

**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PRÓ-SABER
NORMAL SUPERIOR**

LUIZA FERNANDA DIAS DOS SANTOS

O PROFISSIONAL POR TRÁS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rio de Janeiro

2012

LUIZA FERNANDA DIAS DOS SANTOS

O PROFISSIONAL POR TRÁS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Superior de Educação Pró-Saber como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Normal Superior, com habilitação em Magistério da Educação Infantil.

Orientadora: Profa. Esp. Maria Delcina Feitosa

Rio de Janeiro

2012

Sa596 Santos, Luiza Fernanda Dias dos

P

O profissional por trás da educação infantil / Luiza Fernanda Dias Dos Santos. –
Rio de Janeiro: ISEPS, 2012.–
35 p.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Superior de
Educação Pró-Saber, 2012.

Orientador: Profa. Esp. Maria Delcina Feitosa

1. Educação. 2. Normal Superior. 3. Educação Infantil. 4. Creche.
5. Educador. 6. Rotina. I.Título. II. Orientador. III. ISEPS. IV. Instituto Superior
de Educação Pró-Saber.

CDD 372

LUIZA FERNANDA DIAS DOS SANTOS

O PROFISSIONAL POR TRÁS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Superior de Educação Pró-Saber como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Normal Superior, com habilitação em Magistério da Educação Infantil.

Defendido e aprovado em novembro de 2012.

EXAMINADORES

Profa. Esp. Maria Delcina Feitosa
Orientadora

Profa. Dra. Cristina Laclette Porto

LICENÇAS

Autorizo a publicação deste trabalho na página da Biblioteca do Instituto Superior de Educação Pró-Saber, tornando lícita sua cópia total ou parcial somente para fins de estudo e/ou pesquisa.

Esta obra está licenciada sob uma Licença **Creative Commons**, maiores informações <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>.

Rio de Janeiro, 5 de dezembro de 2012.

LUIZA FERNANDA DIAS DOS SANTOS

Dedico cada momento aqui vivido para a minha filha Luiza Victória, que mesmo sem saber fazer escolhas, me permitiu ainda no ventre, estar aqui todos os dias. Foi por ela que voltei, após trancar o terceiro semestre e por ela é que estou aqui me revirando em angústia para concluir este curso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por dar forças ao meu amigo, companheiro e marido Victor Hugo para cuidar da nossa filha com todo amor, enquanto eu assistia às aulas e ainda mais pela paciência com as horas intermináveis de estudo após as aulas.

A cada criança com as quais convivi e as que ainda irei conviver, agradeço e dedico cada reflexão deste texto. Foi por pelas, também, que busquei ampliar meu conhecimento para que se tornasse nosso e não um bem apenas meu.

E por me apresentar o ISEPS, fico grata à Claudia Sabino, com quem aprendi a ter um olhar mais observador a respeito do trabalho realizado em sala de aula.

Professores e funcionários do ISEPS, meu agradecimento sincero pela dedicação e empenho.

A todos os alunos e alunas das turmas 2009 e 2010, pelo carinho e palavras de força nas horas mais difíceis.

Aos meus pais por me darem a vida e nela constituírem parte de quem sou hoje, em especial a minha mãe que nunca me deixou desistir.

“O recado é: leveza!
Nada de agressão ao próprio ritmo e limite!
Leveza.
Simplicidade na
Essência, sem pesos.
Nada vai acabar
Tudo continua sempre.
Concentração. Foco. Determinação.
Devagar, no próprio ritmo,
Mas mantendo a Constância
Sem desfocar,
Sem desconcentrar e
Tudo na leveza. ”

Madalena Freire

RESUMO

A realidade que cerca as Instituições de Educação Infantil é marcante, mas é a presença dos funcionários com diferentes nomenclaturas que norteiam o que significa Educação para a Instituição. A fim de perceber esse movimento, leituras foram feitas, teóricas, como Madalena Freire, embasam este estudo para tentar fundamentar os motivos que justificam as ações dos professores e auxiliares perante a realidade da Educação Infantil. Por mais que a mudança seja inerente, ainda hoje, o estigma de assistencialista ronda essas instituições e (re) afirmam essa imagem como sendo única.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Creche. Educador. Rotina.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 EDUCAR E CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	13
1.2 O professor em que acredito	13
1.3 Minha história e motivação	16
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	18
3 DO SONHO À REALIDADE	20
3.1 O contexto	20
3.2 A Instituição	21
3.3 O Professor de Educação Infantil	22
3.4 Os Agentes Auxiliares de Creche e as crianças	28
3.5 Rotina	30
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34

INTRODUÇÃO

A escolha do tema surgiu da minha vivência enquanto educadora em Instituições de Educação Infantil. Nesse contexto fui percebendo que, na maioria das salas de aula, o mais marcante não era a presença de professores formados. Geralmente, outros profissionais eram responsáveis por esse papel.

A presença de professores qualificados com consciência e determinação era raríssima e quando existia, estes eram massacrados por olhares e atitudes de reprovação, pois direcionavam às crianças um olhar de importância, na busca de valorizar cada momento de aprendizado. Essas eram por eles percebidas como “seres de cultura” e capazes de socializar e construir conhecimento e não como família, apenas carentes de uma atenção parental.

O que torna a situação ainda mais complexa é a inexistência de supervisão por parte da direção em relação a esse movimento, que ocorre claramente dentro dessas Instituições de Ensino.

Ainda pior foi notar que algumas direções desaprovam a ideia de estimular o trabalho pedagógico e repetem e reafirmam a visão de assistencialismo ou negam a possibilidade que alguns profissionais têm de realizar um trabalho significativo dentro das condições de trabalho oferecidas, ou seja, salas sem recursos, ausência de material de papelaria, espaços físicos que comportam confortavelmente, no máximo 15 crianças, lotados com cerca de 30 crianças, o que aparentemente prioriza a quantidade e não a qualidade a ser oferecida.

É a partir desse contexto, que esse estudo se debruça, em perceber os motivos da permanência dos profissionais na Educação Infantil que por vezes apresentam uma postura de desgosto para realizar um trabalho no qual assumam sua identidade de educador, percebendo que cada ato, palavra, gesto é educar.

E há ainda aqueles que se limitam a substituir o cuidado familiar sem perceber que a Escola é um lugar público, onde devemos cuidar sim, mas também oferecer possibilidades para o desenvolvimento individual e coletivo das crianças.

O caminho que percorri nessa pesquisa foi aprofundar meus estudos no sentido de compreender os motivos da atuação, por vezes displicente de alguns profissionais ao optarem pela sala de aula, pela Educação Infantil. Compreender se existe vontade consciente de mudar a perspectiva do olhar dos adultos sobre a importância das creches como instituições de ensino ou confirmar a visão assistencialista, que considera essas instituições apenas como depósitos de crianças.

A pesquisa foi desenvolvida na Instituição em que trabalho - Espaço de Desenvolvimento Infantil, na Região da Grande Tijuca, no Município do Rio de Janeiro. A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo centrada na observação dos profissionais que são responsáveis pelas crianças por cerca de 10 horas por dia. Utilizei como parâmetros os Instrumentos Metodológicos aprendidos no Instituto Superior de Educação Pró-Saber (ISEPS), nas aulas da Profa. Madalena Freire. Também foi necessário me aproximar das concepções de educação pelo estudo da literatura da área, selecionada em pesquisa bibliográfica.

Essa monografia é composta dessa Introdução, 3 Capítulos, Considerações Finais e Bibliografia.

O primeiro capítulo foi subdividido na estruturação do contexto da Educação Infantil, na Instituição a que este texto faz referência e um breve panorama da história e espaços de Educação Infantil acrescentando minha motivação e olhar para questionar e gerar este estudo.

Já o segundo capítulo faz referência à metodologia utilizada para fundamentar e justificar a monografia.

E por fim, o terceiro capítulo aborda a postura do educador, enquanto sujeito fundamental para a realização de um trabalho rico em sala de aula. Segui os parâmetros que sugerem qual seria essa postura para então analisar a relação que se estabeleceu entre professor – aluno e agente auxiliar de creche – aluno.

Ainda nesse capítulo trato da importância da rotina como instrumento pedagógico. Finalizo o texto com as considerações finais. E nas Referências Bibliográficas exponho a bibliografia que embasou o trabalho.

1. EDUCAR E CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os espaços de Educação Infantil que eram e são ainda na maioria das vezes denominados de creches surgem de uma demanda para sanar as condições de trabalhos das mães, isto é, eram espaços para o cuidado, já que as progenitoras tinham que se ausentar por motivos trabalhistas. “A maioria das creches se constituiu a partir de iniciativas comunitárias apoiadas pelas Secretárias de Assistência Social ou Bem-Estar, por meio de diversas formas de convênio.” (GUIMARÃES, 2011, p. 30)

O caráter assistencial do surgimento das creches é claro, e teve seu princípio baseado no cuidado das crianças enquanto suas mães trabalhavam.

Todavia, “a Educação Infantil, que até então era direito dos filhos de mães trabalhadoras” (NUNES, 2009, p. 19), passa a ganhar respaldo da Constituição Federal de 1988, que define a criança como ser de direitos. Logo em seguida, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforça essa condição de sujeitos de direitos. Mas “é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, promulgada em dezembro de 1996, que se estabeleceu o vínculo entre o atendimento às crianças de 0 a 6 anos e a Educação.” (GUIMARÃES, 2011, p. 30). Dali em diante, a Educação Infantil passa a estar integrada à dita Educação Básica.

Apesar, de todo o ganho na questão legal, ainda hoje a presença marcante do assistencialismo é percebida nas Instituições, tanto no seu funcionamento, quanto na forma de se relacionar com as crianças.

1.2 O professor em que acredito

A reflexão individual de sua existência enquanto ser humano e suas expectativas em relação a sua ação direta na sociedade em que vive decidem sua postura enquanto docente, que não deveria “considerar três atitudes: acomodação acompanhada da consolidação de um repertório, a ostentação da diferença, pela deslocação do alvo para fora da sala de aula, e a evasão pela distanciação afetiva crescente em relação a história.” (NÓVOA, 1995, p.189).

Madalena Freire afirma que “o educador educa a dor da falta cognitiva e afetiva para a construção do prazer. É da falta que nasce o desejo. Educa a aflição da tensão, da angustia de desejar. Educa a fome do desejo” (2008, p. 31).

Concordo com ela e reafirmo a necessidade do autoconhecimento perante a profissão escolhida, pois ser professor é assumir uma postura de aprender a lidar com o novo, de provocar o novo no grupo, é perceber de que forma ele se dá. Já que a postura do professor é de coordenar as atividades no grupo de trabalho.

Contudo, não basta o desejo, esse deve estar comungado com a teoria para sustentar a prática diária. Deve ser uma relação de mão dupla, na qual andam de mãos juntas reforçando um ao outro. Caso contrário é o achismo que se instaura (educação espontaneísta, portanto, autoritária), e não uma prática pautada e reforçada na teoria.

O professor também aprende, desde que esteja aberto a isso, de forma a compreender que “aprender é superar modelos, recriando-os, e ao mesmo tempo construindo o próprio. Superação que se constitui num longo e permanente processo de aprendizagem de imitação: copiando, reproduzindo, re (a) apresentando, para depois recriar.” (FREIRE, 2008. p. 75), pois fica claro que não existe uma estagnação, mas uma renovação contínua que perpetua o trabalho, pois o professor ensina, mas, sobretudo aprende. E tal atitude deve ser manter viva, caso contrário, a repetição infundada de ações enrijece o trabalho e a pessoa se torna escrava do que é considerado imutável. “A educação é objeto de um amplo debate social, graças ao qual se constroem crenças e aspirações que formulam diferentes exigências em relação ao comportamento dos professores.” (NÓVOA, 1995, p. 67).

Acredito que, hoje, o foco esteja na necessidade de dar vez e voz às crianças, para que se tornem pessoas autorais, sujeitos de sua própria história. Para que isso aconteça, a postura do professor deve pairar nesse movimento, primeiro, num âmbito individual e, segundo, no profissional. A finalidade é que possa estruturar seu próprio momento de aprendizado, na busca de compreender e poder analisar seu trabalho, com um olhar mais aguçado sobre sua mediação em sala de aula.

Por mais que sejamos impregnados por toda a nossa história, a capacidade de reflexão sobre como foi vivenciado o processo de aprendizagem pode clarear as formas de conduzir o trabalho em sala. “No âmbito do atendimento, nas interações de adultos e crianças nas instituições de educação infantil, a falta de uma identidade dos profissionais com as concepções adotadas tem sido a tônica e as marcas de muitas práticas institucionais” (NUNES, 2009, p.39).

Em vez de apenas justificar e repetir formas de ensinar, análise e reflexão podem instrumentalizar o professor no aspecto atual do seu processo de ensino aprendizagem. E, no contexto da educação infantil, é que afirmo que a formação continuada nos temas ligados à área é fundamental, pois o primeiro encontro com uma instituição de ensino não é suficiente e nada mais significativo de que haver educadores conscientes e respaldados na teoria para melhor receber e incentivar as crianças nesse mundo.

1.3 Minha história e motivação

Vou relatar um pouco do meu processo educacional, para justificar o surgimento de um olhar específico para a Educação Infantil e a motivação que me levou a escolher ser professora.

As figuras presentes na minha Educação, isto inclui meus pais e professores, têm parte direta na escolha em atuar como professora, pois cada um, na sua individualidade, proporcionou em mim a chance de interligar vivências com conteúdos. Em sua maioria professoras, marcaram meu processo de aprendizagem. Recordo-me do acolhimento, do carinho, do conforto, em uma turma de Jardim, no meu primeiro dia de aula na escola. A atitude tomada pela professora fez a diferença na minha estada lá e, durante todo o processo, pessoas como elas deram sentido e significado a minha aprendizagem. É claro que cada um com suas próprias características me proporcionou que me visse como formadora do ser humano e não apenas como repassadora de conteúdos.

Essa trajetória na Educação Fundamental, com pessoas e vivências marcantes, influenciou a minha escolha em cursar o antigo Normal, então Curso de Formação de Professores de Nível Médio no Colégio Estadual Júlia

Kubitschek. Esse local ratificou a minha decisão de ser professora, pois cada disciplina fomentava e reafirmava a escolha feita de querer fazer a diferença na sala de aula.

Muitos professores de uma forma errônea também produziram essa necessidade de fazer a diferença, no sentido de terem produzido em mim um asco a muitas atitudes. Naquele local, aprendi a julgar vários comportamentos como incorretos para a postura de um docente. Talvez, a atitude autoritária, opressiva e humilhante de muitos direcionou o desejo de refletir e nessa reflexão buscar transformar momentos desagradáveis e humilhantes em aprendizado, isto é, em fontes de mudança pessoal/profissional.

O desejo de me tornar professora tem me levado a (re) produzir com autoria vivências que possibilitem o crescimento individual de cada criança, mas também da perspectiva de não produzir sentimentos e marcas cruéis nos meus alunos.

E, já impregnada por esse desejo, o Instituto Superior de Educação Pró Saber (ISEPS) veio para ratificar minha angústia e necessidade de mudança. Inserida no curso fui percebendo e vivenciado na prática, como o profissional pode interferir diretamente no processo de desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo das crianças.

O diferencial do curso do ISEPS é proporcionar a vinculação direta entre teoria e prática, já que a formação é em serviço, isto é, ao mesmo tempo em que a prática acontece diariamente nas salas de aula, temos o estudo teórico que embasa e amplia o planejamento, pois ambas caminham juntas em prol de um objetivo real e plausível de atendimento à criança.

Estar nesse curso que valoriza o ser humano em primeiro lugar, não só o professor, mas cada criança, com sua história e (in) capacidades, vai criando um movimento interno de militância no docente que busca falar e não meramente se calar, diante do que é estabelecido como verdade absoluta pela tradição.

E, dessa forma, fui me constituindo como uma professora que não se cala, que contesta, contudo participa e compartilha saberes. Se reafirmar a cada dia professora e não tia, é uma atitude que já levou a discussões na Instituição, pois afirmar minha intenção de ser reconhecida pelo meu nome e não por uma nomenclatura igualitária foi vista com olhos de reprovação.

Assim como afirma Paulo Freire, a “formação científica das professoras iluminada por sua clareza política, sua capacidade, seu gosto de saber mais, sua curiosidade sempre desperta são dos melhores instrumentos políticos na defesa de seus interesses e de seus direitos”. (1997 p. 12). É nesse contexto que vejo a necessidade do profissional da educação infantil se perceber como professora e não tia. Aquelas que aceitam serem assim chamadas acabam envolvidas num movimento constante de permissividade de sua própria função, ausentando-se por vezes dos direitos e da militância, que decorrem de uma ação papável no real e que se liga com deveres e interesses.

É nessa mudança pessoal que o ISEPS fez desabrochar em mim, como ferramenta da fundamentação teórica, a busca de uma reviravolta interna e consciente da pessoa humana, que olha o outro com suas potencialidades e não como um depósito de saberes.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Gatti (2007) diz que a “pesquisa é um cerco em torno de um problema. É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar” (p. 62).

Enquanto Agente Auxiliar de Creche - AAC atuando no EDI em questão, fui me estabelecendo, num primeiro momento, como espectadora com o intuito de perceber o movimento decorrente das ações diretamente ligadas com o cotidiano. O foco do projeto monográfico pairou sobre um aspecto do EDI, no qual detive meu olhar. Contudo, antes de estabelecer qualquer tipo de observação, percebi a irrefutável necessidade de apoiar o estudo em literatura relacionada ao tema.

Então, para compreender minhas próprias indagações e fundamentá-las, busquei em Madalena Freire, Paulo Freire, Sonia Kramer, Patricia Corsino, Miguel Zabalva, Antonio Nóvoa, Maria Carmem Barbosa, Daniela Guimarães, Lenira Haddad, Daniel Mundukuru, entre outros, o apoio necessário para minha reflexão. E, através dessas leituras, com diferentes olhares e perspectivas, conceitos teóricos foram se estabelecendo em mim. Ao mesmo tempo, tive que relacionar minha atuação enquanto AAC, diretamente ao foco da pesquisa e, já que eu estava inserida no local, coube-me também uma reflexão sobre como seria realizada esta ação. Compactuei com a minha ação direta sobre o que ocorria, no que diz respeito à rotina diária de trabalho, em determinados momentos. Isto é, mesmo com um objeto a ser observado, por vezes era necessária a minha intervenção como Agente Auxiliar de Creche, nos moldes estabelecidos, mas mantendo o olhar no que deveria ser contemplado pelo estudo. Tomada a decisão dos aspectos a serem observados dentro do projeto monográfico, o processo de percebê-los no âmbito do real foi colocado em prática por cerca de seis meses, no primeiro semestre de 2012.

Com visão clara sobre Educação Infantil, conquistada em minhas leituras, de início ao meu projeto. Com o andamento da pesquisa, fui dialogando e comungando com os teóricos que referenciavam o tema, na busca de fundamentar, criticar e refletir de forma consistente, pautada no que já havia lido sobre o assunto. Esse diálogo será apresentado no próximo capítulo, quando analiso os dados observados.

A sistematização do que encontrei foi possível em função do conhecimento científico adquirido no Curso Normal Superior do ISEPS, nas aulas da Profa. Madalena Freire, onde aprendi a aplicar os Instrumentos metodológicos do Professor Pesquisador.

O processo de observação precisou ser guiado, pois observar “é focar a escuta e o próprio silêncio em uma ação reflexiva, avaliativa, sobre elementos da prática que se quer pesquisar, estudar.” (FREIRE, 2008, p. 133). Institui pontos de observação a fim de percorrer um caminho específico e não meramente fazer observações pessoais, procurando estabelecer uma trilha na qual os focos de observação se tornassem fonte da pesquisa.

Para nortear este trabalho, três pontos de observação foram estabelecidos: a relação dos PEI com as crianças; a relação do AAC, também, com as crianças e a Rotina como instrumento pedagógico.

Num primeiro momento a postura dos professores foi o ponto principal a ser observado, no intuito de perceber e analisar se existe um olhar pautado no respeito e na valorização de cada criança, como ser único e capaz de produzir conhecimento (FREIRE, 2008, p. 46). Mesmo que seja um movimento complexo, foi através desse primeiro ponto de observação, em que mergulhei de forma analítica, para perceber qual era a concepção de Educação que se manifestava com mais clareza entre o corpo docente da Instituição. Seguindo os mesmo preceitos, o mesmo tipo de olhar foi lançado em relação aos AAC.

Após estes pontos, voltei-me para a existência ou não da rotina como instrumento auxiliar do trabalho feito em sala de aula, já que essa é fundamental para a organização do dia, pois é por ela que o planejamento diário acontece (ABRAMOVICZ e WAJSKOP, 1995, p. 26-27). É também pela rotina que a organização interna das crianças começa a ser estruturada, já que elas necessitam da interferência direta do meio e de um mediador para elaborarem e reelaborarem sua identidade e todos os seus conflitos, produzindo assim conhecimento autoral.

Pautada nessa ideia de rotina, queria identificar a concepção vivenciada. Havia um trabalho pedagógico consistente ou apenas se pautava na repetição de horários direcionados para refeições sem, ao menos, levar em consideração o próprio funcionamento biológico das crianças?

3 DO SONHO À REALIDADE

A “lei nº 5.217 de 1º de Setembro de 2010, Anexo I” estabelece que o professor de Educação Infantil deva:

[...] planejar, executar e avaliar as atividades propostas às crianças, objetivando o “cuidar e o educar” como eixo norteador do desenvolvimento infantil;propiciar situações em que a criança possa construir sua autonomia;atender diretamente às crianças, em suas necessidades individuais de alimentação, repouso, higiene, asseio e cuidados especiais decorrentes de prescrições médicas; refletir e avaliar sua prática profissional, buscando aperfeiçoá-la. [...] (RIO DE JANEIRO, 2012)

Será que isso de fato acontece? E o que é dito sobre o papel dos Agentes Auxiliares de creche?

A “LEI N.º 3.985 DE 8 DE ABRIL DE 2005 AAC ANEXO I” referente ao cargo de Agente Auxiliar de Creche afirma que este deve:

[...] participar em conjunto com o educador do planejamento, da execução e da avaliação das atividades propostas às crianças; Participar da execução das rotinas diárias, de acordo com a orientação técnica do educador; Colaborar e assistir permanentemente o educador no processo de desenvolvimento das atividades técnico-pedagógicas; Cuidar da higiene e do asseio das crianças sob sua responsabilidade [...] (RIO DE JANEIRO, 2005)

De acordo com o que dito nas atribuições, o que encontrei na prática?

3.1 O contexto

A pesquisa foi realizada num Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), nomenclatura atribuída pela Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) para nomear instituições voltadas para as crianças pequenas, com a justificativa de que “dentro de um novo conceito de educação para a primeira infância, a Prefeitura, por meio da Secretaria Municipal de Educação, criou o Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), colocando no mesmo ambiente a creche e a pré-escola.” (RIO DE JANEIRO, 2012).

De acordo com a SME, a introdução do olhar pedagógico viabiliza-se na exigência de formação docente, na contratação de professores para atuarem

nas salas de Educação Infantil, onde exercerão sua função junto com os Agentes Auxiliar de Creche (AAC). Ambas as categorias vem sendo contratadas por meio de concurso público, que exige nível médio em Formação de Professores para o cargo de professor de Educação Infantil (PEI) e Ensino Fundamental para o de AAC.

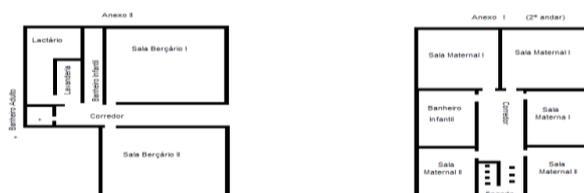
O foco da pesquisa foi analisar a relação estabelecida com as crianças, de adultos que exerciam duas funções diferentes, além de mim mesma. O objetivo foi perceber as ações oriundas dessas interações e compreendê-las à luz da teoria.

3.2 A Instituição

O EDI, onde a pesquisa foi realizada, fica localizado no Município do Rio de Janeiro, RJ, na grande Tijuca. A população por ele atendida oscila entre as famílias mais abastadas e o contrário dessas, famílias com o mínimo para suprir necessidades básicas. Ambas usufruem dos benefícios (uniforme, material escolar, fralda, mochila, agenda, etc..) oferecidos pela Prefeitura, sem custo nenhum para que seus filhos frequentem a Instituição.

A estrutura física é constituída de dois prédios. Um deles possui duas salas com a capacidade para receber 25 crianças cada, de seis meses a um ano e onze meses completos, que recebem o nome de Berçário. O outro prédio possui cinco salas com capacidade para receber entre 16 e 14 crianças, na faixa etária de dois a quatro anos. São as denominadas turmas de Maternal. São duas turmas de Maternal II, na faixa etária de três anos completando quatro, e três turmas de Maternal I, com a faixa etária de dois a três anos.

Fig.1 – Croqui



Fonte: Desenho da Autora

Cada turma de Maternal é acompanhada por um PEI diferente em cada turno, isto é, um no turno da manhã e outro no turno da tarde. Além disso, as turmas contam com o auxílio, no caso dos Maternais II, de um AAC. Já nos Maternais I, dois AAC fazem o acompanhamento diário.

Os profissionais que atuam nesse espaço estão sob a gestão de um professor convidado para o cargo de direção, que tem a responsabilidade administrativa da unidade escolar e que conta com a presença de mais um professor, também convidado, para realizar o trabalho pedagógico. Este último tem a função de orientar e interligar o trabalho que deve ser feito de acordo com as diretrizes oriundas da SME.

Esse estudo se restringiu aos profissionais que trabalham com as turmas de Maternal, I e II, pois, nessa faixa etária, as crianças já apresentam um nível de linguagem mais desenvolvido, o que propiciaria possibilidades de melhor observação dos quesitos propostos para análise, ou seja, a interação direta com os profissionais e as ações das crianças e a rotina vista como ferramenta pedagógica.

3.3 O Professor de Educação Infantil

Os recentes debates políticos buscam criticar a creche, como Instituição vinculada apenas ao cuidado ou proteção, e, a escola, como espaço de conhecimento. Os EDI foram criados como uma tentativa de atender a nova demanda para a Educação Infantil em que “deve ser o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança e, independentemente do contexto institucional, o programa deve incorporar uma prática adequada, em termos de desenvolvimento, que trate da saúde, da nutrição, da segurança e da aprendizagem.” (BRASÍLIA, 2012, p.14).

Neste novo conceito, o Professor de Educação Infantil - PEI viria para sistematizar as demandas que surgem. Segundo Sônia Kramer “é preciso assegurar o direito de brincar, criar e aprender [...] com o desafio de pensar nas crianças como sujeitos de cultura e história, como sujeitos sociais.” (KRAMER, 2012) Logo, seu papel não seria apenas o de potencializar trabalhos que estimulem o desenvolvimento cognitivo, mas o de proporcionar

atividades que englobem todos os quesitos propostos por esse novo olhar para a Primeira Infância.

No EDI escolhido como campo para essa investigação, a prática real e palpável existente nas salas sugere o despreparo profissional para atender e ampliar os conteúdos, isto é, a prática não se entrelaça com os preceitos ligados à nova realidade da Educação Infantil.

Isso requer um interesse particular de cada professor em ampliar o conhecimento sobre a área. Muitos PEI têm sua teoria e prática voltada para a dinâmica do Ensino Fundamental, no qual a necessidade, ainda, é a de repassar conhecimentos.

Não quero dizer que esta vertente seja errada, mas é sim inadequada para atender e sanar as demandas da nova perspectiva de Educação, que visa ampliar o conhecimento de modo que, com auxílio pedagógico dos professores, os temas estejam presentes e interligados.

Para isso começar a se concretizar é imprescindível um olhar pautado em cada criança, na sua individualidade, respeitando e percebendo suas potencialidades, dentro da realidade em que estão inseridas. O que se tornou claro em minha observação foi que esse olhar para a história de cada criança, por vezes nem é envolvida no planejamento. O exemplo disso, é que a própria comunidade onde vivem é desconsiderada, já que o EDI fica dentro da floresta, esta deveria ser utilizada como recurso pedagógico, entretanto, esse contanto direto com a natureza fica fora dos muros da Instituição.

Caberia um olhar aguçado do professor para compreender e aderir a realidade ao planejamento. Madalena Freire nos fala que “o instrumento da observação apura o olhar.” (2008, p. 131). É por meio desse exercício que há uma chance de vincular a realidade com o planejamento em sala.

Não é um movimento de fácil resolução, muito menos será a ferramenta que solucionará toda e qualquer dificuldade, mas é extremamente necessário, para que o resultado desse foco direcione o planejamento. Frisando esse ponto de vista, o despreparo do regente se torna claro, quando não dedica momentos de observação para seu grupo de trabalho. Por mais que esse professor tenha em seus objetivos o foco no aprendizado individual e coletivo, ele é massacrado por demandas que vem da necessidade de sanar a opinião pública que se apoia no que diz a mídia. O exemplo disso é a insistência da

direção em elaborar um projeto de trabalho, antes de, minimamente, conhecer o grupo e através do que supõem que seja infância. Isso é proposto da seguinte maneira: um título é apresentado pelos professores e, desse modo, o tema é estabelecido e passa a atravessar todo e qualquer tipo de atividade em sala de aula.

É nessa realidade que o PEI encontra brechas para planejar seus encontros diários na Instituição. Estes são assegurados pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que diz em seu parágrafo 4º do artigo 2º: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. (BRASIL, 2012)

O terço restante se reserva para planejamento, correção e elaboração de provas e capacitação. Mesmo que a maioria esteja impregnada por uma concepção autoritária, apresenta domínio sobre a teoria referente ao atendimento nos EDI. Geralmente, em reuniões pedagógicas, o discurso sobre as mudanças para a Educação Infantil é fortemente debatido, o que entra em confronto com a prática. Isto é, a autonomia é apontada como base da construção do conhecimento, mas, em sala de aula, persistem em colocar os sapatos das crianças, com a justificativa de que é mais rápido do que esperar o tempo que a criança necessita para realizar a tarefa.

A compreensão dos temas voltados para a Educação Infantil é ainda um passo a ser alcançado por muitos da Instituição, que repetem, sem reflexão, a prática vivenciada por eles, no seu próprio processo de ensino e aprendizagem. Isto é, uma reprodução de suas vivências enquanto alunos.

O que se torna mais visível neste contexto é a tentativa de entrelaçar as vivências individuais dos profissionais, a busca de compartilhar estratégias e possibilidades, a fim de desenvolver atividades que supram as demandas das crianças. A controvérsia dessa atitude é a reprodução de atividades nas salas. Isso é percebido da seguinte forma: a estética oferecida por um professor, em uma determinada sala, é reproduzida em outras, da mesma forma, que, sem respeitar as diferenças de cada grupo.

E assim, a mesma dinâmica é repetida inúmeras vezes, sem que o PEI faça um esforço de observar se tal atividade realmente é a que seu grupo necessita naquele momento. Assim sendo “impõem às crianças uma única

forma de ver e dizer o mundo.” (OSTETTO e LEITE, 2003, p. 81). Talvez, essa atitude seja uma tentativa de produzir algum conhecimento pautado em apenas uma forma de trabalho, que aparentemente deu certo.

Essa atitude de reproduzir sem refletir pode causar a continuidade da cópia. Seguir, sem recriar, um modelo pronto é uma atitude que está ligada diretamente com a concepção autoritária de educação, que prega a repetição sem reflexão como forma de aprendizado. E assim, o olhar se cristaliza e a consequência é a paralisia do pensar, das ações, das escolhas. Como afirma Madalena Freire:

A reprodução pensante faz parte do processo de construção de representações. Ficar só nela mecanicamente faz parte da prática autoritária [...]. O educando limita a imagem idealizada do modelo, que pode estar permeada por um sentimento de decepção (o modelo não era o que eu pensei, esperei, o grupo não oferece tudo, tenho que buscar fora) e começa a selecionar o que lhe interessa estudar, aprofundar [...] O modelo transforma-se, nesse movimento, em parâmetro de inspiração. Pode (agora) omitir o modelo, pois dele não mais depende como parâmetro de imitação e sim de inspiração. Conquista, no processo de reflexão, sua autoria, enquanto sujeito construtor de conhecimento-pensamento. (2008, p. 76-78)

Torna-se visceral a reflexão para “o rompimento da anestesia do cotidiano, rotineiro, acelerado, compulsivo, passivo, cego.” (FREIRE, 2008, p. 31)

A chance de mudança vem de aprender a olhar. Esta ação demanda implicações, pois se entregar ao outro é tão complexo quanto olhar para o interior de si e fazer o exercício de perceber e aceitar a incompletude da existência humana. (FREIRE, 2008, p. 45).

A chave é a posição de observador que o professor deve assumir para, assim, perceber que cada criança presente em sua turma é um ser social, com histórias e opiniões que podem e devem estar presentes na sala de aula. Logo, proporcionar momentos para que a criatividade seja explorada é oportunizar o movimento de identificar as capacidades individuais e coletivas a respeito de qualquer assunto. A negação do que a criança traz fica evidente, quando, por vezes, em um momento de conversa, elas expressam algo que morre ali mesmo, pois o docente tem que fazer o que estava planejado. Esse contexto se evidencia, geralmente, em rodas de conversa, quando um novo aspecto relacionado ao que está sendo apresentado é trazido pelas crianças. O

professor ignora o que é ofertado e direciona para o que ele havia determinado. Por vezes, nem é dada a devida importância para a situação e a turma é induzida a se ligar no contexto desejado e a produzir respostas adequadas ao tema que estava sendo trabalhado.

Percebi esse movimento, durante a confecção de uma carta para ser enviada a outra creche. A professora introduziu a atividade e quando uma criança fez menção a sua própria vivência, foi castrada pela profissional que voltou a direcioná-la para o objetivo previamente traçado.

A cópia fiel não oportuniza ampliação, entretanto, caso seja uma atividade que, de alguma forma, toque o grupo, ela pode ser tomada como referência, desde que o professor estimule a interação e a recriação. Neste contexto, cabe a observação prévia para buscar ferramentas a fim de dar sentido e significado para o que for sendo experienciado.

Mas há que se refletir e avaliar o desenvolvimento que vai acontecendo ou não, gradativamente, na rotina diária. É nesse movimento contínuo que o professor pode planejar futuras intervenções e ampliações para o grupo ação que merecerá dedicação e empenho.

Dentro da realidade, aqui analisada, esse movimento não parece estar presente. O que fica mais evidente é a busca por cumprir ordens superiores, que por vezes não respeita os sujeitos da ação, isto é, a criança.

A professora não se reconhece como educadora e sim como tia. Não assume a postura devida e repete o estigma do profissional complacente, sem tomar consciência de que:

ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, 'longe' dos alunos (FREIRE, P., 1997, p. 9).

A realidade, por vezes, não caminha junto com o que é previsto pela SME que trilha, paralelamente, caminhos que buscam alternativas para resolver os problemas da Educação Infantil. É uma ação contraditória, pois o despreparo do docente existe, apesar do desejo de mudança pessoal e profissional que é castrado pela interpretação muitas vezes equivocada. Geralmente, as mudanças no caráter pedagógico não vêm de forma a causar

reflexão, mas como uma torrente de afazeres (atividades) a fim de expor ao público melhorias feitas pela Secretária de Educação. Isso é percebido, quando é exigida às instituições que realizem uma determinada tarefa, sem que o que os contextos sejam levados em consideração.

O exemplo disso são os temas propostos, que surgem de acordo com o que está ocorrendo na atualidade. Em 2012, por exemplo, o Rio de Janeiro foi a sede do encontro para a discussão Ambiental (Rio +20). A vertente foi a sustentabilidade, tema transversal que gerou uma torrente de obrigações para as Instituições. Então, todas as atividades passaram a ter a sustentabilidade como base, ou seja, tudo o que fora planejado ficou em segundo plano, para que o calendário orientado pela Secretaria fosse concretizado.

Não que seja um tema desnecessário, contudo, de caberia um estudo aprofundado para saber como atravessa a comunidade e os moradores, permitindo o entrelaçamento de interesses.

Então, com a pressão de apresentar algo concreto, a tendência que mais está presente nesse contexto é a reprodução do que deu certo e que não requer embasamento, planejamento. As atividades são pré-montadas pelos professores e sofrem pouca interferência das crianças durante sua realização.

A postura do professor é aceitar sem refletir de fato sobre as consequências em realizar esse tipo de atividade. Caberiam algumas indagações prévias, tais como: O que o seu grupo de trabalho pensa sobre o tema em questão? Aparentemente, o respeito pelas crianças fica embaçado pela obrigação de cumprir ordens.

A incapacidade de perceber as crianças como seres autorais fica clara e o que fica como aprendizado é a repetição de conteúdos, sem que elas estejam de fato produzindo conhecimento.

3.4 Os Agentes Auxiliares de Creche e as crianças

As funções entre PEI e AAC foram estabelecidas previamente pela nomenclatura dada às duas categorias. É dessa forma que o trabalho diário se desenrola na EDI. O professor se responsabiliza pelo que ele julga ser pedagógico e os AAC ficam responsáveis pelo que é considerado cuidado, proteção e higienização.

Este contexto de separação total do que é função das categorias direciona toda e qualquer ação de planejamento. Um exemplo disso é a recusa de muitos AAC de participar da construção do planejamento de atividades e da sua realização. Essa atitude interfere diretamente no andamento da rotina diária.

E a escolha de agir assim é a interpretação dada ao nome da categoria. Para ser Agente Auxiliar de Creche, aparentemente, não exige formação e conhecimento sobre a Educação e seus movimentos e requer o mínimo de reflexão, pois se limita ao ato de cuidar. O último concurso afirmava que o AAC deveria “participar em conjunto com o educador do planejamento, da execução e da avaliação das atividades propostas às crianças”. (BRASIL, 2010). No entanto, tal recomendação não é levada a sério.

A interação entre ambos não se aplica na prática, o que reflete na relação com as crianças. Nesse contexto de segregação, o chamado pedagógico fica descolado do cuidado. As atividades organizadas pelo PEI, não se ligam com o que é considerado função do AAC. A ida ao banheiro, por exemplo, atrapalha a atividade em sala de aula, pois o movimento de saída e entrada das crianças dispersa o grupo. O “cuidar e educar são reconhecidos como dois movimentos separados (GUIMARÃES, 2011, p. 143).

A relação entre o AAC e as crianças é outro ponto que orientou este estudo. Os AAC direcionam suas atitudes para o cuidado das crianças em todos os aspectos. Na ida ao banheiro, por exemplo, as crianças não tem a oportunidade de fazer nada. O AAC é quem retira e coloca a roupa. Até para se sentarem no sanitário, elas dependem de seu auxílio, com o argumento de que “ainda são tão pequenos”. E esse tipo de ajuda perpassa todas as atividades da rotina. A justificativa para essas atitudes é de que não se sentem educadores.

A conduta do “cuidado como preservação e resguardo do outro surge, justificando e dando apoio às relações dos adultos com as crianças. Constitui-se uma imagem de criança fraca, a ser protegida, submetida exclusivamente aos vínculos parentais” (GUIMARÃES, 2011, p. 57).

Em dados momentos, a relação com as crianças se dá através da penalização e do exagero em potencializar a falta da família. Eles tentam tomar para si a responsabilidade de suprir as demandas familiares e trazem para a

Instituição uma nova ordem que seria a criação de um espaço doméstico, no qual seria possível solucionar ou minimizar os problemas estabelecidos por suas observações.

Tudo indica, portanto, que exercer o papel de educador na sua complexidade, “talvez seja algo para poucos [...] Seja para pessoas que não se acomodaram diante da mesmice que a sociedade pede todo os dias” (MUNDUKURU, 2005, p. 3).

Esses comportamentos reforçam a ideia de que a Educação Infantil não é espaço de educar, o que só deve acontecer mais tarde, pois “*as crianças ainda não tem idade para entender as coisas*”. Os EDI e as creches se tornam uma extensão da casa.

No entanto, “com a Constituição Brasileira e com a LDB (1996), creches e pré-escolas fazem parte do sistema de ensino e, por isso, devem estar sob a responsabilidade das secretárias municipais de educação” (NUNES, 2009, p. 34).

Em muitas conversas, o discurso reafirma a ideia acima explicitada, mas este não é acompanhado de uma reflexão sobre sua própria prática. Esse é um aspecto marcante, que não reconhece que o ato individual de cada AAC interfere diretamente no processo de aprendizagem das crianças, pois em muitas ocasiões elas próprias se direcionam para quem tem certeza de que vai realizar a tarefa por elas, como por exemplo, colocar os sapatos, pegar a mochila, etc. O profissional realiza o que lhe é pedido, sem tomar consciência de que ensinar a colocar os sapatos e realizar qualquer tipo de tarefa também é ação pedagógica, pois faz parte da construção da autonomia. Para que as crianças a alcancem, “é preciso que exercitem o autogoverno, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções.” (Brasília: MEC/SEF, 1988, p 16).

Logo, essa função não cabe somente ao professor, mas ao AAC também.

3.5 Rotina

O atendimento às necessidades físicas das crianças, como alimentação, descanso e higiene, é inevitável. Contudo, é necessário transformar essas situações em momentos de aprendizado individual e coletivo.

A “palavra rotina tem, no seu sentido habitual, um caráter pejorativo, por que nos faz pensar em conduta mecânica.” (BASSEDAS, HUGET, SOLÉ, 1999. p. 148). Entretanto, a Educação Infantil envolve o direcionamento das atividades, a organização do tempo e do espaço que devem ser feitos diariamente, ou seja, numa rotina estruturada em que “a flexibilidade, portanto, é fundamental e a criança precisa aprender a lidar com o inesperado” (AROEIRA, SOARES, MENDES, 1996, p. 135). Esse movimento serve para que a rotina não se torne rotineira e possibilite uma intervenção direta do educador e das crianças. A estruturação da realidade interna e externa, tanto do educando quanto do educador, dá-se no confronto do reconhecimento de limites, que vão se estabelecendo de acordo com os movimentos da rotina.

A importância da rotina foi analisada EDI como instrumento ou como apenas mais uma ferramenta para determinar o tempo de realizar as tarefas referentes ao cuidado físico.

Verificou-se que a rotina ficava embasada nos horários de desjejum, almoço, descanso, lanche e jantar e no horário de entrada e saída das crianças. Cada equipe (PEI e AAC), geralmente, estrutura essa rotina com base em atividades individuais ou em grupo, em momentos calmos ou agitados (RIO DE JANEIRO, 2011).

A percepção de que “uma rotina constitui-se de ritmos diferentes e semelhantes (semelhança não significa homogeneidade)” (FREIRE, M. 2008. P.117) é a chance do educador criar e recriar momentos para possibilitar o surgimento de ritmos diferentes. Esse é um movimento constante que requer atenção e observação do grupo. Atitudes, nesse sentido, mesmo que direcionadas pela SME, não ocorrem.

No EDI, o que se percebe é a cristalização da rotina. Nesse contexto, as crianças permanecem pelo menos uma hora na sala de vídeo, o que se repete cotidianamente, com os mesmos filmes, sem que esses tenham qualquer

relação como que se pretende trabalhar. Por mais que o desconforto das crianças esteja evidente, a permanência é certa por quase uma hora diária.

“A rotina das atividades do 0 aos 3 anos pende para a repetição para que haja a aquisição de certas destrezas motoras, de certos hábitos sociais” (BARBOSA, 2006, p. 171). Essa constância, sem reflexão, sem flexibilidade predomina. E, dessa forma, a cristalização da rotina a torna rotineira, cansando as crianças, ao invés de oportunizar o aprendizado.

Madalena Freire indica que “a prática pedagógica é constituída de limites” (2008, p. 35). Esse é o preceito que deve basear a rotina e não uma visão rígida, que reproduz diariamente com as mesmas atividades descontextualizadas. O que é considerado novo também surge da desestruturação do que já se sabe para a construção de um novo saber. “A divisão entre atividades biológicas e culturais é importante para a educação infantil” (BARBOSA, 2006, p. 169).

Portanto, tornar momentos ligados ao cuidado em aprendizado é fundamental e isso depende da postura de quem executa a ação. Num contexto de reflexão, este seria um momento de troca, de toque, de explicação do que está acontecendo. E, de forma lúdica, poderia proporcionar um melhor momento de interação e produção de conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para estruturar o conhecimento acerca do tema, houve, primeiro, a necessidade de me estabelecer como um ser que reflete sobre suas ações, movimento aprendido no ISEPS. A sistematização do ato de pensar somada aos estudos sobre a importância da Educação Infantil me provocaram um grande desconforto diante da realidade que enfrento no EDI.

Assumir uma postura é se colocar diante das muitas opiniões, julgamentos e olhares. Não é uma atitude fácil, contudo, é o que acredito como possibilidade de mudança. Sustentá-las num ambiente de trabalho em que as mesmas experiências se repetem, e onde o medo paira na relação dos docentes com os seus superiores, acredito que seja possível uma mudança pessoal de cada um, para que a Educação passe a ser, de fato, transformadora da sociedade. Enfim, talvez o incômodo comece a criar um movimento reflexivo, ainda que baseado em certa ironia em relação a minha conduta. Mas, espero que, internamente, o desejo de mudar comece a se instaurar.

Durante a elaboração da monografia, foi ficando claro, também, o despreparo dos professores para lidar com a realidade das creches, e, geralmente, a consequência disto é a falta de qualidade das propostas oferecidas às crianças.

Em alguns casos, mesmo que no início da carreira, o profissional tivesse o desejo de realizar um bom trabalho, com o passar do tempo, ele se desiluiu e passou a fazer o mínimo. De acordo com as pesquisas da área, essa realidade pode ser percebida em outras Instituições também. Fica evidente a necessidade de persistência e determinação, que em geral, partem apenas de alguns indivíduos para que haja mudança. Somos impregnados por toda a nossa vivência de educando, entretanto, quando há o desejo aceso, é possível alcançá-la conscientemente.

Muitos deixam claro que não estão felizes, exercendo as suas funções dentro das creches. O motivo que leva essas pessoas para os espaços de Educação, especificamente para o EDI, é a estabilidade que a Prefeitura proporciona ao funcionário. No entanto, o que aparentemente acontece é a estagnação do profissional no cargo. Mesmo que algumas pessoas tentem refutar essa conduta, por vezes se afoga e acaba por se adequar à realidade

em que está inserida. O incentivo a formação continuada e a progressão na carreira poderia mudar esse quadro.

Reafirmo a visceral relação entre teoria e prática que deve ser estabelecida na construção da identidade do professor. Somos todos educadores, mas o professor comunga diretamente com a teoria para sistematizar e reafirmar a prática. Deve estabelecer uma relação constante entre esses dois movimentos, para não tatear e se estabelecer no “achismo”, mas sim, se colocar de forma consciente e direcionar o trabalho com competência. A parceria entre PEI e AAC também é fundamental para a garantia da qualidade necessária para a promoção do desenvolvimento social, cognitivo e motor das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICZ, Anete; WEJASKOP, Gisela. **Creches**: Atividade para crianças de 0 aos 6 anos. São Paulo: Moderna, 1995.

AROEIRA, Maria Luisa C.; SOARES, Maria Inês B.; MENDES, Rosa Emilia de A.. **Didática de pré-escola**: Vida e aprender. São Paulo: FTD, 1996.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação Infantil. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**: conteúdo e metodologia. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BAZILIO, L. C; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei 11 738**: de 16 de Julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 24 out. 2012.

_____. UNESCO. **Políticas para a Primeira Infância**: notas sobre experiências internacionais. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139076por.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2012.

CERISARA, Ana Beatriz. **Em busca da identidade das profissionais de educação infantil**. Disponível em: http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco_virtual/espacoeducar/educacaoinfantil/artigos/em%20busca%20da%20identidade%20das%20profissionais....pdf>. Acesso em: 13 out. 2012.

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, Sp: Autores Associados, 2009.

FREIRE, Madalena. **Educador**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 13. ed. São Paulo: Olho D'água, 1986.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no brasil**. Brasília: Liber, 2007.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche**: O cuidado como ética. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

HADDAD, Lenira P. **A Creche em busca de identidade**: rupturas e possibilidades. 3. ed. São Paulo: Editoras Loyola, 2002.

IRANI, Fazenda (Org.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Editora Papirus, 2002. 41-50 p.

KRAMER, Sonia (Org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **De que professor precisamos para a educação infantil?: uma pergunta várias respostas**. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/epv-educar-infantil.php>>. Acesso em: 31 out. 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Sobre piolhos e outros afagos**. São Paulo: Editora Callis, 2005.
NÓVOA, Antonio (org.) et al. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Editora Porto, 1995.

_____. et al. **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Editora Porto, 1995.
OLIVEIRA, Zilma de Moraes; VITORIA Telma; FERREIRA, Maria C. R. MELLO, Ana Maria.
Creches: crianças: faz de Conta & Cia. 13^o Edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

OSTETTO, Luciana E.; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**:
autoria e transgressão. 5^a Edição Campinas, Sp: Editora Papyrus, 2003.

RIO DE JANEIRO, **LEI Nº 5.217**, de 1^o de Setembro de 2010. Disponível em:
<<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/d5fc2a0505add1a68325779200673ef4?OpenDocument>>. Acesso em: 23 out. 2012.

_____. **LEI Nº 3.985**. Disponível em:
<http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/18613Lei%203985_2005.pdf>. Acesso em: 24 out. 2012.

_____. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2010.

_____. Secretária Municipal de Educação. **Espaço de Desenvolvimento Infantil**: EDI.
Disponível em:
<<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=125528>>. Acesso em: 15 out. 2012.

ROCHA, Eloísa A.C.; KRAMER, Sonia (Org.). **Educação Infantil enfoques em dialogo**. São Paulo: Papyrus, 2011.

WEIL, P; LELOUP, Jy; CREMA. **Normose**: a patologia da normalidade. São Paulo: Editora Verus, 2003.