a partir da coletividade do: refletir, pensar, auxiliar, opinar, elaborar, executar e avaliar da dinâmica dos HTPC's, pois os discursos evidenciam a preocupação e corresponsabilidade na ação do grupo, além de haver respeito e humildade no relacionamento das profissionais da educação, sem excluir a pesquisadora, o que posiciona esta pesquisa de forma positiva, porque não há receio avaliativo, de supervisão e nem de cobrança, mas sim de colaboração e aprendizado mútuo.

Após a apresentação dos resultados referentes ao processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico, analisar-se-á, a seguir, alguns elementos do efetivo documento apresentado pela equipe à própria equipe, à comunidade e entregue à Secretaria de Educação e Cultura do Município.

5.4.1 – Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor – alguns elementos em destaque

Aqui serão apresentados e discutidos alguns elementos conceituais e estruturais do próprio Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor apresentado pela equipe, à comunidade e entregue à Secretaria de Educação e Cultura do Município em dezembro de 2017.

É consensual a importância atribuída pelas profissionais da educação, neste estudo, à reflexão em contexto educativo no sentido do reconhecimento pedagógico da creche. Na EMEI Flor entre as protagonistas existia a seguinte interrogativa: Quando que a creche deixa de ser assistencialista e passa a ser educativa? Esta indagação que inquietava e as incomodava esteve presente durante os dois anos de pesquisa nas discussões e diálogos nos HTPC's.

Nossa! Muitas vezes a gente já se perguntou e ainda se pergunta quando a creche começa a ser entendida como educativa (sic. Professora Begônia).

Realmente esse incômodo faz parte da gente e da creche, né? Como transformar de assistencial para educacional? Porque o nome de creche eu já abandonei e só falo escola, mas, queria mais (sic. Professora Rosa).

Assim, ressalta-se, a importância da questão inicial deste estudo em compreender e analisar os elementos presentes na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da creche consolidados de forma colaborativa com as profissionais da educação na construção da identidade da creche e na desmistificação do caráter assistencialista, pois este documento promove autonomia e independência, perspectivas fundamentais para posicionar a creche no binômio educar e cuidar, todavia, concebidas como parte de um planejamento que inclui tempos, espaços e materiais.

Ao iniciar todo o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico, já, nas primeiras reuniões de HTPC houve a percepção, por parte da pesquisadora, que havia de fato na EMEI Flor trabalho educacional, entretanto, também se estabelecia o caráter assistencialista, porque “de fora para dentro” o entorno social a entende assim.

Porém, cabe ressaltar que pelas próprias características das crianças de zero a três anos de idade visto as suas necessidades biológicas e/ou sociais o cuidar institucional é, segundo Kuhlmann Jr (2003), um elemento intrínseco ao seu funcionamento. Portanto, integrar práticas biológicas à dimensão pedagógica da creche não representa desvio de função de educação aos pequenos.

A fim de desmistificar essa realidade, foi necessário inicialmente conscientizá-las desta deturpada crença que tanto as desmerecia profissionalmente quanto enfatizar a creche como instância educativa. Assim, essa (re)significação foi discutida, debatida e dialogada resultando com êxito e festejada entre todas, conseqüentemente, entenderam a importância de haver o Projeto Político-Pedagógico, elaborado de modo colaborativo entre todos os envolvidos no processo e com as especificidades da EMEI Flor, caracterizando-o como documento identitário e divulgador do trabalho realizado.

Pontua-se que para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico procurou-se documentos legais federais, estaduais e municipais para embasá-lo, porém constatou-se a ausência do Plano Municipal de Educação, situação que novamente desfavorece todo o trabalho institucional desenvolvido, assim a creche não há em que se apoiar e se direcionar no sistema micro.

Cabe ressaltar que um dos elementos conturbados e geradores de lacunas e fragmentos entre as etapas da EMEI Flor era o período de adaptação, pois, cada professora com suas respectivas ADI's o conduziam como acreditavam ser apropriado e durante a elaboração do Projeto Político-Pedagógico organizou-se este momento acolhendo as crianças, as famílias e as próprias protagonistas.

Agora que conseguimos montar e sistematizar com o PPP o período de adaptação, acho, que quando estamos no dia a dia envolvidas na adaptação, nem tinha pensado que os meus dilemas eram os mesmos que o de vocês, mas, agora que conversamos nos HTPC's e com as ADI's em sala sobre esse período e conseguimos montar e sistematizar o período de adaptação acho, que todas nós, as crianças e os pais ganham com isso (sic. Professora Angélica).

Realmente, eu até fazia umas atividades específicas para esse período, mas, eu fazer de um jeito e vocês de outro acaba não tendo sucesso e até confundindo as cabeçinha das crianças. Agora com esse direcionamento que o PPP proporcionou e que nasceu de nossos dilemas faz todo sentido fazermos e até se algum pai perguntar como é, nós podemos dizer com certeza o que vai acontecer nas outras salas e assim passamos confiança e crédito (sic. Professora Íris).

Outro embate estabeleceu-se, porque, as professoras da EMEI Flor eram descrentes pedagogicamente de si mesmas, pois acreditavam que havia dicotomia entre prática e teoria, e, a partir da prática reflexiva nos HTPC's promoveu-se a articulação constante entre ambas, teoria e prática, fomentando o trabalho educativo que já existia, logo, compreenderam que a prática é impregnada de teoria, por conseguinte, houve o movimento de profissionalização durante a pesquisa. Fortaleceu-se, assim, a relação respeitosa e cooperativa entre os pares, porque, a “visão” de conjunto identificou que esta percepção fragmentada parecia inerente ao grupo.

Depois que começamos a fazer o PPP e entender que muitas atividades que eu aplicava tinha uma teoria por trás, fiquei até com vergonha, porque achava que como to mundo diz: teoria é uma coisa e prática é outra (sic. Professora Jasmim).

Você só não, eu também, ainda mais quando estava na faculdade e comentava sobre a parte teórica e vinha toda empolgada para montar atividade e eu escutava minha amiga da outra escola falar que nunca ia dar certo, porque, aquilo era blábláblá de professor universitário e queria ver aqueles lá aqui na realidade se ia dizer que Piaget falou isso ou aquilo (sic. Professora Íris).

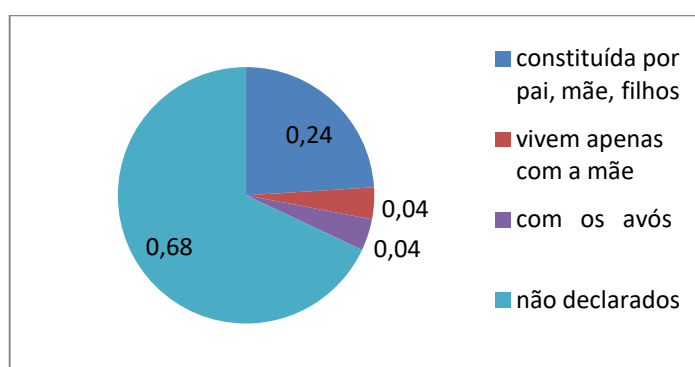
O processo de discussão do PPP mostrou para todas nós que para tudo que pensamos em fazer com as crianças existe um teórico que pensou em algo parecido ou exatamente aquilo, só, precisamos identificar qual é e fazer certo, isso foi muito bom para mim, porque voltei a ver e rever e estudar muitas questões teóricas. Além do mais, aqui sempre aplicamos a teoria na prática (sic. Professora Rosa).

Diante deste contexto, o Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor considerou importante e fundamental pontuar a realidade que circunda a escola e as famílias dos alunos, pois a realidade social tem significado na vida escolar das crianças, assim, por ser um

documento de gestão democrática, será objeto de permanente reflexão coletiva no que se refere aos princípios e valores que fundamentam as finalidades da instituição, sua estrutura organizacional, sua relação com a comunidade escolar, sua organização pedagógica, suas atividades curriculares, seus procedimentos didáticos e suas estratégias de avaliação.

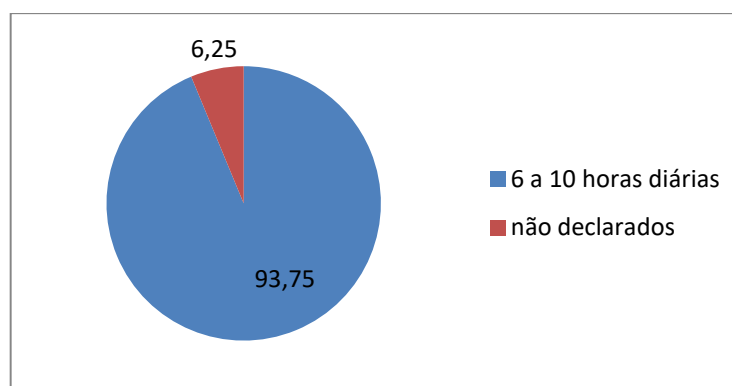
Foi decidido pelas profissionais da educação para caracterizar a comunidade escolar inserir no Projeto Político-Pedagógico alguns questionários aplicados às famílias, para assim, haver planejamento direcionado as especificidades das crianças matriculadas na EMEI Flor, seguem alguns gráficos:

Gráfico 3 - Constituição familiar dos alunos que frequentam a EMEI Flor



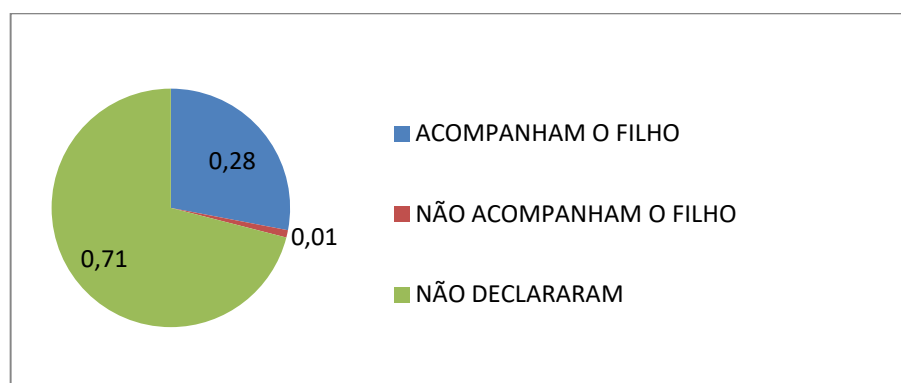
Fonte: Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor, 2017.

Gráfico 4 - Horas diárias que as família disponibilizam para dar atenção aos filhos que estão matriculados na EMEI Flor



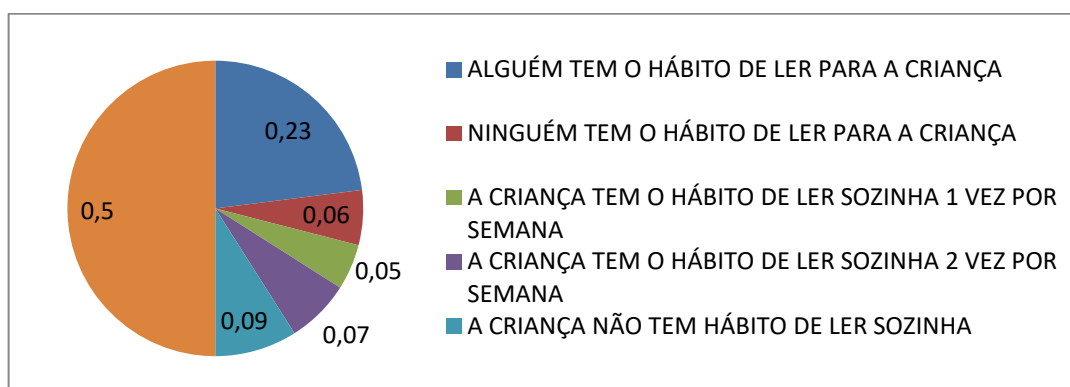
Fonte: Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor, 2017.

Gráfico 5 - Acompanhamento das famílias em casa com os filhos nas atividades e/ou projetos pedagógicos solicitados pela EMEI Flor



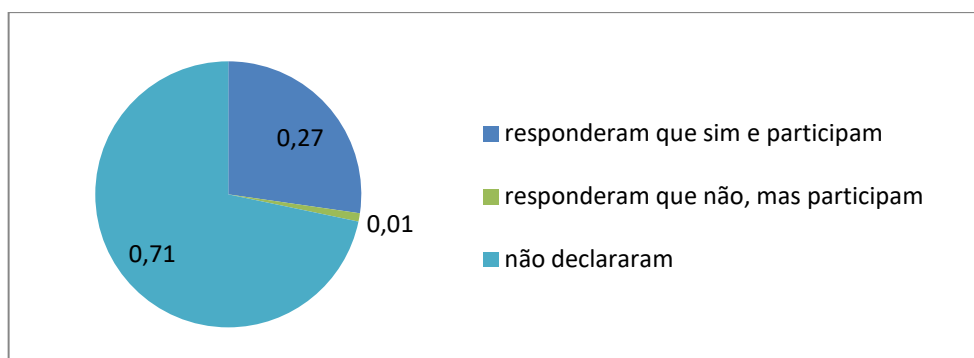
Fonte: Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor, 2017.

Gráfico 6 - Hábito de leitura pelas famílias nas residências das crianças da EMEI Flor



Fonte: Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor, 2017.

Gráfico 7 - Valorização e participação dos pais nas reuniões e encontros realizados



Fonte: Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor, 2017.

Nesta perspectiva, as profissionais da educação da EMEI Flor pontuam no documento como compreendem a importância do Projeto Político-Pedagógico

[...] como instrumento de promoção da autonomia e da independência dos espaços educativos, do fortalecimento da coletividade, momento em que, educadores, gestores, alunos, pais e demais profissionais sintam-se sujeitos responsáveis por todas as ações realizadas... Portanto, vivemos um momento de revisão da educação escolar, de seu papel e seu alcance.

O Projeto político-pedagógico da EMEI Flor⁵¹ foi construído coletivamente pela comunidade escolar e nesse contexto do cuidar e educar, logo, é um instrumento teórico-metodológico com foco na permanência dos alunos garantindo êxito no processo ensino-aprendizagem (Projeto Político-Pedagógico EMEI Flor, 2017, p.03).

Segundo Libâneo (2004), o Projeto Político-Pedagógico é a expressão da cultura da escola com sua (re)criação e desenvolvimento, porque orienta a prática de produzir uma realidade, assim, evidencia-se, neste trecho do Projeto Político-Pedagógico, a compreensão da importância da participação tanto das profissionais da educação quanto familiares das crianças matriculadas na EMEI Flor. Este planejamento coletivo dinamiza as atividades, de modo que, atrelam momentos festivos e/ou comemorações a aquelas com foco no aprendizado em sala de aula. Logo, a corresponsabilidade, efetiva de fato, no ambiente institucional momentos profícuos e respeitosos a todos.

Os HTPC's direcionaram estudos e pesquisas acerca da metodologia que seria adotada pela EMEI Flor e assim decidiu-se fundamentá-la na proposta sócio construtivista, cujo objetivo é respeitar a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Baseando-se

[...] na seleção criteriosa e diversificada de situações de aprendizagem, desde a escolha de projetos, livros e textos para as crianças e o contato com a produção cultural. Respeitamos cada faixa etária, sem antecipar etapas a serem percorridas, permitindo à criança questionar, refletir, interagir, divergir e responder às solicitações por si (Projeto Político-Pedagógico EMEI Flor, 2017, p.05).

Neste contexto o currículo da EMEI Flor atrela-se a um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem

⁵¹ Alterado pela pesquisadora a fim de manter o anonimato da instituição escolar.

parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças, estruturado nas seguintes áreas de atividades: Linguagem Oral e Escrita; Matemática; Natureza e Sociedade; Artes Visuais; Música e Movimento. Este movimento do currículo com o contexto infantil permite avançar para a compreensão deste como práxis, que abarca em si um enfoque processual na “[...] configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam” (SACRISTÁN, 2000, p.101).

Em relação à avaliação, já pontuada pelo autor, o Projeto Político-Pedagógico da EMEI Florirá realizá-la sempre no início de cada ano letivo, pois entendem que precisa ser vista como um dos fios condutores da busca do conhecimento, de modo a dar pistas sobre qual o caminho já percorrido, o ponto no qual o Projeto Político-Pedagógico se encontra e quais práticas ou decisões devem ser revistas ou mantidas, para que, juntos, equipe gestora, professores, funcionários, alunos e comunidade escolar possam chegar à construção do resultado satisfatório.

O processo de avaliação do Projeto político-pedagógico deverá ser norteado por alguns princípios básicos:

- No início das atividades de cada meta do projeto a comunidade escolar deverá sempre ser informada sobre o que se espera dela, em relação a cada objetivo ou atividade a ser desenvolvida;
- A avaliação deverá subsidiar a Direção com informações sobre os pontos a serem melhorados. De posse dessas informações a Direção poderá refletir com a equipe escolar e redirecionar a sua ação;
- Os instrumentos de avaliação deverão ser diversificados: pesquisas, entrevistas, questionários, participação em reuniões, mantendo registros sobre as metas previstas no PPP (Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor, 2017, p.28).

Assim a prática de avaliação do Projeto Político-Pedagógico da EMEI Flor deverá ajudar na identificação e superação de dificuldades, pois mais do que verificar o que foi falho, a avaliação visa fornecer elementos para o estabelecimento de prioridades na elaboração e implementação de ações do projeto, ao mesmo tempo, em que permite a todos avaliarem seus avanços e suas dificuldades.

Portanto, toda a história do educar, brincar e cuidar da EMEI Flor foi organizada, sistematizada e legitimada no Projeto Político-Pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Creche tem sido um nível educacional visto e revisto em diversos trabalhos científicos neste século XXI, principalmente por profissionais que estão inseridos em seu cotidiano e/ou outros que, por inúmeros motivos, vivenciam essa realidade fascinante e ímpar, pois ao falar de infância e sua preparação educativa, Costa (2000, p.84-85) afirma que “[...] a importância de a escola consolidar uma concepção de infância que apreenda... a criança inserida em um contexto social e econômico, com diferenças, mas como sujeito social, criadora de cultura, capaz de desvelar contradições e representar o real”, que impulsiona pesquisas acerca de crianças que possuem o universo a explorar e que foi marcada por um longo espaço de tempo como uma proposta assistencialista, mas que não a representa mais.

Dessa forma, modificar a concepção de caráter assistencialista - impregnado ao próprio conceito de creche - significa atentar para várias questões que vão além dos aspectos burocráticos e legais, pois envolve, principalmente, assumir as peculiaridades e individualidades da educação infantil, da creche especificamente, e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante de crianças pequenas.

O espaço institucional de educação infantil é muito mais do que um ambiente onde as mães “deixam” seus filhos a partir dos quatro meses de idade enquanto trabalham. Deparamo-nos com duas situações que merecem esclarecimento, assim, a relação tempo de vida dos bebês e entrada na creche que a sociedade crê ser verdadeira e constar na legislação vigente é um erro, pois equivocadamente associaram o tempo de licença maternidade ao início da vida escolar das crianças. Encontra-se, também à “falsa preferência” de vagas nas creches para as mães que, após sua licença maternidade,⁵² retornam ao mercado de trabalho, portanto, a LDB/96 é clara nos dois sentidos, porque, prevê direito às crianças desde o início da vida em creches e não há nenhum indicativo no texto privilegiando as vagas para os filhos de mulheres que obtêm renda financeira fora do lar.

Diante de ambas as situações introjetadas e acatadas contemporaneamente pela sociedade, faz-se necessário desmistificá-las, já que a criança é um indivíduo de direitos,

⁵²A CF/1988 prevê em seu “[...] Art. 7º inciso XVIII - licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e vinte dias”. Porém, há a possibilidade de adesão a Lei 11.770 de 09 de setembro de 2008, que prorrogou a licença maternidade de 120 para 180 dias, a qual beneficiou primeiro o funcionalismo público federal, entretanto as empresas do setor privado possuem autonomia para aderirem ou não ao projeto de lei e as que manifestarem interesse há o incentivo fiscal pelo Programa Empresa Cidadã.

dentre eles o de frequentar uma instituição de ensino não importando se sua genitora exerce ou não função remunerada fora do ambiente familiar.

Outro equívoco é o de cunho social, ao estereotipar a creche como um local de abandono e/ou de cuidados inaptos e de acesso restrito às famílias carentes. É neste universo infantil que a colaboração deste estudo direcionou sua proposta, pois para que se legitime a creche no correto binômio educar e cuidar necessita-se de identidade tanto pessoal: profissionais da educação; quanto legal: Projeto Político-Pedagógico.

Pensando nesta (ir)realidade assistencial e desprovida de profissionais da educação que se apresenta histórica e socialmente, além da inexistência do Projeto Político-Pedagógico, as questões que emergiram da revisão de literatura para esta pesquisa foram: Que elementos estão presentes na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da creche que se consolida de forma colaborativa com os profissionais da educação na construção da identidade da creche e na desmistificação do seu caráter assistencialista? Para tanto, esta pesquisa teve como objetivo geral o de fornecer elementos para elaboração do Projeto Político-Pedagógico de forma colaborativa com os profissionais da educação de creche. E cinco objetivos específicos: compreender de que maneira a rede de relações entre os integrantes da equipe escolar pode contribuir para a realização de um trabalho colaborativo; analisar o período de adaptação como elemento fundamental para uma prática colaborativa entre os profissionais da educação da creche juntamente com familiares e crianças; analisar as concepções de educação e cuidado como funções indissociáveis da creche e as interconexões com espaços e atividades; compreender as concepções das profissionais da educação da creche que permeiam o Projeto Político-Pedagógico e analisar o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico de forma colaborativa com as profissionais da educação da creche.

Ao analisar os resultados presentes nos cinco objetivos específicos, identificou-se seu êxito integral, satisfatório e intencional, a partir, das relações democráticas na participação dos HTPC's, pois, nestes momentos ocorreu uma dinâmica aberta e colaborativa entre os pares, e, pouco a pouco, as profissionais da educação envolvidas na pesquisa se naturalizaram com a presença de outrem no cotidiano da instituição, logo, pode ser considerada uma estratégia adequada para ouvi-las quanto às suas angústias, concepções, temores, expectativas, dúvidas, propostas, vivências, projetos, cuidados, bem como observá-las em alguns momentos com as crianças em suas salas de aula e demais espaços institucionais, o que possibilitou momentos de reflexão ao resgatarem o acolhimento necessário tanto para elas quanto às crianças e seus familiares. Esta reflexão foi primordial para que, também, compreendessem que os cuidados com higiene e alimentação fazem parte do conteúdo educativo pedagógico da

creche e, portanto, aspecto importante do processo ensino-aprendizagem infantil. Pontua-se, aqui, fundamentalmente a profissionalização em serviço e a corresponsabilidade de toda a equipe na elaboração primogênita e histórica do Projeto Político-Pedagógico como documento identitário da EMEI Flor, os quais, foram divulgados e apreciados pela comunidade e Secretaria da Educação e Cultura Municipal. Tais objetivos foram galgados pela metodologia de pesquisa-ação colaborativa.

As educadoras, profissionais da educação, protagonistas reflexivas agiram direcionadas por considerações sérias e cuidadosas a respeito daquilo que acreditam e praticam, analisando o que justificam as causas e consequências de propostas teóricas ou experiências realizadas, pois a realidade da creche supõe enfrentar e resolver problemas relacionados tanto ao assistencialismo quanto ao desconhecimento social sobre os estímulos pedagógico que as crianças têm direito, estes surgem, cotidianamente, daí a importância de aperfeiçoamento e formação continuada.

Tal prática oriunda da reflexão colaborativa na creche sobre o saber e o fazer docentes direcionou-se na escolha mais adequada para o ensino aprendizagem dos pequenos, pois as crianças devem ser tratadas como indivíduos livres, pensantes, capazes, criativas, críticas, descobridoras de seu espaço, que ousam sempre novas descobertas, que constroem seus valores. Possibilitando para as profissionais pensar sobre as razões e as consequências das escolhas pedagógicas, guiando, assim, a ação futura, com sabedoria e prudência no planejamento. Ser protagonista reflexiva, portanto, é tornar consciente um saber tático, trabalhando-o, criticando-o, examinando-o e melhorando-o.

Diante disso, o que se apresentou na EMEI Flor, de acordo com esta pesquisa, é que se trata de um local onde, efetivamente, perpetua-se a gênese do conhecimento e os cuidados básicos à infância. Esse cotidiano é permeado de acolhimento, afeto, brincadeiras, exploração, estímulo à imaginação e fantasia, interação e expressão por meio da linguagem oral, socialização, equilíbrio, lateralidade e espacialidade, (re)descobrimto dos espaços da instituição, construção da identidade, aquisição da autonomia, desenvolvimento às linguagens plástica, musical e teatral, estudos, pesquisa, aperfeiçoamento, responsabilidade, sensibilidade, cuidados, responsividade, ludicidade e estímulos pedagógicos mediados e viabilizados pelas profissionais da educação nas interações: crianças/criança e criança/adulto. Um ambiente democrático e preocupado em desenvolver as múltiplas habilidades que caracterizam a especificidade da educação infantil: as crianças de zero a três anos de idade.

Entretanto, apesar de todas essas ações intencionais e significativas, não havia registro sistematizado sobre o educar e cuidar da EMEI Flor. O que, até então, se tinha eram

fotografias das atividades nos projetos e portfólios anuais, com as professoras possuindo autonomia para, após a apresentação deste material à Secretária de Educação e Cultura e à comunidade, desfazê-los ou guardá-los, sem que fossem salvaguardados na EMEI Flor, a fim de constituir memória e história, como forma de documento.

Assim, nos HTPC's, introduziu-se estudos, debates, discussões e diálogos sobre a possibilidade de haver documentação pedagógica que relatasse as realizações e progressões infantis com base no planejamento das atividades dirigidas. Por conseguinte, instaurou-se na instituição de Educação Infantil a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, com adesão de 100% das profissionais da educação.

Foram constantes as trocas de experiências, propostas novas e resgate, a partir das fotografias, de atividades pedagógicas da própria práxis. Essa nova realidade foi registrada e sistematizada em documento oficial. Portanto, pela dinamicidade histórica deste processo a realidade da EMEI Flor se modificou, mas, segundo Veiga,

[...] qualquer que sejam as mudanças impostas pelas circunstâncias históricas, não invalidarão a riqueza da experiência construída em dado momento em dado lugar, sobretudo pelas convicções construídas de que o trabalho coletivo, o comprometimento, o enraizamento de cada escola em sua realidade, a explicação da intencionalidade política e aberta da escola à participação são ingredientes necessários à construção de um projeto político-pedagógico: elemento que dão sustentação a práticas comprometidas e consequentes (1995, p.191).

Portanto, o presente estudo permitiu verificar que, na EMEI Flor, ocorreu formação em espaço democrático, a partir do diálogo frequente nos momentos de HTPC's, considerando todos os dilemas que a própria prática adquire, trazendo condições facilitadoras de reflexão crítica e de construção colaborativa de saberes, no sentido da melhoria das práticas pedagógicas que conduzem, segundo Kramer, Nunes e Carvalho (2013, p. 328) “[...] à tona a exigência de que a educação se torne exercício de direitos e deveres, em práticas responsáveis de autoria e autonomia”. Dessa maneira, as experiências e vivências das profissionais da educação foram sistematizadas e organizadas a partir do resgate de suas vivências, de suas histórias de vida, da afetividade, da intencionalidade pedagógica e do profissionalismo.

Os registros fotográficos como ferramenta auxiliar à cultura da EMEI Flor utilizados nos HTPC's ampliaram a socialização das atividades didáticas entre as profissionais da educação, pois proporcionaram uma visualização mais direta da atividade didática, possibilitando a observação com maior detalhe, favorecendo a troca de sugestões entre os

pares que passaram a comentar o registro indicando e revivendo lembranças agradáveis e até mesmo angustiantes. Os registros permitiram a possibilidade de rever e analisar a ação pedagógica, garantindo um debate aberto e colaborativo, bem como um olhar mais educativo, colocando-se em diálogo inteligente e autônomo com a realidade do trabalho da creche,

No entanto, sabe-se que a pré-escola, ensino fundamental e ensino médio possuem 200 dias letivos e férias nos meses de janeiro e julho e o atendimento na EMEI Flor é obrigatoriamente em período integral e ininterrupto, assim, não há período de recesso, situação que reafirma o assistencialismo e a posiciona-a à margem da educação básica. Outro ponto a questionar é quanto às nomenclaturas de creche que a Professora Rosa afirma e reafirma - pontuando que relembra as suas raízes higienistas e somente de cuidados e, por fim o nome maternal, o qual remete à maternidade e não ao caráter educativo.

Destacam-se como pontos positivos do trabalho realizado: a metodológica da pesquisa-ação colaborativa, a qual possibilitou para mim, como pesquisadora, situar-me no mesmo contexto profissional partilhando os mesmos sentimentos, vivências e experiências pedagógicas das participantes. Esta questão foi desde o início refletida e analisada por mim, por já ter participado de outras pesquisas, assim, mantive uma autovigilância para, efetivamente, colaborar e aprender com todas as participantes no desenrolar da pesquisa. E, assim, o relacionamento durante a pesquisa se deu de forma respeitosa, atenciosa, sensível, empática, solidária, profissional, significativa, intencional e colaborativa tanto entre as profissionais da educação da EMEI Flor quanto com a pesquisadora.

As profissionais da educação consideram ter ocorrido evolução no conhecimento por parte das famílias em geral, face ao binômio educar e cuidar, acreditam que em parte devido às mudanças em relação ao período de adaptação, à Mostra Pedagógica, às reuniões de pais e mestres e ao cotidiano da EMEI Flor como também na concretização e divulgação do Projeto Político-Pedagógico. Favorecendo e oportunizando, assim, encontros na escola com as famílias para atividades de acolhimento, pedagógicas e comemorativas, logo, a própria comunidade passou a valorizar as profissionais da educação e a creche como local educacional e não só higienista.

A pesquisa alertou as profissionais da educação quanto à necessidade e importância em salvaguardar toda a documentação, seja ela em: em portfólios, pastas, fotos, vídeos, projetos, caderno de anotações, atas dos HTPC's, sugestões das famílias, questionários, reuniões com a Secretária da Educação e Cultura entre outros, em local adequado e próprio, identificando-os e organizando-os de modo a preservar a memória e subsidiar os novos Projetos Político-Pedagógicos. Por conseguinte, a pesquisa propiciou as profissionais que

tinham pouco ou quase nenhuma informação sobre o Projeto Político-Pedagógico a pensar nele como um documento identitário muito importante regulador das ações que acontecem no interior da EMEI Flor.

Portanto, com base na análise e discussão dos dados obtidos nesta pesquisa conclui-se que conseguiu-se responder a todos os objetivos a que se propôs.

Entretanto, o tempo disponibilizado nos HTPC's à pesquisa e o próprio cotidiano da EMEI Flor necessita ser mais refletido, discutido e debatido em reuniões em horários que haja maior participação das profissionais da educação, pois as ADI's participaram de forma indireta e esse ponto fragiliza tanto este estudo quanto o Projeto Político-Pedagógico. Assim, o ambiente escolar deve privilegiar a participação de todos como forma legal que rege democraticamente o ambiente institucional, valorizando a creche concretamente.

Assim, há um caminho a percorrer nesta mudança de imagem assistencial ainda impregnada à creche, pois seu cotidiano gera curiosidade, ansiedade e inquietação, levando às suas protagonistas e pesquisadores quererem caminhar e percorrer trilhas misteriosas, a fim de tentar desvendar mistérios, enigmas, sonhos, habilidades e objetivos que inicialmente intrigam e amedrontam, mas que, no decorrer da caminhada, surgem situações desafiadoras, barreiras e obstáculos que necessariamente tem de ser vencidos e ultrapassados.

Nesse sentido, políticas, práticas e pesquisa são indissociáveis, pois se apoiam e sustentam novas disposições legais que surgirão como também indagações e inquietações de pesquisas acadêmicas acerca desse universo infantil institucionalizado, o qual, pelas características da idade são crianças quase inteiramente dependentes de outrem e necessitam de um modo muito específico de organização do trabalho pedagógico. Assim, leva-se tempo para que as políticas se revertam em melhorias dentro das creches e tempo também para que as práticas acompanhem as discussões.

Lembrando, que, as condutas das protagonistas serão primordiais para o não preconceito às novas ideias e ideais dos pares, portanto, não é mudar de opinião e/ou questionamento, mas sim ter a humildade, abertura e respeito de demonstrar suas virtudes perante o que se planeja e replaneja constantemente, para enfim, trazer concretamente a verdadeira mudança do que se almeja em torno da educação infantil de crianças de zero a três anos de idade.

Por fim, não é pretensão deste trabalho esgotar o tema proposto, porém, a presente pesquisa abriu possibilidades de novas investigações, principalmente frente a existência do Projeto Político Pedagógico da creche, a qual inclui, a colaboração e participação de todos os envolvidos no processo de sua elaboração. Pensando nisso, qual seria o impacto desse

documento? Quais seriam suas consequências no cotidiano da creche? É bom que seja obrigatório? Em relação às concepções pedagógicas, o que muda? São essas questões e indagações que provavelmente motivarão os próximos pesquisadores a debruçarem suas pesquisas. Portanto, Minayo (2013) pontua que a pesquisa nunca termina, pois ela está sempre gerando novas perguntas e ao ter perguntas, buscarão as respostas e destas respostas surgirão novas perguntas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A; WASKOP, G. **Creches: atividades para crianças de zero a seis anos.** São Paulo: Moderna, 1995.

ALMEIDA, C. J. M. de **O que é vídeo?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

ALMEIDA, M. C. G de. **Por que Tininha chorava na escola?** Porto Alegre: 2010.

ALMEIDA, S. de **As professora no século XX: as mulheres como educadoras da infância.** Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/482.pdf> Acesso em 18 jan 2017.

AMORIN, A. L. N. de; DIAS, A. A. **Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais.** Espaço do currículo, v.4, n.2, p.125-137, Setembro de 2011 a março de 2012.

ANGOTTI, M. **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas/SP: Editora Alínea, 2008.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia.** Geral e do Brasil. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **História da educação: 2. ed,** São Paulo: Moderna, 1996.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** Bauru, SP: Edipro, 2009.

_____. **Política.** In: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Por uma filosofia do ato.** Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. (Mimeo.) 1993.

BALABAN, N. **O início da vida escolar: da separação à independência.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BANKS, M. **Dados visuais para pesquisa qualitativa.** Tradução José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOSA, M. C. S. e HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROSO, J. **Autonomia e Gestão das Escolas.** Lisboa: Ministério da Educação, 1996 (Estudo prévio realizado de acordo com o Despacho nº 130/ME/96).

BAUER, M. W. e GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.** 2ª Edição, Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.

BENINCÁ, E. **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática.** São Paulo: UPF, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil- de 0 a 3 anos.** 9ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BORGES, M. F. S. T. e SOUZA, R. C. de (org.) **A práxis na formação de educadores de educação infantil.** Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

BOTTO, C. “A civilização escolar como projeto político-pedagógico da modernidade: cultura em classes por escrito”. **Arte & manhas dos projetos político e pedagógicos: Campinas: Cadernos Cedes**, dez 2003.

BOWLBY, J. **Apego e perda.** Vol1. 2.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano nacional de educação.** Brasília, DF, 2001.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563-577.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394,** de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. In: **PNE - Plano Nacional de Educação - Aprovado pela Lei nº 10.172/2001.** São Paulo. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenadoria de Educação Pré-Escolar. **Educação Pré-Escolar – uma nova perspectiva Nacional.** Brasília, 1975b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenadoria de Educação Pré-Escolar. **Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil**. Brasília, 1975a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em 20 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, DF, 2004

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF, 2005.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volumes I, II e III. Brasília, 1998^a

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para regulamentação e credenciamento das instituições infantis**. Vol I. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: CUP, 1999.

CAMPOS, M. M. **Educar e cuidar**: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. Brasília: MEC / SEF, 1994.

CAMPOS, M. M., ROSEMBERG, F. e FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1998.

CARVALHO, M. C.; MENEGHINI, R (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. 5. ed. São Paulo: 2003.

CATALDI, M. C. C. Modificações sociais e a participação da mulher no mercado de trabalho. In GAYOTTO, M. L. C. et al. **Creches**: desafios e contradições da criação da criança pequena. São Paulo: Leone, 1992.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COMENIUS. (Tradução Ivone Castilho Benedetti). **Didactica magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

COZBY, P. C. **Ética em pesquisa**. In:_____. Métodos de pesquisa em ciências do comportamento. São Paulo: Atlas, 2003. p. 51-79.

CRAID, C. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, M. I. da **O bom professor e a sua prática** – 24^a ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEMO, P. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará, 1986.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. **Vida e educação**. 10 ed. São Paulo: Edições Melhoramento, 1978

DIA A. VASCONCELLOS V. **Concepção dos educadores dos educadores infantis**. Temas em Psicologia da SBP, 1, 9-21, 1999.

DIDONET, V. **Creche: a que veio, para onde vai**. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V 18, n. 73 Brasília, 2001. p. 11-28.

DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes médicas, 2002.

EDWARDS, C.; GANDINI, L. e FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ERIKSON, E. H. **Infância e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1978.

FARIA, A. L. G. de. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: fazeres e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. (org.) **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. SP: Autores Associados, 1999.

FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (orgs.) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados-FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001.

FERREIRA, F. W. **Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 11. ed., 1989.

FERREIRA, M. C. R. et al. **Os Fazeres na educação infantil**. 11ª Ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física**. São Paulo, Scipione. 1997

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Luis Carlos. **“Organização do Trabalho Pedagógico”**. Palestra proferida no VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação. Novo Hamburgo, Agosto de 1991 (mimeo).

FREITAS, M. C. de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2003.

FULGHUM, R. **Tudo o que eu devia saber aprendi no Jardim de Infância**. São Paulo: Best Seller, 2004.

GALLARDINI, A. L. **Lugares para crescer: projetos e experiências nos serviços pré-escolares na Itália**. IV Simpósio Latino Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos. II Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, Nov. 1996 (mimeo).

GALVÃO, I Henri Wallon: **uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 14. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade**. Currículo sem Fronteira, v.1, n. 1, jan./jun., 2001, p. 8195.

GARRIDO, E. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente: Espaço de formação continuada para o professor-coordenador**. 10.ed. São Paulo: Loyola, 2009.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** Araraquara: JM Editora, 2001.

GOMES, S. G. **Gestão escolar democrática: registros em vídeo ferramenta auxiliar à prática reflexiva**, 2007, Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2007.

GRAMSCI, A. **Materialismo histórico e a filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GUERRIERO, I. C. Z. e MINAYO, M. C. S. **O desafio de revisar aspectos éticos das pesquisas em ciências sociais e humanas: a necessidade de diretrizes específicas**. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312013000300006 Acesso em: 24 jul. 2015.

GUIMARÃES, D.; KRAMER, S. **No espaços e objetos da creche, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos**. In KRAMER, S. (Orgs.). Retratos de um desafio: Crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Editora Ática, 2009.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo**. 3ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HAGEMEYER, R. C. de C. **Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança**. In: Revista Educar, nº 24, Curitiba: Editora UFPR, 2004.

HYPOLITO, A. L. M. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Caracterização física das escolas**: Brasília: Inep, 1998.

JUNIOR, M. K. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.78, p.17-26, agosto.1991.

KISHIMOTO, T. M. **Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil** In: MACHADO, M. L. de A. (Orgs.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, S. **A Política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, nº 96 - **Especial**, p.797-818, out. 2006.

_____. **Por Entre as Pedras: Armas e Sonho na Escola**. São Paulo: Ática, 1993.

KRAMER, S. (coord.) **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo, Ática, 1989.

KRAMER, S. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 6ª edição. São Paulo: Ática, 1993.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.) **Infância**: Fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (Org.); NUNES, M.F.(Org.); GUIMARÃES, D. (Org.). **Infância e educação infantil**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KRAMER, S.; CARVALHO, M. C. M. P. (Org.); NUNES, M. F. (Org.). **Educação Infantil**: Formação e Responsabilidade. 1. ed. Campinas: Papirus, 2013.

KUHLMANN JR., M. **A Educação Infantil no século XX**. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol.III: Século XX. Petrópolis, RJ; Vozes, 2005, p. 182-19.

_____. **As grandes festas didáticas**: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922). 1. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

_____. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, R. S. **Formação de Professores**: Aquisição de Conceitos ou Competências? In: Ministério da Educação. Revista Criança do Professor de Educação Infantil. nº30, Brasília: MEC, 1999. p. 27-29.

LEVIN, E. **A infância em cena**: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**: O Futuro do pensamento na Era da Informática. São Paulo: Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora**: novas exigências educacionais e profissão docente. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

_____. **Diretrizes curriculares da Pedagogia**: imprecisão histórica e compreensão estreita da formação profissional de educadores. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O ato pedagógico em questão**: o que é preciso saber? Goiânia: InterAção, 1993.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 7ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

LIMA, A. J., (2002). **As Culturas Colaborativas nas Escolas**: Estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, H. **A Gestão Participativa da Escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. **Perspectivas da Gestão Escolar e implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Em Aberto, Brasília, DF, v.17, n.72, p. 1-195, fev.-jun. 2000. ISSN 01041037

_____. **Metodologia de projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MAGALHÃES, L. **Seleção e escalonagem das classes infantis pela psicometria e pela fisiometria**. Tese apresentada na Primeira Conferência Nacional de Educação. In: SCHMIDT, M. A.; COSTA, M. J. F. F. da; SHENA, D. R. (orgs). Primeira Conferência Nacional de Educação: Curitiba, 1927.

MARCÍLIO, M. L. **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil**. In FREITAS, M. C. (Org.) História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997. P. 51-76.

MARTINS, L. M. **O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos**. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas: Alínea, 2009

MELLO, S. A. **A Educação das Crianças de Zero a Três Anos**. Marília, 2002, texto produzido para a disciplina Metodologia da Educação Infantil FFC/Unesp.

MENDEL, C. R. M. de A. **Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I.M. **Por que planejar? Como planejar?** currículo – área – aula – 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MERISSE, A. **As origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches**. In: MERISSE, A. et. al. Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997, p.25-51.

MICARELLO, H. Formação de profissionais de Educação Infantil: “sair da teoria e entrar na prática?” In: KRAMER, S. (org.). Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

NEGRINE, A. da S.; NEGRINE, C. S. **Educação infantil: pensando, refletindo, propondo**. Caxias do Sul-RS: Educs, 2010.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, A. B. et al. **A reflexão na prática docente**. In: Revista Universo Acadêmico, Ed. 10, Espírito Santo, jul./dez. 2006.

OLIVEIRA, D. A.; PINI, M. (Org.) ; FELDFEBER, M. (Org.). **Políticas Educacionais e Trabalho Docente: Perspectiva Comparada**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Creches: Crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PALMEN, S. H. C. **A implementação de creches nas universidades públicas estaduais paulistas: USP, UNICAMP, UNESP**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP. 2007.

PARO, V. H. **A natureza do trabalho pedagógico**. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 19, n. 1, jan./jun. 1993.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

PEREZ, M. C. A. **Infância, família e escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares**. São Carlos: Suprema, 2007.

PIMENTA, G. S. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf> Acesso em: 24 jul. 2015.

PRADO, A. F. et al. **Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão**. In: Revista eletrônica S@ber, v. 21, jul./ago. 2013.

RAPOPORT, A. **Adaptação de bebês à creche: a importância da atenção de pais e educadoras**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RAPOPORT, A.; PICCININI, C. A. **O Ingresso e Adaptação de Bebês e Crianças Pequenas à Creche: Alguns Aspectos Críticos**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 14, n. 1, 2001, p. 81-95. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

REIS, M. F. C. T. **Metodologia da Pesquisa**. 2ª Ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

REYNA, C. P. **Vídeo e pesquisa antropológica: encontros e desencontros**. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. 1997. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt>> Acesso em: 06 mar. 2006.

RIZZO, G. **Creche Organização Currículo Montagem e Funcionamento**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Educação pré-escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

ROCHA, E.; KRAMER, S. (orgs.) **Educação infantil: Enfoques em diálogo** – 3ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

ROMÃO J. E. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

ROSENFELD, D. L. **O que é democracia?** São Paulo: Brasiliense, 1998.

ROSSI, V. L. S. de. **Gestão do projeto político pedagógico: entre corações e mentes.** São Paulo: Moderna, 2004.

SABBAG, S. P. **Creches surgimento, evolução e perspectivas.** Presença Pedagógica. São Paulo: V.3 n.º 14 p. 13-21 mar./abr. 1997.

SACRISTÁN, J. G. **A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade.** In: _____. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: ArtMed, 1999. Cap. 4, p. 147-206.

_____. **Compreender e transformar o ensino.** São Paulo: Artmed, 2000.

_____. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática.** In: _____.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SALOMÃO, G. T. **Quando a creche é espaço educativo, todos educam: as equipes de apoio em contextos de educação infantil.** 2009. 124 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2009.

SANCHES, E. C. **Creche – realidade e ambigüidades.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência** – 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Planejamento: instrumento de mobilização popular. São Paulo, 1992. 84p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola. São Paulo, 1998.

SAVIANI, D. A. **Escola e democracia,** 33ª. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 1983

SCAPPATICCI, A. L. S. S.; IACOPONI, E. e BLAY, S. L. Estudo de fidedignidade inter-avaliadores de uma escala para avaliação da interação mãe-bebê. **Revista de Psiquiatria,** v. 26, n. 1, p. 39-46, 2004.

SILVA, I. O. **Educação Infantil no coração da cidade** – São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, M. et al. **Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria E Educação (4), Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. In: Educação e Pesquisa: São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez.2005.

TSUDA, M. S. **Política Pública de Creche**: entre as leis e a realidade. 2008. 145 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/92392>> Acesso em: 06 jan. 2018.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

_____. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior**: projeto político pedagógico. Campinas: Papirus, 2004.

_____. (Org.) **Projeto político pedagógico**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Projeto político pedagógico**: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA M. (Orgs.) As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIAK, C. **Docência**: uma construção ético profissional. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.) **As dimensões do projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1982.

ZEICHNER, K. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico**. In: FIORENTINI, GERALDI E PEREIRA (orgs.). Cartografias do Trabalho Docente. Campinas. Mercado de Letras. 1998.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara – SP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro Participante:

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada Projeto político-pedagógico da creche, que se refere à tese de doutorado de Stella Grimaldi Gomes Polito, do curso de pós graduação stricto sensu em educação escolar da UNESP.

O objetivo deste estudo é fornecer elementos para elaboração do Projeto Político-Pedagógico de forma colaborativa com os profissionais da educação na construção da identidade da creche e na desmistificação do caráter assistencialista. E como objetivos específicos: Compreender de que maneira a rede de relações entre os integrantes da equipe escolar pode contribuir para a realização de um trabalho colaborativo; Analisar o período de adaptação como elemento fundamental para uma prática colaborativa entre os profissionais da educação da creche juntamente com familiares e crianças; Analisar as concepções de educação e cuidado como funções indissociáveis da creche e as interconexões com espaços e atividades; Compreender as concepções dos profissionais da educação da creche que permeiam o Projeto Político-Pedagógico e Analisar o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico de forma colaborativa com os profissionais da educação da creche.

Ao final pretende-se colaborar com o planejamento curricular em um contexto participativo, configurando-se como espaço de comunicação no qual o profissional da educação, na resolução dos problemas de seu saber-fazer nesta constituição social, desenvolve ações planejadas, que se apresentam como respostas aos desafios impostos pela prática. Resumidamente, a pesquisa será realizada através do diálogo e análise junto aos profissionais da educação da creche sobre o impacto na elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico além de compreender as possibilidades decorrentes do registro fotográfico como ferramenta auxiliar a cultura pedagógica para a creche. Privilegiaremos as fotografias das atividades feitas pelas crianças como maneira mais adequada de criar mecanismos de estímulo ao debate e à prática reflexiva, pois, é através da fotografia que captamos um momento, um "flagra" do que acontece, momento este único, que jamais se repetirá.

Sua forma de participação consiste em colaborar com os registros fotográficos que serão feitos por vocês profissionais da escola, permitindo registros fiéis das situações abordadas como procedimento rotineiro. É através do ato de fotografar que proporcionamos comunicação, revelando milhares de possibilidades de interpretações, mesmo sendo sobre um momento congelado e guardado para todo o sempre. Tais possibilidades de interpretação serão feitas por toda a equipe da pesquisa aqui entendida como os profissionais da educação da creche e os pesquisadores. Propomos também outras formas de registro para auxiliarem na pesquisa como: produção de texto, gravações de vídeo e gravações de áudio.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada, não haverá gastos e não estão previstos ressarcimentos ou indenizações.

Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como médio

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda interromper sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado. Nos casos em que se utilizar questionário ou entrevista, você poderá recusar se a responder as perguntas que causem eventuais constrangimentos de qualquer natureza a você.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações. Se você desejar, poderá ter acesso a este trabalho do qual participou.

Você ficará com uma cópia deste Termo e em caso de dúvidas ou necessidade de outros esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora principal: Stella Grimaldi Gomes Polito – Rua Izidoro Adail Botesini, 900 – Jd Aeroporto – Matão/SP – (16)99735-5799.

.....
 Eu _____ (*nome do participante e número de documento de identidade*) confirmo que Stella Grimaldi Gomes Polito explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como a forma de minha participação. As condições que envolvem a minha participação também foram discutidas. Autorizo a gravação em áudio da entrevista que porventura venha a dar e sua posterior transcrição pela equipe de alunos-pesquisadores responsáveis, para fins de ensino e pesquisa. Autorizo a publicação deste material em meios acadêmicos e científicos e estou ciente de que serão removidos ou modificados dados de identificação pessoal, de modo a garantir minha privacidade e anonimato. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento; portanto, concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

(Local, data e assinatura do participante)

Eu, _____
(nome do membro da equipe que apresentar o TCLE)
 obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa ou seu representante legal.

(Assinatura do membro da equipe que apresentar o TCLE)

(Identificação e assinatura do pesquisador responsável)

CEP - Comitê em Ética em Pesquisa em Seres Humano - UNESP
 Campus Universitário da Unesp - Araraquara CEP: 14800-901
 Fone: (16) 3334-6124
 E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br

Pesquisador Coordenador: Profª Drª Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
 Endereço: Faculdade de Ciências e Letras /UNESP/ Araraquara- Rodovia Araraquara–Jaú, km 01 – Bairro dos Machados - CEP: 14800-901/ Araraquara - SP
 Fone: (16) 33441185
 E-mail: sigolo@fclar.unesp.br

Pesquisador Responsável: Stella Grimaldi Gomes Polito
 Endereço: Faculdade de Ciências e Letras /UNESP/ Araraquara- Rodovia Araraquara–Jaú, km 01 – Bairro dos Machados - CEP: 14800-901/ Araraquara - SP
 Fone: (16) 3382-7133
 E-mail: stellagdi@hotmail.com

ANEXO A

Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Educação



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Araraquara



Interessado: Stella Grimaldi Gomes Polito
Projeto: Projeto Político-Pedagógico da Creche
Ofício nº: 4/2017 – Comitê de Ética em Pesquisa – FCL/CAR.

O projeto de pesquisa "Projeto Político-Pedagógico da Creche", encontra-se adequado em conformidade com as orientações constantes da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde/MS.

Por essa razão, o Comitê de Ética em Pesquisa desta Faculdade, reunido em 18/04/2016 considerou o referido projeto estruturado dentro de padrões éticos manifestando-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto.

Informamos que o relatório final do projeto deverá ser entregue até 06 meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Araraquara, 16 de agosto de 2017.

Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Coordenador do CEP
UNESP-FCL/CAR

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Projeto Político-Pedagógico da Creche
Pesquisador Responsável: Stella Grimaldi Gomes Polito
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 54419416.3.0000.5400
Submetido em: 18/03/2016
Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_650080

ANEXO B

Aprovação da pesquisa pela Prefeitura Municipal

PREFEITURA MUNICIPAL DE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Ofício nº 167/2015 – Educ.

, 02 de setembro de 2015.

Prof. Dr^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
UNESP

Prezada Senhora,

Vimos pelo presente autorizar a Sra Stella Grimaldi Gomes Polito, a realizar seu projeto de pesquisa "*Projeto político-pedagógico da creche*", na Creche

Sendo só para o momento, subscrevemo-nos.

Atenciosamente

Assessor Especial