

**EDERSON DE FARIA**

**O LUGAR DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA  
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**PUC-CAMPINAS**

**2013**

**EDERSON DE FARIA**

**O LUGAR DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA  
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza.

**PUC-CAMPINAS**

**2013**

## Ficha Catalográfica

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15  
F224L

Faria, Ederson de.

O lugar do sujeito na educação infantil: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural / Ederson de Faria. - Campinas: PUC-Campinas, 2013.

97p.

Orientadora: Vera Lúcia Trevisan de Souza.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia. Inclui bibliografia.

1. Psicologia educacional. 2. Educação infantil. 3. Afetividade. 4. Sujeito (Filosofia). 1. Souza, Vera Lúcia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

**EDERSON DE FARIA**

**O LUGAR DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA  
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

BANCA EXAMINADORA



Presidente: Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza



Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo



Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz

**PUC-CAMPINAS**

**2013**

À Fernanda, a mais bela flor que brotou em meu jardim.

## **AGRADECIMENTOS**

À querida professora, orientadora e amiga Vera Lucia Trevisan de Souza meu muitíssimo obrigado. Com você aprendi na teoria e vivi na prática que educação e afeto não se dissociam.

Às eminentes pesquisadoras e professoras Raquel Guzzo e Silvia Rocha, pelas importantíssimas contribuições para este trabalho na banca de qualificação.

À professora Silvana Cardoso Brandão, junto de quem realizei o estágio de docência do mestrado. Meu muito obrigado pela atenção e carinho com que recebeu a mim e minha proposta de estágio.

À direção do CEMEI onde realizei a pesquisa, e especialmente aos agentes de educação infantil dos setores AG2A e B, período da tarde, que me permitiram adentrar sua rotina de trabalho.

Às amigas Ana Paula e Eveline, psicólogas, amigas do programa de pós-graduação com quem compartilhei angústias, conquistas, inseguranças e alegrias.

À amiga Heloísa Fava e à amiga e comadre Marcela Seiche, pelo apoio e consultoria em língua inglesa.

À Carol Raizer, mestra e amiga, que me ensinou a dar os primeiros passos no mundo acadêmico.

Aos amigos Indira Passos, Evandro Bastos e Lilian Dugnani, que gentilmente leram meu trabalho e me acompanharam nesses dois anos de mestrado.

Aos meus pais, Ademir e Helena, e ao meu irmão Wilson. Vocês sempre acreditaram em mim e entenderam que um homem também pode cursar psicologia e trabalhar com educação infantil.

Aos amigos do PROSPED. Um grupo de pesquisa no qual as dimensões afetiva e cognitiva caminham juntas intencionalmente.

À Silomar Castilho pelo apoio, compreensão e incentivo.

Meu agradecimento especial à minha amada Cristina, que sempre dá apoio às minhas empreitadas, e à nossa filha Fernanda, que nasceu durante o período do mestrado e deu mais razão para este trabalho. Sem vocês duas nada disso faria sentido.

Agradeço à CAPES pelo suporte financeiro.

Finalmente, agradeço sobremaneira Àquele que é a Pedra Angular de minha vida.

Para a criança só é possível viver sua infância,  
conhecê-la compete ao adulto.

Henri Wallon



FARIA, Ederson de. *O lugar do sujeito na educação infantil: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2013.

## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar o lugar que a criança ocupa enquanto sujeito na visão dos agentes de educação infantil em um contexto concreto de atividade de agentes de educação infantil do município de Campinas. São adotados, como aporte teórico e metodológico, os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo os de Vigotski e seus leitores. Em decorrência desta opção teórica, o método utilizado e o tratamento das informações assumem a perspectiva dialética. Foram feitas observações das atividades cotidianas de seis agentes de educação infantil em uma escola municipal de educação infantil do município de Campinas. Os dados foram registrados em diário de campo. Também se realizou entrevistas semiestruturadas com três sujeitos, a fim de aprofundar questões observadas. Os resultados revelam que as práticas desenvolvidas pelos agentes de educação infantil têm como central a tentativa de controle das crianças, dando ênfase no cuidar em detrimento do educar. No entanto, contraditoriamente, há muitos momentos em que os agentes atuam visando à autonomia das crianças, ainda que sejam menos frequentes. Constatou-se, também, que os próprios agentes não têm espaço de emergência de suas ideias, pensamentos, não sendo consultados sobre as diretrizes do trabalho e, muitas vezes, se sentem insatisfeitos com a atividade que exercem. Essas constatações põem em relevância o papel que o psicólogo pode exercer nestes contextos, no sentido de promover reflexões sobre as condições em que o trabalho no atendimento de crianças pequenas se desenvolve.

Palavras-chave: educação infantil; sujeito; psicologia histórico-cultural

## **ABSTRACT**

This research aimed at investigating the place that the child takes as a subject in a concrete context of activity of the childhood education agents in Campinas County. As theoretical and methodological contribution, the concepts of the Historical-Cultural Psychology, especially those of Vygotsky and his readers are adopted. Due to this theoretical option, the method used and the processing of information assume the dialectical perspective. Observations were made of the daily activities of six kindergarten agents in a public early childhood education school in Campinas. Data were recorded in the field diary. Semi-structured interviews were also conducted with three individuals in order to deepen questions observed. Results reveal that the practices developed by the early childhood education agents have as central the attempt to control children, with an emphasis on care rather than educate. However, contradictorily, there are many moments where agents act aiming the children's autonomy, although they are less frequent. It was found, also, that the agents have no emergency room of their ideas, thoughts, not being consulted on the guidelines of the job and, often, feel unsatisfied with the activity they carry out. These findings put into relevance the role that psychologists can play in these contexts, in order to promote reflections on the conditions under which the work in caring for young children develops.

Keywords: early childhood education; subject; cultural-historical psychology

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>18</b>
<b>3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>19</b>
3.1 O sujeito e a educação.....	19
3.1.2 A educação infantil.....	23
3.2 Vigotski e a educação.....	29
3.3 Vigotski e a criança pequena.....	32
<b>4. MÉTODO.....</b>	<b>36</b>
<b>5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>43</b>
5.1 As relações dos educadores com o sistema.....	44
5.2 As relações dos educadores com as crianças.....	54
5.3 As relações dos educadores com as práticas na educação infantil.....	59
5.4 As relações dos educadores com seus pares.....	63
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>65</b>
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>68</b>
<b>8. ANEXOS.....</b>	<b>74</b>
8.1 Anexo 1 – Termos de consentimento.....	74
8.1.1 Termo de consentimento livre e esclarecido (agentes de ed. Infantil).....	74
8.1.2 Termo de consentimento livre e esclarecido (diretora da escola).....	76
8.2 Anexo 2 – Diários de campo.....	78
8.3 Anexo 3 – Imagens.....	94

## 1. INTRODUÇÃO

Meu interesse pela produção do conhecimento científico data do início de meu contato com o mundo acadêmico por meio da graduação. Esse interesse levou-me a ser monitor na disciplina *Métodos de Pesquisa em Psicologia* e a fazer uma iniciação científica, o que possibilitou minha inserção no grupo de pesquisa “Processos de Constituição de Sujeitos em Práticas Educativas” (PROSPED), liderado pela Profa. Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza. O projeto desenvolvido na iniciação tinha o objetivo de investigar como o conceito de identidade tem sido apropriado nas pesquisas sobre formação de professores. Para tanto, li alguns dos principais teóricos que tratam da teoria da identidade para apropriar-me do conceito e, em seguida, li e analisei o referencial teórico de cinco dissertações e cinco teses que traziam como proposta estudar identidade na perspectiva da formação de professores, com a finalidade de investigar como o conceito de identidade aparecia nesses trabalhos. Concluímos nesta pesquisa que o conceito de identidade sofre de certa dispersão semântica, fazendo-se necessário o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento para dar conta da complexidade desse constructo (Faria & Trevisan, 2011). O desafio seguinte no âmbito da vida acadêmica foi transformar o relatório de pesquisa em artigo, processo com o qual muito aprendi e que resultou em publicação em um periódico da área da psicologia escolar/educacional.

Em 2009 desliguei-me do grupo e por dois anos trabalhei como servidor público no cargo de agente de educação infantil em uma escola pública municipal de Campinas-SP, que atende a crianças de 0 a 4 anos. Para se exercer esse cargo é necessária a aprovação em concurso público e formação em nível de ensino médio. O agente de educação infantil trabalha diretamente com as crianças atendidas pela creche, e tem por função aplicar o projeto pedagógico da instituição no trato com as crianças tendo em vista o cuidar e o educar. Nessas instituições, denominadas CEMEIs (Centro Municipal de Educação

Infantil), as crianças podem permanecer das 7 às 18 horas, ou seja, 11 horas diárias, das quais contam com o atendimento do professor por apenas 4 horas, profissional que necessariamente deve ter formação no magistério para ocupar o cargo. Nas demais horas em que permanecem nas creches as crianças ficam a cargo dos agentes de educação infantil.

Ainda sobre o cargo de agente de educação infantil é relevante considerar que, no meu contato com meus pares, percebi que a maioria deles o considerava como temporário. Quase todos haviam cursado nível superior, porém nas mais diversas áreas, a maioria sem qualquer relação com educação ou infância. Enquanto não eram aprovados em concursos de suas áreas, sobreviviam financeiramente graças ao trabalho de agente de educação infantil, considerado prático por ter carga horária de seis horas diárias. Isso, porém, fazia com que não se implicassem na função, o que dificultava que se vissem como educadores; a imagem que tinham da função era de um trabalho temporário.

O contato concreto com a educação infantil remeteu-me a teóricos como Wallon (1979), para quem a afetividade é dominante no período inicial da vida, e este domínio, integrado à motricidade e à cognição, é responsável pela constituição da pessoa. Assim sendo, e considerando que as crianças passam a maior parte do tempo com os agentes de educação infantil, surge a questão de como este profissional tem lidado com a dimensão afetiva no trabalho que desenvolve.

Mais ainda, considerando que os profissionais que passam a maior parte do tempo com as crianças na educação infantil não se implicam no seu papel de educador, surgiram as seguintes questões: quem é a criança em uma creche? Que lugar ela ocupa na prioridade de ações desta instituição? Quem é ela na visão dos educadores? Qual o lugar do sujeito na educação infantil? Pareceu-me que a creche, nos fazeres dos educadores, não tem se organizado em função dos sujeitos, que, de acordo com Arroyo (2008), são os protagonistas da Educação, mas vem seguindo uma prática que tem em vista assistir as crianças e garantir sua integridade física enquanto lá permanecem. À luz destas questões considere oportuno

meu retorno ao PROSPED, de onde poderia apreciá-las e transformá-las em produção de conhecimento por algumas razões especialmente. A primeira delas é o fato de ser um grupo da psicologia, minha formação profissional e lugar de onde tenho contemplado a educação infantil. A segunda: o grupo pesquisa o contexto da educação escolar, o que permitiria integrar minhas questões às do grupo. A terceira razão está no aporte teórico que fundamenta os trabalhos do grupo, condizente com minhas concepções pessoais acerca do que é o homem, a realidade e o conhecimento. Outra razão não menos relevante materializa-se nos membros do grupo, interlocutores que mantêm viva a ideia da coletividade na produção do conhecimento.

Considero-me, assim, privilegiado. O grupo me aceitou, o que faz das minhas questões agora não apenas minhas. Portanto, de um lugar privilegiado onde eu posso teórica e pessoalmente dialogar, pretendo eu também ser sujeito, não obstante o rigor da produção científica somado à minha inexperiência.

Voltei à escola de educação infantil em que atuei como agente de educação infantil na condição de pesquisador, com o suporte da psicologia histórico-cultural, a fim de entender como é trabalhada a subjetividade e a autonomia pelos agentes de educação infantil em uma situação concreta de trabalho.

Considerando a educação, de acordo com Arroyo (2008), uma prática entre sujeitos, um olhar da psicologia para os protagonistas desse processo contribui na medida em que os ajuda a se entenderem como diretamente implicados no processo educativo.

Com essa temática em mente recorreremos ao Banco de Teses da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>) com o fim de encontrar dissertações e teses já defendidas para com elas dialogarmos. O descritor *educação infantil* retornou-nos 3841 trabalhos de mestrado e doutorado. Somamos a esse descritor o unitermo *afetividade* e essa nova busca nos retornou 61 trabalhos. A leitura dos resumos como técnica de filtragem nos fez chegar a oito dissertações de mestrado pertinentes ao trabalho que estamos realizando.

Realizadas entre 2001 e 2009, essas pesquisas evidenciam um grande interesse científico pela educação de pré-escolares e suas relações de interação com adultos-educadores.

Metade dos trabalhos lança mão dos postulados de Wallon em seu referencial teórico (Lemes, 2001; Borba, 2005; Abrahão, 2008; Sawaya, 2009) e, desses quatro, três deles também se apoiam em Vygotsky (apenas em Abrahão, 2008, ele não aparece). A dissertação de Rohenkohl (2009) fundamenta-se em Baptista, Teodoro, Cunha, Santana & Carneiro, que entendem afetividade como sendo emoções positivas presentes nos relacionamentos interpessoais (referencial encontrado no trabalho completo resgatado no site da instituição). Os três trabalhos restantes (Dias, 2003; Bisognin, 2005; Monteiro, 2003) não apresentaram o referencial em seu resumo tampouco puderam ser resgatados na íntegra. Disso se pode inferir que Wallon tem sido um importante teórico na fundamentação do conceito de afetividade e servido de aporte para estudos desse domínio no campo da educação, sobretudo na etapa pré-escolar.

O trabalho de Abrahão (2008) acerca da afetividade na relação entre a criança pequena na escola e o professor conclui que a organização temporal e espacial impactam na maneira como a afetividade é expressa na relação aluno-professor. Monteiro (2003) destaca como resultado de sua pesquisa sobre o educador infantil e a afetividade a importância da sensibilidade do professor na proposição de atividades lúdicas e investigativas. Sawaya (2009) chama a atenção para o fato de que se deve pensar as atividades da educação infantil a partir do lúdico e do afetivo, numa articulação entre teoria e prática. Bisognin (2005) fala do lugar que o professor ocupa como mediador e Lemes (2001) aponta a necessidade da superação da dicotomia cuidar-educar.

Baseados nos mesmos critérios utilizados na seleção das dissertações, acessamos cinco teses de doutorado. Produzidas entre 1999 e 2007, corroboram o que já foi dito acerca do interesse pela temática.

Wallon aparece como referencial em duas das teses. Em uma delas, ao lado de Piaget e Vygotsky, fundamentando o que a autora denomina paradigma sócio-construtivista e interativo (Silva, 2006). Na tese de Scarpato (2006), Wallon aparece ao lado de Luban, fundamentando as categorias de análise. Essa mesma autora, falando sobre formação e prática docente, demonstra em sua pesquisa a necessidade de se refletir sobre a adoção de práticas que visem à formação integral, e não só cognitiva, dos alunos em formação para a docência. Carvalho (2007) investigou o trabalho docente de homens e mulheres na educação infantil atentando para o cuidado. Concluiu que a presença de homens nesse campo de trabalho é escassa e que há uma carência de reflexões tanto na pesquisa quanto na formação dos profissionais sobre trabalho educativo com crianças pequenas.

A tese de Dieb (2007) estudou a relação do professor de educação infantil com o saber. Foi feita pesquisa etnográfica e seus resultados analisados na perspectiva sócio-histórica. Dieb (2007) concluiu que a relação do professor com o saber está fragilizada nas dimensões epistêmica e identitária. Ainda que apareça apenas duas vezes, Wallon é o único autor que se repete explicitamente no referencial teórico das teses encontradas, o que confirma seu destaque na fundamentação teórica dos aspectos afetivos estudados no contexto da educação infantil.

Partindo da psicologia destacamos os trabalhos do grupo de pesquisa denominado *Centro de Investigação Sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI)*, sediado na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e liderado pela pesquisadora e professora Dra. Maria Clotilde Therezinha Rossetti-Ferreira, cujas produções aparecerão nesta pesquisa quando discorreremos sobre a educação infantil. Destacamos, também, os trabalhos do grupo de pesquisa *Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação*, da PUC-Campinas, liderado pela pesquisadora e professora Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo que, com seu projeto *Voo da Água*, elaborou uma proposta de atuação psicológica na escola pautada na



articulação entre teoria e prática. Destacamos em especial o recente trabalho de doutoramento de Costa (2010), produzido no seio desse grupo e que estudou o acompanhamento do desenvolvimento da criança na educação infantil por parte dos educadores em um contexto similar ao de nosso trabalho, e apontou que há precariedade na oferta dos serviços aos alunos de modo a comprometer o bem-estar físico, social e psicológico das crianças, destacando a necessidade da participação e contribuição do psicólogo escolar e seus conhecimentos sobre desenvolvimento infantil para o planejamento de atividades pedagógicas voltadas às crianças pequenas.

Considerando minha experiência na educação infantil, o fato da creche se constituir em situação social de desenvolvimento para a criança pequena, e as poucas pesquisas que têm se voltado a investigar os espaços de emergência dessa criança como sujeito é que estabelecemos os objetivos deste estudo.

## 2. OBJETIVOS

### Geral:

Identificar a visão que os Agentes de Educação de um contexto concreto de atividade têm das crianças pequenas como sujeitos, como eles veem seu papel na educação de crianças pequenas e analisar de que modo a visão que os educadores têm das crianças influi na forma como organizam suas práticas

### Específicos:

- Conhecer a rotina e a realidade de trabalho dos agentes de educação infantil;
- Analisar a forma como lidam com as crianças e o lugar que estas ocupam na hierarquização de suas ações profissionais;
- Indicar quem é a criança na visão dos educadores e como eles veem seu papel na educação de crianças pequenas;
- Analisar de que modo a visão que os educadores têm das crianças pequenas influi na forma como organizam suas práticas e agem em relação às crianças;
- Refletir sobre formas de atuar com a criança pequena que favoreçam o desenvolvimento de sua autonomia nas creches.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1 O Sujeito e a Educação

Não é consensual a definição do que seja o homem. Contudo, nas ciências humanas e sociais o temos considerado um ser essencialmente social. Fugiríamos aos propósitos desta dissertação se nos dedicássemos à definição do que é social e o que é o homem social, porém, nessa relação algo nos é deveras pertinente: a educação. Podemos afirmar que sem educação não há sociedade, não há homem, não há homem-social (Libâneo, 1994; Saviani, 2005).

O homem produz sua existência adaptando a natureza a si por meio do trabalho. O trabalho, atividade definidora do homem, distingue-se por ser norteada e planejada visando fins; intencional, portanto. Pode ser material ou não material. O trabalho não material, *grosso modo*, trata da produção do saber; compreende, logo, a educação. E o ensino, forma de educação de que se vale a escola, pode ser considerado uma atividade não material, na qual produto e produtor não se separam (Saviani, 2005).

Libâneo (1994) nos ajuda a entender que a educação é essencialmente uma prática social, prática essa presente em diversas instituições e atividades humanas com o fim de preparação para participação na vida social. Portanto, fundamental para o funcionamento social. O processo de ensino, assim, extrapola os muros escolares, pois se dá de forma mais ampla na sociedade na medida em que tarefas educativas são exigidas na vida social.

Mas o que é educação? Em sentido amplo, compreende os processos formativos sociais dos quais o sujeito faz parte fundamental e inevitavelmente por estar na sociedade. *Stricto sensu*, ocorre em instituições, escolares ou não, e tem objetivos declarados e planejados de se ensinar de modo consciente, sem com isso apartar-se dos processos formativos gerais (Libâneo, 1994).

A educação, então, pode ser intencional ou não intencional. Diz-se não intencional às práticas do contexto do sujeito que, espontânea e casualmente, formam valores, ideias e conhecimentos. A organização político-social, as relações familiares e comunitárias são exemplos de educação não intencional, que também pode ser chamada *educação informal* (Libâneo, 1994).

Educação intencional acontece quando há uma intencionalidade por parte do educador (pai, professor, adulto em geral), que o leva a organizar-se quanto a objetivos e meios para se atingi-los (Libâneo, 1994). Dentro da educação intencional temos a *educação não-formal* e a *educação formal*. A primeira refere-se às atividades educativas estruturadas fora do sistema escolar convencional, e a segunda, às atividades realizadas em escolas ou agências formadoras, pressupondo objetivos pedagógicos explícitos, sistematização e procedimentos didáticos (Libâneo, 1994).

Cumprе salientar o papel eminente da educação escolar (intencional e formal) no acesso do sujeito a bens culturais mais elevados, de modo a possibilitar-lhe interpretar com consciência e crítica outras fontes educativas. Segundo Libâneo (1994), considerando os avanços técnico-científicos, é impossível a participação dos sujeitos nas decisões que perpassam a nossa sociedade sem a educação intencional e sistematizada provida pela escola.

Libâneo (1994) aponta a diferença entre educação, instrução e ensino. Educação, como um conceito mais amplo, compreende o desenvolvimento do sujeito para a vida social, implicando visão de mundo, valores, crenças, ideais, modos de agir. Instrução é a formação intelectual, e o ensino equivale às ações e métodos para se realizar a instrução.

Saviani (2005), em sua pedagogia histórico-crítica, define o trabalho educativo como:

“o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (p. 13)

A escola é a instituição que tem por objetivo realizar esse trabalho educativo de forma sistematizada (Saviani, 2005). Cabe, então, definir com maior clareza o papel da escola e suas especificidades, considerando que já dissemos que a educação, *lato sensu*, necessariamente perpassa o sujeito em sociedade. Saviani (2005) nos fala dos conceitos gregos *doxa*, *sofia* e *episteme*. Os três referem-se ao conhecimento, porém, o primeiro faz remissão à opinião, conhecimento cotidiano. O segundo, à sabedoria advinda da experiência de vida, e *episteme* refere-se à ciência, conhecimento metódico e sistematizado. É este último que justifica a necessidade da escola, com vistas a possibilitar acesso ao saber elaborado. Fomentando o que dissemos acerca da educação escolar e seu papel na formação da consciência crítica em relação às outras fontes educativas, de igual modo o conhecimento-*episteme*, apropriado na escola, permite apreciação e criticidade às outras duas formas de conhecimento.

A educação, tanto em seu sentido amplo quanto especificamente a educação escolar, para a qual direcionaremos nosso estudo, é na essência um encontro entre sujeitos. Arroyo (2008) defende que os mestres são os sujeitos da educação, ocupam o primeiro plano. Assim, política, teoria e cursos de formação, embora tenham ganhado destaque, são menos importantes que a figura do educador. É preciso resgatar o sujeito da ação educativa. Houve uma despersonalização no imaginário sobre a educação, colocando a instituição escola como referência de educação no lugar da figura do mestre. Contudo, o que parece óbvio, o magistério é anterior às instituições escolares. Os mestres devem ser a referência em educação (Arroyo, 2008).

A relação educativa é sempre pessoal, envolvendo mestre e aprendiz. Segundo Arroyo (2008):

“Em uma visão mais humanista e personalizada, toda relação educativa é uma relação de pessoas, de gerações. A pedagogia tem no seu cerne a figura e o papel do pedagogo, de alguém que aprendeu o viver humano, seus saberes e valores, os significados da cultura, a falar, a dominar a fala, a razão, o juízo. Conseqüentemente, está capacitado a formar a infância, os “in-fans” não falantes, os aprendizes de humanos. Toda relação educativa será o encontro dos mestres do viver e do ser, com os iniciantes nas artes de viver e de ser gente. Os mestres no centro da pedagogia, não apêndices.” (p. 10)

A educação, podemos assim afirmar, é antes de tudo lugar de sujeitos. Segundo Arroyo (2008), o direito à educação básica vai muito além das crianças na escola, quando se coloca no centro as relações entre educadores e educandos, e os conteúdos, métodos, gestão e política como mediadores dessa relação. Se se quer entender a escola, é preciso necessariamente olhar para os mestres, sujeitos da educação. A produção da humanidade genérica e preparação para a vida social, objetivos da educação conforme nos mostram Saviani (2005) e Libâneo (1994), dão-se na relação entre sujeitos.

### **3.1.2 A Educação Infantil**

Tendo em vista o papel da educação e sua configuração enquanto relação entre sujeitos, examinaremos especificamente a educação infantil, relativamente recente inserção na educação básica e por isso considerada em construção. A partir da aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em 1996 e, sobretudo, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), aos espaços institucionais de atendimento às crianças de 0 a 6 anos cabem a atenção à díade cuidar e educar (RCNEI, 1998). A creche, portanto, passa a fazer parte da educação básica.

A Constituição promulgada no ano de 1988 considera a educação infantil em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado, condições essas corroboradas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e pelas próprias Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que dão à infância um espaço próprio na educação. Com isso, amplia-se, ainda que não se dê conta da demanda, o número de instituições de educação infantil voltadas para todas as classes sociais, o que confere a esses espaços grande responsabilidade, considerando as funções de cuidar e educar, bem como os objetivos de promover aprendizagem e desenvolvimento (Bremberger, 2009).

A educação infantil no Brasil só pode ser pensada no contexto da inserção da mulher no mercado de trabalho, contexto esse que traz o aumento da economia industrial do país sem implicar diminuição da pobreza, havendo desigualdade no acesso à educação e demais bens sociais (Ramos de Oliveira, 2005). Propostas educacionais para a pré-escola criadas inicialmente para os mais desfavorecidos, como a de Montessori, foram apropriadas por educadores que atendem a elite econômica, enquanto para os de baixa renda permanece um modelo assistencialista pautado na guarda, higiene e alimentação. A concepção mais ou menos assistencialista na educação infantil acaba dependendo da classe social atendida (Ramos de Oliveira, 2005).

O reconhecimento de creches e pré-escolas como direito das crianças e a inserção destes na educação básica trazem um novo cenário para a educação: uma nova trajetória de trabalho coletivo é iniciada, e surgem concepções de espaços físicos, de organização de atividades e rotinas e de relações educador-criança e escola-família (Ramos de Oliveira, 2005).

A crença de que o cuidado é função familiar, sobretudo feminina, tem feito com que a creche seja vista como “mal necessário”, e a naturalização dos atributos maternos do cuidar e socializar tem ocultado a possibilidade de se fazê-lo em outras esferas sociais (Haddad, 2005). As atuais relações domésticas da criança, com poucos ou nenhum irmão e com mães assumindo papéis extrafamiliares, nos levam a rever a importância de espaços para além da família, que tratem do cuidado, socialização e educação da criança (Haddad, 2005).

O modelo de creche como substituta da relação mãe-bebê, baseado em teorias que a consideram princípio insubstituível do desenvolvimento, mostra-se inadequado para qualquer situação coletiva de educação de crianças. A creche é um contexto diverso do familiar, e o número de crianças em relação a adultos não permite uma interação amigável com cada criança. No entanto, há outros pares de interação nesse contexto, as outras crianças, e as relações entre elas devem ser contempladas no processo educativo (Rossetti-Ferreira, Amorim & Oliveira, 2009).

Oliveira (2005) aponta como fundamental para se pensar a educação infantil considerar que os avanços legais precisam de tempo para suscitar transformações no âmbito das crenças, valores e expectativas. Tais avanços propõem a responsabilização dos municípios pela oferta da educação infantil, a articulação destes com os regimes estadual e federal, a formação mínima para educadores associada à formação continuada e a inserção da educação infantil na educação básica. Indubitavelmente, porém, o motor de todos esses avanços é a consideração da criança como sujeito de direitos: a creche deixa de ser direito



dos pais, com fins de substituí-los enquanto trabalham, e passa a ser direito da criança a uma educação para além da doméstica e comunitária (Oliveira, 2005). Interessa-nos, especialmente, a ideia de protagonismo da criança em relação ao próprio direito à participação em outras esferas sociais que não a família ou comunidade. Esse aspecto é central nesta pesquisa e retornaremos a ele mais adiante.

Vokoy e Pedroza (2005) defendem que, com a consolidação do ECA e da LDB, cabe à educação infantil, superando o assistencialismo, olhar para a criança em desenvolvimento como um sujeito integral, cujos aspectos cognitivos, afetivos, expressivos, motores e simbólicos não se dissociam. Assim, a educação infantil passa a ter objetivos educativos assumidos e calcados em teorias psicológicas do desenvolvimento infantil. A psicologia do desenvolvimento ao longo de décadas pautou-se no indivíduo e em sua maturação. Viu-se, contudo, a necessidade de se considerar o “outro social” e o contexto. Porém, esse contexto foi dimensionado apenas como uma variável capaz de acelerar ou diminuir o ritmo dos estágios pelos quais passam os sujeitos (Rossetti-Ferreira, Amorim & Oliveira, 2009). Há que se considerar, segundo Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009), a reciprocidade entre o desenvolvimento do sujeito e seu contexto. O desenvolvimento humano é entendido por essas autoras como sendo um processo de construção social, envolvendo interações que acontecem em contextos específicos regulados sócio-culturalmente. Logo, a relevância de estudos que investiguem e reflitam sobre o educador de crianças pequenas, o mediador dessas interações.

Concepções teórico-metodológicas não apenas incidem na compreensão dos fenômenos educacionais/desenvolvimentais, mas norteiam a conduta profissional, daí sua importância moral e ética. O poder autorealizador das teorias psicológicas concorre para a construção de competências e deficiências. A educação infantil tem muito a adquirir revisando essas questões (Rossetti-Ferreira, Amorim & Oliveira, 2009). Segundo Ramos de Oliveira (2005), o conceito de infância é construído historicamente e socialmente, e em um

mesmo contexto coexistem diferentes ideias de criança. As concepções de infância, por sua vez, medeiam as práticas educativas.

Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) entendem infância como acontecimento inusitado e imprevisível, podendo ou não atravessar as crianças; infância é uma experiência de criação. Por isso, defendem que a educação infantil deve proporcionar experiências de infância. Os exercícios de infância constroem-se pelos educadores, que correm o risco de reproduzir os modos hegemônicos de cuidado e educação por eles internalizados. A aprendizagem, quando vista como linear, trabalha com a ideia de igualdade para crianças diferentes (Abramowicz, Levcovitz & Rodrigues, 2009).

A partir da década de 1980, de acordo com Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009), estudos apontaram a existência de interações entre crianças bem pequenas e, a partir daí, o próprio conceito de interação ampliou-se, compreendendo regulações mútuas e processos não intencionais. Se se aprende na relação com o outro (Rossetti-Ferreira, Amorim & Oliveira, 2009), a relação criança-criança, além da relação criança-educador, contribui para os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem da educação infantil.

Para além do foco no indivíduo e na díade mãe-criança, Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009) apontam a necessidade de se analisar os fenômenos desenvolvimentais em uma visão sistêmica: foco nas interações e interdependência entre os sujeitos em um contexto concreto. As autoras ainda consideram que as ações do educador estão baseadas em suas representações, constituídas sócio-historicamente, acerca de criança, educação infantil e seu papel neste processo.

Assim, evidencia-se que a forma como o educador concebe a criança, o que é a infância e qual o lugar dessa criança no processo educativo norteia toda a sua prática profissional. E de que profissional estamos falando?

Como a creche surgiu no Brasil dissociada da educação, quando houve a associação tínhamos profissionais já em exercício. A esses coube a formação em serviço. Contudo,

segundo Kramer (2005), cursos esporádicos e emergenciais não geram mudanças pedagógicas e de carreira significativas.

Instâncias federais, estaduais e municipais atendem e deliberam sobre a educação infantil. Suas diferentes interpretações quanto à legislação específica motivam incertezas, sobretudo quanto ao que é exigido como formação inicial e ao processo de formação continuada (Kramer, 2005). A pouca clareza do perfil que se espera de um educador da educação infantil tem gerado historicamente problemas na sua formação (Kishimoto, 2005). Esta, ao não evidenciar as especificidades da educação infantil, acaba por trazê-la no bojo das séries iniciais do ensino fundamental, culminando no que Kishimoto (2005) apontou como “escolarização” na educação infantil.

A construção da identidade do educador da Educação Infantil é recente e ambivalente: se por um lado o delineamento legal dos atributos e formação dos educadores gera um sentimento de valorização, por outro gera ameaça aos que já atuam e não têm a formação exigida. Há que se considerar que, por se tratarem de crianças muito pequenas, as atividades da creche podem não diferir muito das domésticas, o que contribui para a dificuldade na construção da identidade do educador infantil (Silva, 2005). O fato de na prática os agentes de educação infantil da rede municipal de Campinas serem chamados de monitores parece concorrer para a dificuldade de se verem como educadores.

A profissão do educador de Educação Infantil, historicamente ocupada predominantemente por mulheres, tem sido ideologicamente mantida sob o mesmo viés do papel da mulher na sociedade: cuidar, dar carinho, não se preocupar com dinheiro. Isso tem sufocado as condições reais de trabalho, de profissão e carreira. Ao se priorizar o “jeito de cuidar”, abre-se mão da formação, paga-se baixos salários e promove-se, assim, alta rotatividade de profissionais (Kramer, 2005).

No caso específico do município de Campinas, podemos eleger os agentes de educação infantil como importantes atores em sua promoção, considerando que são eles,

como já foi dito, que passam a maior parte do tempo com as crianças na função de educar. A Minuta do Regimento Escolar de 06 de maio de 2010, assinada pelo então secretário municipal de educação José Tadeu Jorge, é bem clara em seu Art. 70, quando trata das atribuições legais dos agentes de educação infantil:

Art. 70 São atribuições do monitor e/ou do agente de educação infantil, além das previstas na legislação vigente:

I - planejar seu trabalho de acordo com a proposta pedagógica e de forma integrada com os demais profissionais da unidade educacional;

II - promover a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

III - registrar as atividades desenvolvidas com as crianças;

IV - registrar os acontecimentos relevantes do desenvolvimento da criança, tanto no documento de registro diário de seu próprio trabalho como na agenda da criança;

V - atuar em outras atividades correlatas à sua área de atuação.

Sendo eles na prática e legalmente educadores de crianças pequenas, é coerente afirmar que sua concepção de infância, de criança, e do lugar que esta ocupa na organização e programação das atividades dá o tom, por assim dizer, da educação infantil praticada nas creches do município.

Uma vez situado o lugar de onde partimos e focalizamos na pesquisa - a educação formal – escolar – e discorrido acerca da educação infantil, trataremos agora da teoria psicológica que oferece suporte epistemológico à nossa investigação.

### 3.2 Vigotski e a Educação

Por ser esta pesquisa embasada epistemologicamente nos pressupostos da psicologia histórico-cultural, cabe-nos tecer algumas considerações teóricas sobre suas bases. Revisando criticamente a psicologia em seu curso até sua contemporaneidade, na intenção de criar uma psicologia geral baseada no materialismo dialético, Vigotski (2007) aponta que o estudo do desenvolvimento calcado na maturação, em analogia à botânica, não dá conta das formas mais complexas do comportamento humano. A psicologia animal, por seu turno, contribuiu para se estudar as bases biológicas do comportamento humano, contudo, ao se deparar com processos intelectuais superiores, essa psicologia passou erroneamente a considerá-los como continuidade dos processos elementares, e não mais como algo singular (Vigotski, 2007).

Vigotski (2007) cita os experimentos de Kohler e suas conclusões acerca do uso de instrumentos entre primatas e sua independência em relação à fala e qualquer uso de signos. Diferencia, porém, do humano, pois, embora a inteligência prática e o uso de signos tenham origem diversa, sua relação é a essência do comportamento humano. A atividade simbólica, própria do homem, organiza seu modo de usar instrumentos, criando possibilidades de comportamento antes não possíveis e permite-lhe ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento (Vigotski, 2007).

No processo de desenvolvimento, em menor medida mudam as funções: o que mudam são suas relações entre si; funções independentes se convergem, emergindo relações até então inexistentes. A essas novas (e flutuantes) relações entre funções denomina-se sistema psicológico (Vigotski, 1991). Quando fala e atividade prática, até então independentes, se convergem, constitui o maior momento no desenvolvimento intelectual que dá origem a formas elevadas de inteligências prática e abstrata (Vigotski, 2007).

Esse eminente psicólogo soviético que viveu no início do século passado, mas cujas reflexões se mantêm atualíssimas, defende que o que caracteriza o humano e o distingue dos outros animais são as funções psicológicas superiores, funções essas autorreguladas, não naturais e de funcionamento sistêmico (Vigotski, 2007). Desenvolvem-se na relação do sujeito com o seu meio, a partir da apropriação de ferramentas da cultura, daí dizer que as práticas sociais, tais como a educação infantil, são fonte desenvolvimental na medida em que constituem o sujeito (1996).

A ideia do social como fonte e do sujeito que se constitui em seu meio nos faz considerar o contexto da creche e seu cotidiano não como fatores descritivos da caracterização do campo, mas, mais que isso, parte do nosso objeto de pesquisa. Portanto, não basta olhar para o sujeito isolado tampouco analisar seu discurso; é preciso olhar para o sujeito nas suas interações concretas que se dão no ambiente da creche.

Ainda pensando em não naturalizar os fenômenos observados, Vigotski (2000) nos ensina que fazer ciência é explicar em termos de causa, o que não deve se confundir com a concepção positivista de causalidade: aqui, explicar em termos de causa é ir à gênese do fenômeno, já que ele não é natural (portando, construído e sustentado; tem uma gênese). Como partimos do materialismo histórico dialético, consideramos a história do fenômeno, por assim dizer, complexa, daí permanecer no campo (e não apenas visitá-lo uma ou duas vezes) e utilizar mais de uma técnica para obter dados para análise.

O papel dos afetos nos é caro, pois vai ao encontro de uma explicação genética já que, como diz Vigotski (2000), na base de todo pensamento e ação está o afetivo-volitivo. Não há emoção neutra: ela sempre leva a uma ação ou a rejeita, e o faz justamente por estar na gênese da ação ou do ato de recusá-la (Vigotski, 2003).

Elaboraram-se os sentimentos vinculando-os ao que é vivido no meio social, de modo a confrontá-los com a experiência pessoal. Sendo as condutas ligadas às emoções as mais consistentes, quando se deseja promover o desenvolvimento do aluno em determinada

dimensão, é preciso ligá-lo às emoções. Pela enorme influência das reações emocionais, as atividades educativas têm maiores efeitos quando associadas a elas (Vigotski, 2003). Assim, Vigotski (2003) afirma:

“Cada vez que comunicarem algo ao aluno, tente afetar seu sentimento. Isso não é apenas necessário como meio para uma melhor recordação e assimilação, mas também como um fim em si mesmo.” (p. 121)

Podemos afirmar que, se os conteúdos ligados às emoções são mais consistentes, o papel delas na educação não é menor que o do pensamento. Para Vigotski (2003), as emoções devem ser o fundamento do processo educativo, pois considera que conhecimento desligado de sentimento é conhecimento morto, ao que acrescentaríamos, é conhecimento desprovido de sentido.

Isso porque, para o autor, toda ação ou pensamento tem em sua base o afetivo-volitivo que constrói os motivos para que o sujeito se dedique a qualquer forma de ação ou pensamento. Assim, corpo, cognição e afetos se imbricam no processo de conhecer e viver a realidade, afirmação que põe em relevo a importância de uma visão mais ampliada sobre a criança pequena e seu desenvolvimento.

### **3.3 Vigotski e a criança pequena**

A educação infantil tem se fundamentado em teorias psicológicas do desenvolvimento (Rossetti-Ferreira, Amorim & Oliveira, 2009), e de fato se faz necessário partir de uma concepção teórica acerca do desenvolvimento na tenra idade se se pretende estudar a prática de educadores com sujeitos desta faixa de idade.

Valeremo-nos dos pressupostos de Vigotski, pois sua teoria realça o papel da educação infantil na medida em que podemos considerá-la como situação social de desenvolvimento. O desenvolvimento, segundo Vigotski (1996), é marcado por crises. Essas crises implicam mudanças, fazendo com que as funções psicológicas, dentro dos sistemas, rearranjem-se, o que se caracteriza como mudança qualitativa ao longo do processo de desenvolvimento. A noção de crise, aqui, não tem, como se vê, caráter negativo, ao contrário, para o autor a crise tem sua origem no próprio processo de desenvolvimento da criança, quando, ao atuar sobre a realidade, não dispõe de recursos psicológicos ou físicos que lhe permitam acessá-la, o que resulta na crise. Esta, por sua vez, promoverá novas relações entre as funções psicológicas, constituindo um novo modo de funcionamento do psiquismo, que resulta em desenvolvimento. A crise, por sua vez, promove as vivências, sendo essas experiências carregadas de emoções, em que o sujeito se dá conta de sua condição e, tomando consciência da mesma, acede a novos modos de funcionamento psicológico. É neste sentido que defendemos a possibilidade infinita de desenvolvimento do sistema psicológico. (Vigotski, 1996; Souza, 2012)

Baseado na ideia de funções psicológicas e seus nexos relacionais, Vigotski (1996) explica o desenvolvimento em períodos. Não se trata de períodos estanques, marcados por idades fixas, universais. São momentos por que a criança passa e, numa relação dialética com seu entorno social, assumem relevância uma ou mais funções, num movimento



permanente e no qual o desenvolvimento sempre é dependente e produtor do meio (Vigotski, 1996; Souza, 2012).

Estudando essa problemática, Vigotski (1996) identifica vários desses momentos de crise, e postula que o primeiro ocorreria no primeiro ano de vida. O bebê estaria preso ao seu campo de visão e alcance dos objetos. Tal situação já não lhe permite avançar na compreensão do mundo, cada vez mais alargado pelas interações de que participa. A crise que surge neste momento está na gênese da fala, que começa a se desenvolver ainda como fala pré-intelectual, sem sua dimensão planejadora da ação, colada nos objetos. Entretanto, a criança dá um salto em seu desenvolvimento, pois agora conta com a palavra – instrumento psicológico que serve de base à fala e ao pensamento, para se comunicar com o mundo e consigo mesma. Pelo exercício da fala, o sujeito avança no seu modo de se relacionar com a realidade. Pela fala, a criança, que até então era chamada, passa também a chamar o outro. Contudo, seu desafio é compreender a fala do outro e sua própria fala, o que a faz lançar-se ao mundo e, neste sentido a fala assume a primazia no desenvolvimento do psiquismo. Contudo, ainda que seja central, necessita de outras funções que lhe dêem sustentação e atuem, portanto, na promoção do desenvolvimento. Seriam as funções periféricas, tal como as denomina Vigotski (1996), e, neste momento do desenvolvimento da criança, são representadas pelo pensamento (ainda pré-verbal) pelos afetos (sobretudo a vontade) a percepção e a atenção (Souza, 2012).

Entendemos por função periférica aquelas que sustentam e promovem o desenvolvimento, pois estão na base de modo a dar condições para que outra função assuma prevalência. Cabe frisar que as relações entre as funções psicológicas estão em constante movimento e têm variações diversas a depender da história do sujeito e da situação social de desenvolvimento característica de dado período de sua vida (Souza, 2012).

É dentro dessa trama constante de relações entre funções psicológicas que Vigotski (1996) descreve as crises. As crises pontuadas e postuladas por ele são momentos nos quais, para responder a uma demanda social, uma determinada função psicológica superior destaca-se no modo de funcionar do sujeito. É nesse contexto que o nosso interlocutor descreve as crises dos 3 anos, dos 7 anos e da adolescência. É preciso, aqui, destacar dois pontos. Primeiro, a crise se dá pela vivência de algo que se tomou consciência. Segundo, a vivência é carregada e caracterizada por fortes emoções em suas diferentes formas. Logo, as emoções, se são condições para a vivência, o são, por assim dizer, para o desenvolvimento do psiquismo (Souza, 2012).

Dentro desse postulado, teríamos, na crise do primeiro ano, a percepção, a atenção e a vontade como acessórias à fala, sendo essa última a função psicológica superior a assumir prevalência nesse momento (Vigotski, 1996). Essa vontade no primeiro ano de vida ainda não é função superior, portanto não é autorregulada, mas é ela que dá condições para o desenvolvimento da fala como função psicológica superior, como mediação entre a criança e o mundo que a rodeia. A vontade, crescente com o conhecimento de mundo advindo da percepção e atenção, faz com que o gesto e o balbúcio não dêem conta do acesso a esse universo almejado. Instaura-se, nesse ponto, uma situação de crise, e a fala emerge como possibilidade de se relacionar com o mundo, e agir sobre ele, ao mesmo tempo em que significa um grande salto no desenvolvimento do sujeito. A fala se torna uma ferramenta de acesso ao meio, de requerimento de atenção do outro (Vigotski, 1996; Souza, 2012).

Estamos tratando, ainda, de uma fala pré-intelectual, mas que, na medida em que vai sendo usada nas interações, ganha significado. A fala vai se atrelando ao pensamento, valendo-se do pensamento como função acessória, e constituindo assim a fala significada, o que possibilita maior acesso ao mundo significado (Souza, 2012).

Vigotski (1996) exemplifica outro momento de crise, o qual ele denomina crise dos 3 anos, no qual uma função assume a prevalência sobre as outras e contribui para o processo de desenvolvimento do sujeito. Nessa crise, a fala e o pensamento apresentam-se como funções acessórias da vontade. É comum a vontade como função de prevalência apresentar-se na forma de negativismo em relação às imposições do meio.

Se a fala e pensamento apresentaram-se como funções acessórias na crise anterior, ao falar da crise dos 7 anos Vigotski (1996) apresenta o pensamento como função predominante: idade escolar, onde a criança tem de ficar sentada para fazer atividades didáticas; é capaz de esperar, escolher, construindo uma ação, concentrada. Pode-se dizer também que a fala assume a linha acessória, mas não se pode perder de vista que pensamento e fala não se separam.

#### 4. MÉTODO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, toma como base os fundamentos teóricos e metodológicos da psicologia histórico-cultural, que se sustenta nos postulados do materialismo histórico-dialético. Tendo o sujeito como objeto de estudo da psicologia, consideraremos o fenômeno estudado, tal como postula Vigotski (2007), inserido em um contexto sócio-histórico e dinâmico.

De acordo com Souza (2010), é nas interações concretas, mediadas semioticamente, de que participa o sujeito que este se constitui e constitui o social, em um movimento dialético permanente. Nessas interações, o sujeito se apropria de significados e sentidos de forma única, o que assegura sua singularidade. Assim, vislumbramos no sujeito a dimensão do singular e do social e consideramos o papel da mediação na sua constituição.

O sujeito e a realidade estão imbricados em um processo mútuo e contínuo de constituição (Souza, 2010). Por isso, nosso trabalho se sustenta na análise da relação do sujeito no seu contexto concreto, no caso a escola de educação infantil, relação esta que constitui o sujeito e é constituída por ele.

Sendo a análise dialética uma análise do movimento, para realizar-se a pesquisa serão consideradas a instituição, seus alunos e funcionários, os objetivos e expectativas dos educadores e as interações entre os sujeitos na instituição, na tentativa de apreender a complexidade que constitui esse contexto.

Posto isso, o pesquisador se inseriu no campo, a escola de educação infantil, e realizou observações em vários momentos da rotina com as crianças. As observações foram registradas em diário de campo. O diário de campo, de acordo com Weber (2009), é uma técnica de registro diário baseada na observação direta da experiência sócio-cultural de um grupo. Esse autor ainda considera essa forma de registro como essencial para o

distanciamento indispensável na pesquisa de campo, para a posterior análise e autoanálise da experiência.

No diário de campo, além do registro dos eventos observados e de reflexões suscitadas pela experiência, é fundamental que se registre os humores e emoções do pesquisador, pois constituirão elementos para a (auto) análise, o que é fundamental se se considera que o pesquisador também integrou o contexto pesquisado (Weber, 2009).

Além do diário de campo, numa tentativa de maior apreensão do fenômeno, lançamos de entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa, a fim de aprofundar algumas questões observadas no dia a dia de seu trabalho.

### O contexto da pesquisa

A instituição onde se realizou este é um CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) do município de Campinas. Localizado na região periférica da cidade, atende crianças de 4 meses a 5 anos. As crianças se dividem em agrupamentos, sendo que no agrupamento I há crianças de 4 meses a 2 anos, o agrupamento II atende crianças entre 2 e 3 anos e o agrupamento III, de 3 anos e 6 meses a 5 anos e 11 meses. Cada agrupamento ainda é dividido em salas, de acordo com o número de matriculados e disponibilidade de salas. A creche funciona em período integral (7h às 18h) para os agrupamentos I e II, e em período parcial (7h às 11h30 e 13h às 17h) para o agrupamento III. Elegemos realizar a pesquisa em duas salas do agrupamento II, AGIIA e AGIIB, pois foi nessas duas salas que tivemos o consentimento de 100% dos educadores do período da tarde. Optamos por realizar a pesquisa no período da tarde, pois nesse período os agentes de educação infantil, que são nossos sujeitos, estão trabalhando sem a presença do professor responsável pela sala, que trabalha apenas no período matinal.

No AGIIA (Agrupamento II A) estão matriculadas crianças que completarão 2 anos entre janeiro e setembro do ano vigente. No AGIIB (Agrupamento II B) as crianças completarão 3 anos entre janeiro e setembro do ano em questão. Em ambas as salas há 36 alunos matriculados e a frequência, embora oscile, costuma girar em torno de 25 a 30 crianças em cada uma das turmas. As duas turmas contam com três agentes de educação infantil de manhã (das 7h às 13 h) e outros três à tarde (das 12h às 18 h), além de uma professora em cada sala das 7h às 11h. A maioria das crianças frequenta a creche em período integral, chegando às 7h e saindo por volta das 17 h. Essas crianças do integral ficam, no período da manhã, sob os cuidados de uma professora regente de classe e de 3 monitores. Já no período contrário, tarde, essas crianças ficam somente com os agentes de educação infantil, que têm como função desenvolver atividades lúdico-pedagógicas e cuidar das crianças.

A unidade conta com seis salas de aula, uma biblioteca, um refeitório, três parques e dois solários. O quadro de funcionários é composto por duas diretoras (diretora e vice), uma orientadora pedagógica, seis professoras efetivas, uma professora adjunta, uma professora de educação especial e 26 agentes de educação infantil. Observe-se que a quantidade de agentes de educação infantil atuando na creche ultrapassa em mais de 100% a de outros educadores, somando-se diretores, orientadora e professores. O que isso significa em termos de política educacional? E para a qualidade da educação? Essas são questões que se quer discutir.

#### Participantes:

Os participantes dessa pesquisa são seis funcionários efetivos da Prefeitura Municipal de Campinas, no exercício do cargo *agente de educação infantil*, que trabalham

no período da tarde na instituição onde será realizado o estudo, três deles na turma AGIIA e os outros três na AGIIB. Objetivamos contemplar salas nas quais todos os educadores do período da tarde que a compõe consentissem em participar da pesquisa. Conseguimos o feito em duas salas com três educadores cada, daí a existência de seis sujeitos e não mais nem menos. Abaixo, tabela com dados objetivos dos sujeitos, identificados por nomes fictícios:

<b><u>Participantes</u></b>	<b><u>Formação</u></b>	<b><u>Idade</u></b>	<b><u>Tempo na função</u></b>
<b>Fernanda (Ag2A)</b>	Graduada em Pedagogia	25 anos	1 ano e 6 meses
<b>Silvana (Ag2A)</b>	Graduada em Administração	35 anos	1 ano e 6 meses
<b>Raquel (Ag2A)</b>	Graduada em Pedagogia	29 anos	6 meses
<b>Hugo (Ag2B)</b>	Graduado em Pedagogia e cursando Psicologia	30 anos	6 meses
<b>Mariana (Ag2B)</b>	Gaduada em Tecnologia em Gestão e Saneamento Ambiental	27 anos	3 anos
<b>Lucia (Ag2B)</b>	Graduanda em Direito	30 anos	8 anos

**Material:**

Autorização da instituição de pesquisa; Termos de consentimento livre e esclarecido; Roteiro de entrevista semiestruturada; Diários de campo.

### Procedimentos:

Em um primeiro momento, foi realizada uma reunião com a direção da escola a fim de se apresentar o projeto de pesquisa a ser desenvolvido. Foi solicitada autorização da instituição para realizar a pesquisa. Uma vez concedida, os sujeitos da pesquisa, já previamente contatados, foram formalmente informados sobre a pesquisa e, ao concordarem, solicitou-se a leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

O pesquisador, então, passou a frequentar a instituição semanalmente, sempre no mesmo dia da semana, por um período de seis meses, alternando suas observações entre as turmas AGIIA e AGIIB, observando as práticas dos agentes de educação e registrando-as em diário de campo. Cada visita durou cerca de duas horas. Registrou-se a dinâmica da turma, as atividades desenvolvidas pelos educadores e as relações educador-criança, tendo em vista os objetivos desta pesquisa. Além dos dados constantes do diário de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas para aprofundar algumas questões. Essas entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas.

Nas entrevistas utilizamos reproduções de obras de arte como mediação, por acreditarmos que a leitura de imagem favorece a expressão de significados e sentidos sobre o fenômeno investigado. As obras utilizadas foram fotografias de Sebastião Salgado (1997 e 2000) como materialidade por acreditarmos que, através da arte, podemos pôr o sujeito em contato com seus sentidos e acessá-los para além do discurso. A escolha de imagens de Sebastião Salgado se deve ao caráter provocativo da obra, de estilo arte-denúncia, e as três imagens escolhidas mostram, respectivamente, crianças pequenas e felizes aos cuidados de um adulto, apesar da simplicidade material visível na cena; sete crianças despidas, agrupadas e com olhar vago, e, finalmente, uma menina com idade em torno de sete anos escrevendo à mesa enquanto duas crianças pequenas dormem embaixo da mesma. Uma



cópia de cada foto pode ser encontrada ao final deste trabalho, no Anexo 3, e sua referência, com o título, apresentamos a seguir:

Primeira foto – Família refugiada de Kosovo, Casa Regina Pacis. Do livro *Êxodos* (2000). Anexo 3, Foto 1.

Segunda foto – Frei Damião pregando no Nordeste. Do livro *Terra* (1997). Anexo 3, Foto 2.

Terceira foto – Fazendo os deveres e tomando conta dos irmãos enquanto a mãe trabalha na colheita de cacau. Do livro *Terra* (1997). Anexo 3, Foto 3.

As reproduções das fotos foram mostradas a cada sujeito uma a uma, acompanhadas da seguinte instrução: “Vou te mostrar essas fotografias uma a uma e gostaria que você falasse sobre elas, o que você sente ou pensa, sem preocupação com certo e errado. Nossa conversa será gravada em áudio de modo que eu possa acessar suas falas com maior precisão”.

Após o participante encerrar sua fala sobre as imagens, foi feita a seguinte pergunta: “e aqui, no seu trabalho, funciona como? O que você observa? Qual o papel da escola na educação infantil? Qual o seu papel na educação das crianças?”

Além de gravarmos as entrevistas em áudio, foram registrados gestos, expressões faciais, alterações claras na tonalidade da voz e quaisquer outros eventos ou manifestações dos sujeitos que nos chamaram a atenção.

Apesar de serem seis agentes de educação infantil participantes da pesquisa, apenas quatro entrevistas foram feitas e três delas consideradas. Mariana não foi entrevistada porque, quando da realização das entrevistas, a mesma já não mais trabalhava na instituição. Hugo também não foi entrevistado porque havia adoecido e, segundo a diretora da escola, ficará meses afastado do trabalho. A entrevista com Fernanda foi descartada pois, como a direção pedisse à mesma que a entrevista fosse rápida por conta da demanda do trabalho, Fernanda ficou claramente muito ansiosa, deu respostas muito curtas e pediu para voltar ao trabalho. Os dados acabaram por não ser utilizados nesta pesquisa.

### Considerações éticas

A presente pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, que emitiu parecer favorável à sua realização com o seguinte protocolo: 0809/11.

Sendo assim, levamos em consideração as diretrizes e normas da Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, no que concerne a pesquisas com seres humanos. Os agentes de educação infantil, bem como a diretora da escola, receberam um termo de Consentimento Livre e Esclarecido em que autorizaram a realização da presente pesquisa.

Esta pesquisa pode ser classificada como de risco mínimo, uma vez que não se utilizou de procedimentos que colocassem os sujeitos em situações adversas ou com riscos maiores dos enfrentados em seu cotidiano.

## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De posse das anotações nos diários de campo e das transcrições das entrevistas, várias leituras foram feitas com a intenção de encontrar regularidades ou dissonâncias em relação ao que estávamos investigando: o lugar do sujeito na educação infantil. Ao longo destas leituras percebemos que as informações que apareciam traziam aspectos diversos, envolvendo várias instâncias de relações. A partir desta observação percebemos que havia necessidade de agrupar os dados em blocos, que denominamos de modalidades de relação, de modo a organizar os sentidos que os educadores atribuíam a cada uma das instâncias que interferem em suas práticas cotidianas, em seu modo de pensar e agir como educador.

Assim, elegemos como forma de organizar a análise que ora apresentamos, quatro modalidades de relação: relação dos educadores com o sistema de ensino; relação dos educadores com as crianças; relação dos educadores com as práticas da educação infantil; e relação dos educadores com seu pares. Depois de agrupar os dados segundo essas categorias – modalidades de relações – uma nova leitura aprofundada foi feita de modo a identificar subcategorias, e encontramos regularidades que organizamos em pares de opostos, visto o movimento dialético que aparece nos discursos dos sujeitos e em suas ações no cotidiano da creche.

## **5.1 - As relações dos educadores com o sistema**

### Instabilidade x satisfação com a profissão

Iniciar a análise pelos sentidos expressos pelos educadores em relação ao sistema de ensino justifica-se pelo fato de querermos demonstrar que muito do que se apresenta nas demais relações dos sujeitos no processo de desenvolver sua ação profissional remetem-se, de modo recursivo, às relações que estabelecem com o sistema público de ensino ou ao que concebem ser estas relações. Consideramos aqui os aspectos tangentes à relação que o educador mantém com seu vínculo empregatício, salário, formação, condições de trabalho e emprego.

A partir de pré-indicadores levantados na observação dos dados notamos que a relação do educador com o sistema é marcada pela instabilidade, que é identificada por eles como oriunda das condições (ruins) de trabalho, contudo, a instabilidade, que comumente seria tratada como fonte de insatisfação com o trabalho, convive paradoxalmente com a satisfação com a profissão.

A fim de dar mais substância à esta argumentação, destacamos, abaixo, trechos da entrevista e do diário de campo que elucidam as condições de trabalho dos agentes de educação infantil e os sentidos de instabilidade expressos pelos sujeitos.

Pouco antes da hora de acordar as crianças a diretora da escola foi até a sala e pediu para que um dos monitores acompanhasse as crianças do berçário no horário do lanche da tarde, pois estavam elas com um funcionário a menos, que seria substituído por outro até o momento ainda ausente. Hugo prontificou-se a ir, mas disse à diretora que não poderia

ficar muito tempo ajudando por lá, pois precisaria voltar logo para ajudar suas colegas a acordar as crianças. A diretora concordou.

Hugo de fato voltou em tempo e já começaram a atividade de acordar as crianças. Lucia, assim que se levantou (estava deitada sobre um dos colchonetes das crianças, que estava desocupado) , disse à Mariana que não estava bem, cansada com a correria da creche e da faculdade, e que estava disposta a assumir a falta injustificada e ir embora. Mariana pediu à Lucia que não fizesse isso, pois não havia funcionário para substituí-la e o número de crianças era considerável. Lucia disse que ficaria por consideração à sua colega de trabalho. (DC – 27/09/2011)

Ana, funcionária que estava substituindo Fernanda, veio conversar comigo. Perguntei se estava bem e ela disse que cansada. Disse não aguentar mais trabalhar na instituição, pois o trabalho é muito cansativo devido ao alto número de crianças e consequente sobrecarga de trabalho. Raquel, que estava por perto, concordou. [...]. A funcionária substituta perguntou à Raquel qual o procedimento seguinte, e esta respondeu que voltariam à sala pra fazer a troca, depois seria o jantar, troca de roupas e saída das crianças. “Poxa, trocar fralda, comer e trocar roupa; quanta troca!”, exclamou a primeira, e Raquel respondeu com cara de insatisfação e incluindo-me na conversa pelo seu olhar: “aqui o que a gente mais faz é trocar e limpar nariz sujo. Somos chamados de educadores, mas a prefeitura contratou a gente pra ficar trocando fralda mesmo. Olha esse mundo de criança, você termina de trocar um, outro faz cocô na fralda, e assim não para. Para o trabalho ser legal e sair do

papel teria que ter menos crianças. Com um tanto desses a gente se esgota de tanto trocar fralda e nem dá tempo de fazer outra coisa.” Ouvindo isso, Ana concordou e disse que se frustra porque está fazendo graduação em pedagogia, mas não consegue ver ali uma possibilidade de aplicação do conhecimento: “Lá onde eu fiz meu estágio [uma instituição particular] são no máximo 20 crianças e três educadores responsáveis. Dá pra fazer um trabalho legal, construtivista mesmo. Aqui a gente não dá conta de fazer outra coisa além de ficar trocando.” (DC – 04/10/2011).

Como se observa nas falas dos educadores, há um grande número de crianças sob seus cuidados, o que confere grande exigência de atividades, tornando o trabalho cansativo e repetitivo. As atividades ditas “braçais” acabam tomando tempo demais dos educadores que, segundo suas percepções, ficam sem condições de desenvolver atividades de caráter pedagógico e, assim, implicam-se menos como educadores e mais como cuidadores. A resposta de Raquel, uma das educadoras do AG2, graduada em pedagogia, quando questionada na entrevista sobre as possibilidades de mudança das práticas com as crianças, de modo a deixá-las mais livres, é reveladora desse quadro:

Eu acho que se a estrutura da creche mudasse seria possível mudar as práticas. Se tivessem mais monitores para fazer essa função da higiene, do cuidar da criança, para outros profissionais ficarem cuidando dessa parte de deixar a criança mais solta, fazer o que ela quer. Eu acho que aí funcionaria. (...)eu acho que é muita criança para um adulto só. Que nem

no berçário, oito crianças para um adulto, se você parar para pensar é um absurdo. Porque uma pessoa sozinha não consegue tomar conta de oito bebês ao mesmo tempo. Ainda mais assim, uma criança que ainda está... Não consegue controlar a questão de fezes, urina, tem que estar sempre trocando, faz toda hora. Não tem aquela rotina: “-Ah, é uma vez por dia.” Não, o bebê faz várias vezes no dia. Então eu acho que teria que ter mais adultos para estar tomando conta dessa parte, para poderem os outros desenvolver a questão pedagógica, das atividades e brincadeiras etc.

A prefeitura, segundo a fala de Lucia, abre vagas na escola de acordo com a sua extensão em metros quadrados, tratando assim os sujeitos como apenas ocupantes de espaços. Tudo isso parece corroborar a ideia de que o educador, ele mesmo, não é chamado pelo sistema a ser visto como sujeito. Ora, se ele não se implicar como sujeito e não encontrar no sistema em que trabalha espaço para tanto, é pouco provável que criará para as crianças espaços para elas serem sujeitos, espaço esse que os educadores parecem não encontrar para si. A esse respeito manifestam-se, abaixo, os educadores:

Cumprimentei os educadores Mariana e Hugo e perguntei pela ausência de Lúcia. Mariana me disse que Lúcia foi chamada pela diretora para ajudar em outro setor, pois a frequência de crianças anda muito alta e os funcionários vão adoecendo e acabam faltando. “Aqui está faltando funcionário e sobrando crianças. A diretora mesmo disse isso ontem, e é verdade. Acaba sobrando pra quem não falta, mas do jeito que as coisas estão indo tá todo mundo ficando doente”, disse Mariana com um sorriso tímido no rosto, mas transparecendo descontentamento.

Mariana e Hugo me contaram que estão vivendo na escola uma situação ruim que, como disseram, é compartilhada por todas as creches do município. “As creches de Campinas não têm vagas pra todas as crianças. Daí, as mães que não conseguem matricular vão na justiça e o juiz expede uma ordem obrigando a escola a matricular. Aí tem que matricular à força. No berçário mesmo já tem quase quarenta matriculados. Só que os funcionários são os mesmos, não aumenta, o espaço é esse aqui que você tá vendo, não cabe mais. Daí a gente vai surtando.”( DC – 18/10/2011)

O alto número de matriculados e a demanda de trabalho soam aos educadores como um desrespeito por parte do sistema. Muitos adoecem, se afastam, e a consequência é sobrecarregar ainda mais os que ficam. Os educadores, no fim das contas, acabam não se vendo eles mesmos como sujeitos, pois não são ouvidos nas decisões. Os juízes expedem mandados de segurança obrigando a escola a matricular mais alunos, porém, esses juízes jamais foram à escola e tampouco conhecem os educadores. Eis um paradoxo: para garantir o direito à creche, o que é legítimo, se desrespeita o direito a condições de trabalho e de atendimento dignas, de educadores e crianças.

As educadoras estavam com aspecto ainda mais exausto, embora dividindo tarefas: uma terminando a troca, outra à porta recebendo os responsáveis e entregando-lhes as crianças e uma terceira assistindo às que aguardavam para ir embora. Ainda assim, a impressão que ficou é que, nesse momento, o dobro de funcionários talvez ainda não fosse suficiente para amenizar a correria. (DC – 01/11/2011)



Estavam presentes os três educadores do setor e contavam-se 31 crianças. Perguntei se estava tudo bem e as educadoras me fizeram uma expressão que não consegui decifrar, mas que pude entender como tendo um caráter negativo, mas de alguma forma acolhedor e convidando-me à piedade. Perguntei por que fizeram essa cara, e Raquel me disse que já não aguentam mais esse ano, estão exaustas, contando os dias para o fim do ano e para as férias de janeiro. “Você já trabalhou aqui, sabe melhor do que eu; esse trabalho exige muito da gente, desgasta muito, e quando chega essa altura do ano estamos só pela misericórdia. A prefeitura soca criança aqui e nós acabamos sem poder fazer nada”.(DC – 15/11/2011)

Porque, veja só, em uma creche que a criança é colocada por metro quadrado, só falta você colocar número nelas. Então, os educadores que acabam tendo que conviver com isso, acabam se sobrecarregando e não veem mais na criança a necessidade de afeto, porque você tem que suprir a demanda. A mãe que aceita essa condição e coloca a criança na creche, a gestão que acata o que é mandado e lá em cima que não vê nada do que se passa aqui em baixo e vai. Basicamente é um depósito de criança. (Ent – Lucia, educadora no AG2B e a participante da pesquisa que há mais tempo está na instituição)

Por fim, entendendo os processos de significação na escola como complexos e não lineares, cabe dizer que esse educador insatisfeito com os obstáculos vistos por ele como impostos pelo sistema, torna-se ele então também um obstáculo para os outros educadores. Como destacamos nos excertos acima, aqueles que não resistem acabam faltando e tornando os que resistiram mais suscetíveis a ceder.

Além das condições de trabalho os educadores apontaram também aqueles que não se implicam com o trabalho e não se satisfazem com ele porque estão ali apenas interessados no salário. Por ser um trabalho de exigência de nível médio, o salário é satisfatório, e ainda há a vantagem de a carga horária ser de 30 horas semanais.

Assim, pelo dia a dia que a gente vê o trabalho dos amigos e tal, a gente percebe que alguns educadores e tal, estão aqui não por conta da educação da criança, estão aqui para ganhar o salário no final do mês de boa. E a gente vê através do resultado do trabalho que são feitos durante o ano, aí. (...) tem pessoas que são muito bem intencionadas, que querem o melhor para as crianças, mas como a gente aqui trabalha em um grupo, muitas vezes, esse que está aqui só por interesse financeiro acaba prejudicando o trabalho do grupo com as crianças.(Ent –Raquel, educadora no AG2A)

Mas, por outro lado, muitas vezes eu vejo que esse espaço [da criança enquanto sujeito] é um pouco restrito por causa da questão da rotina que a gente tem. E por ser um número de crianças muito elevado, às vezes, você acaba tendo que fazer as coisas muito rápido. (Ent – Silvana – educadora no AG2A)

Por outro lado, conforme apontamos no início desta sessão do trabalho, a insatisfação com as condições de trabalho e a instabilidade confrontam-se com a satisfação com a profissão. Parece que, na verdade, a insatisfação, na maioria dos casos, refere-se às condições de trabalho, mas que a profissão de educador infantil e o fato de trabalhar com crianças remetem à satisfação e mesmo ao prazer.

De fato, a expressão no semblante de Raquel e de Fernanda denotava fadiga. Embora eu não objetivasse entrevistá-las neste momento, não pude perder a deixa e perguntei à Raquel e Fernanda (Lúcia estava servindo bolacha às crianças) o que mais elas traziam consigo após um ano de trabalho na creche além do cansaço. Fernanda já de imediato e sem hesitar disse que, apesar de tudo, gosta do que faz e não se imagina trabalhando com outra coisa senão com criança, mas que gostaria sim de ver condições mais dignas de trabalho, como maior número de funcionários, menor número de crianças por sala. “Eu reclamo, só que eu chego aqui e vejo essas crianças, só de estar com elas, ver meu papel na educação delas, isso me faz muito bem. Estou montando um DVD com várias fotos dos vários momentos que passamos juntos esse ano, e vendo eu me emociono. Gosto muito mesmo”. Enquanto Fernanda falava, Raquel confirmava com a cabeça dizendo “é isso, é isso mesmo”.(DC – 15/11)

Corroborando a argumentação que vínhamos traçando, a mesma Raquel que disse que há os educadores que estão ali por dinheiro nos diz que eles são a minoria.

É uma minoria. A maioria está envolvida e bem envolvida. (...)Eu acho que os educadores daqui estão vendo a criança, sim, para tentar dar o melhor para elas, para elas terem um futuro melhor, para estar sempre estudando, para estar sempre aprendendo. E eu acho que eles têm as crianças assim, com bons olhos. Eles acreditam no futuro dessa criança, na aprendizagem dela.”(Ent–Raquel)

Não podemos deixar de destacar Silvana. Nossa observação relatada em DC, bem como as entrevistas, mostram-na como uma educadora diferenciada, com um nível maior de consciência da realidade das crianças, do papel da educação infantil e de seu papel na educação dessas crianças. A emoção por trabalhar com crianças pequenas e contribuir para seu desenvolvimento, emoção essa totalmente relacionada com a consciência que acabamos de destacar, certamente está associada ao seu desempenho, visto que, de acordo com Vigotski (2000), na base de toda ação e pensamento está o afetivo-volitivo. Se nos diários de campo ela aparece como uma educadora que nunca falta ao trabalho e que está sempre presente, na entrevista figura como a educadora cuja emoção transparece no tom de voz e em seu conteúdo.

Então, eu acho o meu trabalho muito importante na vida dessas crianças, porque é uma coisa que fica marcada no coração deles. E a criança é muito sincera, então você percebe o carinho que ela devolve para você, a atenção que ela devolve para você. Então eu agradeço a Deus todos os dias por esse trabalho e acredito que é um trabalho de muita responsabilidade, porque aqui você está ajudando não apenas a cuidar de crianças, mas você está ajudando a formar pessoas. E tentando, com isso, formar pessoas de bem, pessoas que vão, depois, aí, mais tarde, continuar a nossa trajetória, também. (Ent – Silvana)

Pelo meu olhar, muitas vezes eu até me questioneei quando entrei, porque foi uma luta muito grande para eu conseguir entrar. E eu trouxe todo um ideal comigo, porque eu vim não simplesmente pela questão financeira

apenas, mas porque eu tinha um ideal, porque eu acredito na educação. E eu vejo na educação uma possibilidade de desenvolvimento, de crescimento. E quando eu me deparei com o pensamento das pessoas, eu fiquei muito triste, porque as pessoas que estavam aqui, elas não estavam aqui porque elas acreditam, porque elas gostam dessa profissão. Simplesmente porque elas não conseguiram algo melhor, foi o que apareceu. Só que eu, enquanto profissional, eu acredito que todo o serviço que você faça, independente se você goste ou não, você tem que fazê-lo da melhor forma possível. Porque você trabalhando, você está lidando com pessoas. E o que eu via muito aqui eram as pessoas reclamando, falando que é ruim, que não tem esperança, que não tem expectativa, falando só da parte ruim. E, eu, enquanto profissional, em qualquer profissão em que você for, você vai ter sempre o lado bom e o lado ruim. O que faz a diferença é quando você, verdadeiramente, faz aquilo por amor e não por dinheiro. (Ent- Silvana)

Quando trabalhamos com os indicadores de sentido dos educadores em relação à conjuntura empregatícia, é certo que estamos num campo semântico no qual contradições extremas, de amor e ódio, emanam com brilho. Se o educador que escolheu a educação infantil como campo de trabalho esconde por trás da satisfação com a profissão a insatisfação com as condições de trabalho, também é possível dizer que por trás da insatisfação com o emprego daquele que está ali apenas por dinheiro oculta-se também a satisfação por ter um emprego estável. Com base nos sujeitos da nossa pesquisa, contudo, podemos afirmar que na CEMEI onde realizamos a pesquisa o primeiro grupo é consideravelmente maior que o segundo.

## 5.2 - As relações dos educadores com as crianças

### Autonomia dos sujeitos X Controle dos educadores

Em um movimento similar ao anteriormente adotado, quando nos voltamos para a relação dos agentes de educação infantil identificamos fatores que detonam um contínuo conflito diretamente ligado ao exercício da profissão no trato com as crianças. Tratar o sujeito como individual e autônomo e arriscar-se a perder o controle sobre o coletivo, ou controlar pela coerção e perder de vista os sujeitos? Como questiona Maquiavel em *O Príncipe*, a este (e no nosso caso, ao educador), cabe ser amado ou temido? O trecho abaixo, retirado do diário de campo, aponta para a segunda opção.

Nesse ínterim, as crianças estavam indo ao banheiro: os meninos aos cuidados de Hugo, as meninas aos cuidados da professora adjunta. Lúcia ficou na sala para controlar o fluxo, de modo a manter as crianças que aguardavam para ir ao banheiro na parede próxima à porta de saída, e as que já haviam ido, na parede paralela, de modo que ficassem sentadas e encostadas à parede. Gritou algumas vezes, ordenando que fossem ao banheiro as que não haviam ido. As que estavam na roda comigo, não haviam ainda ido ao banheiro, então Lúcia se aproximou e mandou todo mundo encostar-se à parede, para ela saber se tinham ou não ido ao banheiro. A roda com as crianças me estava sendo agradável, o que fez com que eu não evitasse um olhar de insatisfação ante a destruição da mesma. Lúcia o percebeu e

me disse, sem mesmo eu dizer palavra, que era preciso agir assim senão “perde o controle”. “Eu estou sozinha aqui na sala, então tenho que dar um jeito de manter o controle, senão vira bagunça.(DC-08/11)

A relação da educadora Lúcia com as crianças, neste caso, foi pautada pela preocupação com o controle da sala, com a coerção, com o *não virar bagunça*, fato esse que nem a presença do pesquisador inibiu. Neste caso, parece-nos que a pergunta maquiavélica está respondida, que o melhor é ser temido, vide os gritos, as ordens para se encostarem à parede. Mais que isso, o controle é exercido de forma militar, altamente coercitiva. Pensando com Vigotski, para quem o social é fonte do desenvolvimento, que situação social de desenvolvimento é esta vivida pelas crianças? Vimos com Saviani (2005) e com Libâneo (1994) que o educador tem o papel de sistematizar o conhecimento humano produzido historicamente, possibilitando que o sujeito se aproprie do mesmo, mas na prática ainda observamos situações que mostram um descompromisso de educadores da educação infantil com seu papel de educar.

Contudo, no mesmo diário de campo, no parágrafo seguinte, vemos a mesma Lúcia, que desmanchou uma roda de crianças porque a mesma pôs em risco a ordem da sala, formar uma nova roda e dar às crianças a voz para escolherem quais músicas seriam cantadas.

Fomos ao refeitório para o lanche da tarde: pão de queijo e leite. As crianças comeram bastante. Em seguida fomos ao parque. Lúcia chamou um grupo de 9 crianças para acompanhá-la até a sala e me convidou para ir com eles. Aceitei o convite e, na sala, sentados em

roda, cantaram várias cantigas infantis, a maioria escolhida pelas próprias crianças .(DC – 08/11)

Podemos pensar que Lúcia o fez para se redimir da atitude anterior. Se isso é verdade, subjaz ao desejo da redenção o conflito, então não podemos dizer que ela *apenas* quer ter o controle sobre as crianças.

Se esta preocupação em manter o controle da sala aconteceu com Lúcia no setor Ag2B, observamos uma situação similar a esta no Ag2A, envolvendo os três educadores daquele setor.

Na ida ao banheiro também adotaram o mesmo procedimento já descrito: as crianças aguardavam recostadas à parede enquanto a agente de educação infantil as chamava para ir ao banheiro. As que já haviam voltado também deveriam sentar-se da mesma forma; o silêncio e a permanência no local eram cobrados pelos agentes; as crianças obedeciam.(DC – 23/08)

Assim como na situação de Lúcia, podemos pensar que aqueles que não quiserem ou não sentirem a necessidade de ir ao banheiro serão ignorados, já que a ordem é que todos devem ir, cada um na sua vez e em silêncio. Aqui mais uma vez o ditado popular brasileiro *manda quem pode e obedece quem tem juízo* empodera os agentes, que parecem ignorar que estão lidando com crianças muito pequenas. Sobre o mesmo tema, destacamos a seguinte passagem:

Ainda durante a troca, Mariana pediu-me para observar uma dada criança, uma menina. Esta menina tem algum tipo de deficiência



motora; anda com dificuldade e sempre se apoiando. Essa criança ainda usa fraldas, pois, segundo me contou a educadora, sua deficiência a prejudica no controle dos esfíncteres. Mariana chamou pela criança e pediu para que esta subisse a escada. A criança subiu sozinha, óbvio que com dificuldade e lentamente, mas o fez sem a ajuda da educadora. “Eu ensinei ela a subir sozinha. No começo eu ia ajudando, depois fui deixando ela ir sozinha. Só no último degrau que ela ainda não pisa sem eu dar a mão; ainda tem medo. Da próxima vez que você vier aqui nem disso [dar a mão no último degrau] ela vai precisar, não é verdade?”, conclui, olhando para a criança e sorrindo, e ainda complementou: “eu peço pros outros deixarem ela subir sozinha quando vêm aqui trocar ela, mas eles não fazem e falam que não dá pra fazer, dizem que demora muito e que aqui tudo é muito corrido. Então eu nem espero. Pelo menos a tarde, que eu estou aqui, eu pego ela e já trago. (DC – 18/10)

Neste caso fica claro o conflito entre o pragmatismo do cotidiano e o papel do educador no desenvolvimento da autonomia do sujeito. Disse Mariana que os demais educadores não têm paciência para deixar a menina com dificuldades motoras subir a escadinha para ir ao trocador por suas próprias pernas. É mais prático e rápido pegá-la e já colocá-la sobre o trocador, afinal, como vimos na modalidade de relação anterior, as condições de trabalho são difíceis, são muitas crianças. Ainda assim, se Mariana consegue fazer, por que as outras não? Parece, na verdade, que por trás disso está o implicar-se (ou não) com seu papel de educador na relação com as crianças: se eu me vejo como um educador que troca fraldas, faço desse momento um momento educativo intencional (porque a educação numa instituição educacional é intencional); se, por outro lado, me vejo

como um *trocador de fraldas*, tal qual numa linha de produção, procuro, numa lógica de produtivismo, otimizar a velocidade com que realizo meu trabalho. Perde-se de vista, neste último caso, a criança enquanto sujeito, pois tratam-na como um objeto sobre o qual se exerce o trabalho de trocador (ou cuidador, *olhador*).

Sendo a creche uma instituição educativa (portanto, que intencionalmente educa), todos os que lidam diretamente com as crianças devem ser educadores e se implicar como tal, ainda que passem a maior parte do tempo trocando fraldas.

### **5.3 - As relações dos educadores com as práticas na educação infantil**

#### Aproximação X Afastamento do papel de educador

Ao analisarmos as práticas dos agentes de educação infantil que foram sujeitos dessa pesquisa, e puderam ser observadas e registradas no diário de campo, notamos um conflito entre essas práticas e o que foi dito na primeira parte desse trabalho sobre a educação escolar (intencional) e sobre a educação infantil. Notamos, na verdade, que há momentos em que a díade *cuidar e educar*, proposta pelo RCNEI (1998) dá lugar ao cuidar que está intrinsecamente ligado ao educar, mas sim ao *cuidar* que significa tão somente *evitar acidentes* (ou reclamações de mães). Pensemos na situação abaixo.

A chuva parou (foi na verdade uma ligeira garoa) e fomos para um dos parques. As crianças puderam brincar livremente nos brinquedos ali presentes: escorregadores, areia, balanços. Os educadores observavam a brincadeira e só interferiam em caso de alguma criança se distanciar da área delimitada para a brincadeira ou de alguma criança agredir outra. As crianças brincavam nos três brinquedos acima citados, enquanto os educadores, sentados na mureta de cimento que cerca o tanque de areia, observavam. Nesse momento eu me encontrava no tanque de areia conversando com algumas crianças que haviam sido minhas alunas.

Mariana repreendeu uma criança que empurrou outra. Chamou a atenção da primeira e a fez dar um abraço na segunda. Como havia encerrado meu horário, despedi-me das crianças e dos educadores.(DC – 09/08).

Embora a interação entre as crianças seja produtiva e parte do trabalho da educação infantil (Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Oliveira, Z. M. R. 2009), o educador não pode se furtar do seu trabalho de interagir com as crianças em contextos livres como esse. Segundo Vigotski (2003), o educador é responsável por organizar o ambiente para o aluno ciente de que a educação se dá pela interação. Ou seja, o educador é ativo. Não é aquele que simplesmente leva as crianças num parque com brinquedos prontos e as observa para ver se não brigam.

Mais que isso, esse excerto nos leva a trazer de volta uma discussão posta na modalidade de relação anterior a essa. Quando o educador se vê como assumindo tal papel e vê a criança como um sujeito que aprende, implica-se nesse processo e sua interação com a criança passa a ser principalmente no sentido de criar espaços e atividades para a emergência e desenvolvimento do sujeito. Se, por outro lado, o educador se vê como um *olhador* de crianças, sua interação com elas se dará no sentido de vigiar e punir: se tudo estiver correndo bem, não há por que intervir; se, contudo, houver contendas, é hora de agir.

No parque, assim como no outro agrupamento, a ação dos educadores consistiu em vigiar as crianças para que não extrapolassem a área do parque estipulada para a brincadeira e em resolver conflitos entre as crianças. (...) Ficamos no parque por pouco mais de meia hora, depois as crianças foram reunidas e sentaram-se à porta da sala. Os educadores serviram água. As crianças, sentadas e com copos descartáveis à mão, estendiam-no à Raquel, que os completava com água. Nesta hora uma criança, que não se sentou para tomar água, estava correndo pelo parque. Silvana foi atrás dela e Fernanda me disse que esse tipo de coisa a irrita, cansa, e que por isso pensa

seriamente em ir para o berçário no ano seguinte. “Eu não ligo de trocar, dar comida, mas ficar correndo atrás de criança bagunceira é fogo, completou.(DC – 16/08)

*Cansa*, disse Fernanda referindo-se à atividade de vigiar as crianças, correr atrás dos fujões. Então os educadores adotam essa conduta, de intervir apenas em casos de contendas, não por ser menos cansativo, porque também *cansa* fazer isso, *irrita*, e assim podemos dizer que não é fácil. Se analisarmos o alto número de educadores adoecendo e o índice de faltas no trabalho, perceberemos que esse não é o popular *mamão-com-açúcar*; ao contrário, *cansa*, *irrita*, adoece. Se essa conduta, como vimos, não traz benefícios para os usuários da educação infantil tampouco para seus agentes, por que ela é adotada? Falta de formação adequada? Mas a Fernanda é graduada em pedagogia, é educadora de formação, com curso superior. A formação em pedagogia, adequada ou não, é uma seara na qual não queremos entrar, pois extrapola o escopo de nosso trabalho, contudo, não podemos deixar de pensar na gênese desse processo. Embora os agentes de educação infantil tenham oficialmente esse nome, na prática são chamados pelo nome antigo do cargo, *monitor*, e são chamados assim por todos, professores, diretores e pais. Ora, se o papel é monitorar, eles o estão desempenhando muito bem. Como diz Vigotski (2007), lidamos com a realidade mediada por signos, operando com significados. Se se atribui ao agente de educação infantil o significado de monitor e se a situação social de desenvolvimento dos monitores aponta para a apropriação desse significado, é de se esperar que sua conduta seja condizente com o significado de seu ofício, qual seja, monitorar.

Não obstante, momentos de aproximação do papel de educador contrastam com a figura do *monitor que monitora*.

Na medida do possível, embora sejam muitas crianças, mas a gente procura sempre em um momento ou outro, a gente consegue dar um colo, consegue fazer um carinho, a gente consegue dar um cuidado especial para a criança. (Ent – Silvana)

Apesar da força dos sentidos atribuídos aos agentes o constituírem como monitores, ainda existe o sentido de educador. Em algum momento, seja em formações continuadas, palestras ou mesmo no ato de assinarem o contrato com a prefeitura, o nome *agente de educação infantil* apareceu e textualmente pôde-se ver que entre o *agente* e o *infante* está a *educação*.

Como nossa pesquisa foi realizada no período da tarde, no qual os professores não estão na escola, mas apenas os agentes de educação infantil, não temos dados que nos permitem postular a diferença ou não da aproximação/afastamento do papel de educador no caso dos professores, pensando que estes são chamados como professores mesmo. Aprendi com os bons professores que uma pesquisa deve deixar margem para que outras sejam feitas. Eis aqui uma margem.

## **5.4 - As relações dos educadores com seus pares**

### **Cumplicidade X Imparcialidade**

As relações que os agentes de educação infantil estabelecem entre si chama-nos a atenção num primeiro momento pela organização e funcionalidade operacional. Sem dizer palavra, um educador vai ao banheiro com as crianças enquanto outro cuida de zelar pela manutenção das crianças junto à parede, tudo no que parece ser um acordo tácito e aceito por todos. A falta de diálogo sobre as práticas pode ser um indicativo do pragmatismo das ações dos agentes de educação infantil.

É possível que em algum momento esse acordo, que nos parece tácito, tenha sido verbalizado, porém o pragmatismo ofusca a necessidade de se verbalizar novamente uma prática já cristalizada. O não dialogar sobre o assunto inviabiliza a elaboração de novos sentidos e significados (Vigotski, 1996).

A cumplicidade pode ser vista para além do pragmatismo tácito. Destacaremos uma passagem relatada no diário de campo do dia 1º de novembro de 2011.

No refeitório as educadoras serviram o jantar para todas as crianças. Servidas todas as crianças, passaram de mesa em mesa observando. Vez ou outra alguma educadora auxiliava a criança a levar a comida à boca, a segurar adequadamente o talher e mesmo a mexer a comida para esfriá-la (o jantar era sopa de legumes com macarrão).

Se a cumplicidade está a serviço da manutenção de um pragmatismo que não contribui para a implementação da educação infantil que queremos, aqui vemos também outra dimensão dessa cumplicidade. Embora a situação observada denote uma prática já

cristalizada e provavelmente não discutida, há que se convir que ela cumpre ao menos em partes os propósitos da educação infantil.

Notamos a imparcialidade, contudo, quando na entrevista perguntamos sobre como são os outros agentes de educação infantil na instituição:

E quando eu me deparei com o pensamento das pessoas, eu fiquei muito triste, porque as pessoas que estavam aqui, elas não estavam aqui porque elas acreditam, porque elas gostam dessa profissão. Simplesmente porque elas não conseguiram algo melhor, foi o que apareceu. – (Ent – Silvana)

A fala de Silvana nos mostra uma imparcialidade na hora de avaliar os colegas. Se por um lado há a cumplicidade (lembrando que esta tem mais de uma face), por outro há um descontentamento quanto à postura do outro.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dedicamo-nos, até aqui, à tarefa de compreender, dentro de um contexto concreto de um CEMEI, qual o lugar da criança enquanto sujeito. Se, como vimos no referencial teórico, as vivências promovem desenvolvimento, e as vivências advêm de situações sociais de desenvolvimento (Vigotski, 1996), a creche é um dos primeiros lugares onde o sujeito se desenvolve, e assim deve ser, já que estamos falando de uma instituição que compõe o sistema oficial de ensino.

Esses locais públicos educacionais têm propiciado espaços para o desenvolvimento do sujeito? Os nossos dados analisados mostram que a resposta a essa pergunta é mais complexa do que parece, pois as duas salas que analisamos revelaram muitas contradições. Vimos a atenção com as crianças figurar ao lado de desrespeito com as mesmas. Vimos educadores dizerem que trabalhar com criança é difícil, é ruim, que há muitos que fazem por obrigação, mas também ouvimos que a maioria se engaja. Vimos ainda educadores exigirem que as crianças se encostassem à parede para ir ao banheiro, sem saber delas se queriam ou não, pois era preciso manter a ordem, mas esses mesmos educadores fizeram “desordem” na sala ao pedirem às crianças escolherem qual música queriam cantar, sem a preocupação de quem iria falar primeiro.

Por trás de todo pensamento ou ação está o afetivo-volitivo (Vigotski, 2000), e parece-nos que a escola produz situações sociais de desenvolvimento que favorece a configuração de afetos contraditórios pelos educadores. Eles amam e odeiam o que fazem. Ora amam ser educadores e odeiam educar, ora amam educar mas não amam o ofício de educador.

Não podemos ser levianos ou nos trair, propondo um movimento antidialético na tentativa de achar um culpado e suas vítimas. É certo que a distribuição de doze e dezesseis crianças

por adulto sobrecarrega e compromete a finalidade pedagógica do trabalho, dificulta que o educador propicie espaços que promovam vivências e desenvolvimento do sujeito. Mas também é fato que o controle arbitrário, visando uniformizar as crianças e fazer com que pouco se movimentem ou falem, não são ações aceitáveis na educação de crianças pequenas. Se há condições insatisfatórias na organização do sistema de ensino, não são as crianças que devem sofrer as consequências. Os educadores poderiam, então, organizar-se enquanto classe trabalhadora e reivindicar melhores condições de trabalho, exigindo que eles próprios sejam tratados pelos seus líderes como sujeitos, reivindicando seu lugar como agente e autor deste processo.

Voltamos ao que dizíamos há pouco: parece-nos que a escola de educação infantil é um espaço que desperta diversas e diferentes emoções nos educadores, sempre lembrando que estas fundamentam suas condutas. A alegria de ver o sorriso de uma criança contrasta com o desprazer de ter de ficar horas sobre um trocador, comprometendo a coluna vertebral e sentindo um odores desagradáveis. O abraço de uma criança e a certeza de saber que pôde contribuir para o desenvolvimento da mesma convive com a sensação de sobrecarga, de estar sendo explorado por um sistema que não o reconhece como sujeito.

Diante de sentimentos tão adversos, a conduta do educador acaba por oscilar: ora se compromete com os sujeitos usuários da educação infantil, ora apela para um pragmatismo que objetiva o menor esforço, o menor compromisso, e conseqüentemente ofusca o lugar do sujeito.

Defendemos que o psicólogo escolar, como profissional formado para lidar com a dimensão afetiva, poderia atuar como mediador nos espaços de educação infantil e contribuir para que os profissionais lidem melhor com as contradições despertadas na instituição, sempre objetivando garantir que as crianças tenham lugar enquanto sujeitos na educação, sujeito esse que pratica a ação, e não assujeitado ao pragmatismo que visa uniformizar e manter o controle.

Contudo, denunciemos com essa pesquisa a conjuntura estrutural na qual os agentes desempenham seu trabalho. É fato que apenas mudar as condições materiais sem mudar a postura dos agentes ante seu trabalho não seria suficiente para promover uma educação infantil que de fato leve a cabo seu compromisso social, porém apontamos que mudanças estruturais, acompanhadas de um maior cuidado na seleção e preparação dos educadores, configuram-se como fundamentais para a implementação de uma educação infantil de qualidade. O agente de educação infantil precisa encontrar seu lugar enquanto sujeito na educação infantil para, assim, poder promover atividades que coloquem a criança como protagonista de seu processo de desenvolvimento.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrahão, C. O. (2008). *Afetividade na Relação Professor-aluno com crianças de 5 a 6 anos: uma leitura walloniana sobre os tempos e espaços escolares*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Marcos, São Paulo.

Abramowicz, A., Levcovitz, D., & Rodrigues, T. C. (2009). Infâncias em Educação Infantil. *Pró-Posições, Campinas*, v. 20 n. 3 (60), 179-97.

Arroyo, M. (2008). *Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens*. 10. ed. Petrópolis: Vozes.

Barros, J. P. P., Paula, L. R. C., Pascual, J. G., Colaço, V. F. R., & Ximenes, V. M. (2009). O conceito de “sentido” em Vygotsky. *Psicologia & Sociedade*, 21(2), 174-81.

Bisognin, E. M. (2005). *O vínculo na educação infantil: discutindo afetos e emoções*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.

Borba, V. R. S. (2005). *A afetividade no discurso das professoras de Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado, Centro Universitário Moura Lacerda, São Paulo.

Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal n.º 9.394/96. Brasília/DF: MEC/SEF.

Brasil. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei Federal 8.069/90. Brasília/DF: MEC/SEF.

Brasil. (1998). Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Brasília/DF: MEC/SEF/COED.

Bremberg, M. E. F. (2009). *Cuidar e Educar: um olhar da psicologia às produções de pesquisas e políticas públicas sobre educação infantil*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Carvalho, E. M. G (2007). *Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: Um estudo de professoras e professores da pré-escola pública*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Costa, A. S. (2010). *Desenvolvimento da criança na educação infantil: uma proposta de acompanhamento*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Dias, J. (2003). *Um Estudo sobre a Interação Adulto/Criança em Grupos de Idades Mistas na Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

Dieb, M. H. (2007). *Móveis, Sentidos e Saberes: o professor da educação infantil e sua relação com o saber*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Faria, E. & Souza, V. L. T. (2011). Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15 (1), 35-42.

Galvão, I. (1995). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Rio de Janeiro: Vozes.

Haddad, L. (2005). Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: Machado, M. L. A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez.

Kishimoto, T. M. (2005). Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: Machado, M. L. A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez.

Kramer, S. (2005). Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: Machado, M. L. A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez.

Lemes, L. L. R. (2001). *Educação infantil e o cotidiano das creches: o cuidar/educar e as novas perspectivas de educação infantil para as creches de Rio Verde*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia.

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

Macarini, S. M., Martins, G. D. F., & Vieira, M. L. (2009). Promovendo saúde e desenvolvimento na educação infantil: uma atuação da Psicologia. *Paideia*, 19 (43), 231-7.

Monteiro, C. A. D. (2003). *O Conhecimento do Ser Professor de Educação Infantil: a afetividade e a ludicidade no ato de educar pela pesquisa*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Oliveira, S. M. L. (2005). A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: Machado, M. L. A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez.

Prefeitura Municipal de Campinas. (2010). *Minuta do Regimento Escolar*. Recuperado em: [http://www.stmc.org.br/stmc01/minuta\\_regimento\\_escolar.pdf](http://www.stmc.org.br/stmc01/minuta_regimento_escolar.pdf)

Ramos de Oliveira, Z. M. (2005). Creches no sistema de ensino. In: Machado, M. L. A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez.

Rohenkohl, L. M. I. A. (2009). *Afetividade e conflito familiar: sua relação com problemas de comportamento em pré-escolares*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

Rossetti-Ferreira, M. C., Ramon, F., & Silva, A. P. S. (2002). Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 65-100.

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Oliveira, Z. M. R. (2009). Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Psicologia USP*, 20 (3), 437-64.

Salgado, S. (1997). *Terra*. São Paulo: Companhia das Letras.

Salgado, S. (2000). *Êxodos*. São Paulo: Companhia das Letras.

Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.

Sawaya, C. M. F. (2009). *O brincar e a afetividade na prática pedagógica de professores de educação infantil*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Scarpato, M. T. (2006). *Educação integral e prática docente*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Silva, C. M. O. (2006). *Cognição-afetividade e interatividade criança-professor: computador na transição da educação infantil ao ensino fundamental*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Silva, I. O. (2005). A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais em serviço. In: Machado, M. L. A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez.

Souza, V.L.T. (2010) *O método em Vigotski*. Material didático - texto não publicado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Souza, V. L. T. (2012). *Anotações de aulas ministradas no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas*. – texto não publicado.

Vigotski, L. S. (1996). Obras Escogidas Tomo IV (pp. 205-225). Madrid: Visor.



Vigotski, L. S. (2000). *Pensamento e Linguagem* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vokoy, T., & Pedroza, R. L. S. (2005). Psicologia Escolar em Educação Infantil: reflexões de uma atuação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (1),95-104.

Wallon, H. (1979). *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Veja.

Weber, F. (2009). A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo?. *Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 15, n. 32, 157-70*.

## 8. ANEXOS

### 8.1 Anexo 1 – Termos de consentimento

#### 8.1.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Agente de Educação Infantil)

Eu, \_\_\_\_\_, com o R.G. de nº \_\_\_\_\_, residente e domiciliado na (rua, av., praça) \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, Bairro \_\_\_\_\_, Cidade \_\_\_\_\_, Estado \_\_\_\_\_, CEP \_\_\_\_\_, Telefone (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_, abaixo assinado, declaro, para todos os fins éticos e legais, que tenho pleno conhecimento de que participarei da pesquisa O LUGAR DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, realizada pelo pesquisador EDERSON DE FARIA, orientada pela Profª Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza, com o objetivo de analisar, através de observações registradas em diário de campo, o lugar que os sujeitos ocupam nos fazeres da educação infantil.

O projeto de pesquisa foi avaliado pela Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas, telefone (19) 3343-6777.

Por este instrumento dou plena autorização para que repostas a questionários e entrevistas ou qualquer informação obtida durante a pesquisa sejam utilizadas para fins de divulgação em livros, jornais e revistas científicas brasileiras, desde que seja reservado sigilo absoluto de minha identidade.

Estou ciente de que minha participação é voluntária e em ônus, podendo interrompê-la a qualquer momento sem penalidades.

Declaro que recebi todos os esclarecimentos e dúvidas sobre a pesquisa, bem como sobre a utilização desta documentação para fins acadêmicos e científicos.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Campinas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20011.

<hr/> Assinatura do pesquisador Telefone para contato: (19) 9229-5301.	<hr/> Assinatura do participante ou responsável legal
--	--

Em caso de queixas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa no qual o projeto desta pesquisa foi avaliado: PUC-CAMPINAS, Rodovia Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas – SP. CEP 13086-900 - Telefone (019) 3343-6777. Informações adicionais a respeito da pesquisa poderão ser solicitadas diretamente com o pesquisador através do e-mail [edersonfaria@yahoo.com.br](mailto:edersonfaria@yahoo.com.br) e telefone (19) 8805-8178, ou com a orientadora da pesquisa Vera Lúcia Trevisan de Souza, pelo email [vera.trevisan@uol.com.br](mailto:vera.trevisan@uol.com.br)

### 8.1.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Diretora da escola)

Eu, \_\_\_\_\_, com o R.G. de nº \_\_\_\_\_, residente e domiciliado na (rua, av., praça) \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, Bairro \_\_\_\_\_, Cidade \_\_\_\_\_, Estado \_\_\_\_\_, CEP \_\_\_\_\_, Telefone (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_, abaixo assinado, declaro, para todos os fins éticos e legais, que tenho pleno conhecimento da realização da pesquisa O LUGAR DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, realizada pelo pesquisador EDERSON DE FARIA, orientada pela Profª Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza, com o objetivo de analisar, através de observações registradas em diário de campo, o lugar que os sujeitos ocupam nos fazeres da educação infantil, e autorizo a realização da mesma nesta instituição de que sou diretora.

O projeto de pesquisa foi avaliado pela Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas, telefone (19) 3343-6777.

Por este instrumento dou plena autorização para que repostas a questionários e entrevistas ou qualquer informação obtida durante a pesquisa sejam utilizadas para fins de divulgação em livros, jornais e revistas científicas brasileiras, desde que seja reservado sigilo absoluto de minha identidade.

Estou ciente de que minha participação é voluntária e em ônus, podendo interrompê-la a qualquer momento sem penalidades.

Declaro que recebi todos os esclarecimentos e dúvidas sobre a pesquisa, bem como sobre a utilização desta documentação para fins acadêmicos e científicos.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Campinas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20011.

_____	_____
-------	-------

Assinatura do pesquisador Telefone para contato: (19) 9229-5301.	Assinatura do participante ou responsável legal
---	--

Em caso de queixas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa no qual o projeto desta pesquisa foi avaliado: PUC-CAMPINAS, Rodovia Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas – SP. CEP 13086-900 - Telefone (019) 3343-6777. Informações adicionais a respeito da pesquisa poderão ser solicitadas diretamente com o pesquisador através do e-mail [edersonfaria@yahoo.com.br](mailto:edersonfaria@yahoo.com.br) e telefone (19) 8805-8178, ou com a orientadora da pesquisa Vera Lúcia Trevisan de Souza, pelo email [vera.trevisan@uol.com.br](mailto:vera.trevisan@uol.com.br)

## 8.2 Anexo 2 - Diários de Campo

Visita do dia 09/08/11

Apresentei-me à diretora, que me conhecia previamente e tinha notícias da minha pesquisa, e apresentei formalmente a proposta de trabalho e a intenção de visitar a escola semanalmente durante este semestre, cada visita com duração de duas horas, e alternadamente, propus-me a estar numa semana com os educadores do período da tarde do AG2A e, noutra, no mesmo período com educadores do AG2B.

Apresentei-me, igualmente, aos educadores dos dois setores no período da tarde, que previamente já haviam assentido na participação da pesquisa, e já passei a tarde com o AG2B, que neste dia contava com 27 crianças.

Nesse setor, que atende crianças de 3 anos, trabalham, no período da tarde, três agentes de educação infantil: duas mulheres e um homem. Para efeitos de referência e preservação da identidade, denominaremos ficticiamente as educadoras Lucia e Mariana e o educador, Hugo.

Lucia trabalha na instituição há 8 anos, é casada, mãe de dois filhos e estudante de direito. Mariana trabalha desde 2009 na instituição, é solteira, graduada em química e está prestes a ser convocada para um cargo publico na sua área de formação. Hugo também é solteiro, entrou na instituição há três meses, é graduado em pedagogia e está cursando psicologia.

Neste dia, Lucia estava afastada por motivos médicos e foi substituída por uma professora adjunta. Às 13h50min as crianças, que estavam no horário do sono, foram acordadas pelos educadores e chamadas a irem até uma prateleira ao fundo da sala, retirar seus sapatos e calçarem elas mesmas. Pela praticidade do feito, as crianças parecem estar acostumadas a esta rotina.

Uma vez colocado o calçado, as crianças, que nesse setor não usam mais fraldas, são levadas ao banheiro. Chamou-me a atenção o fato de que, enquanto algumas crianças estavam no banheiro acompanhadas de Hugo, as demais ficavam na sala aguardando sua vez de ir ao banheiro tendo que permanecer, contudo, em silêncio e recostadas à parede até serem chamadas pelos educadores para fazerem a higiene. Perguntei informalmente à Mariana o porquê

de não poderem sair da parede, e esta me disse que é para não virar bagunça e perder o controle.

Feita a higiene seguimos para o refeitório, onde as crianças, sentadas em uma mesa adapta à sua altura, foram servidas pelos educadores com uma caneca de leite com achocolatado e um pedaço de bolo. Aqueles que quisessem comer mais tinham de pedir, então o educador que estive mais próximo lhe servia leite e/ou bolo.

Como chovia, retornamos à sala. As crianças que chegaram primeiro tomaram a iniciativa de pegar alguns brinquedos na prateleira, mas foram repreendidas por Hugo, que, sem elevar a voz, mas com firmeza, convocou-as, a se sentarem no chão para ver um desenho na TV (há TVs com DVDs em todas as salas). As crianças não apresentaram resistência e sentaram-se, salvo uma ou duas que demoraram um pouco mais para fazê-lo. Neste caso, fizeram-no depois que Mariana falou com elas.

A chuva parou (foi na verdade uma ligeira garoa) e fomos para um dos parques. As crianças puderam brincar livremente nos brinquedos ali presentes: escorregadores, areia, balanços. Os educadores observavam a brincadeira e só interferiam em caso de alguma criança se distanciar da área delimitada para a brincadeira ou de alguma criança agredir outra. As crianças brincavam nos três brinquedos acima citados, enquanto os educadores, sentados na mureta de cimento que cerca o tanque de areia, observavam. Nesse momento eu me encontrava no tanque de areia conversando com algumas crianças que haviam sido minhas alunas.

Mariana repreendeu uma criança que empurrou outra. Chamou a atenção da primeira e a fez dar um abraço na segunda. Como havia encerrado meu horário, despedi-me das crianças e dos educadores.

Visita do dia 16/08/11

Conforme programado, nesta data estive com os agentes de educação infantil do período da tarde do setor AG2A. Neste setor são atendidas crianças que completam dois anos neste ano até o mês de setembro. Ali trabalham, no

período vespertino, três agentes de educação infantil: Fernanda, Silvana e Raquel (nomes fictícios). As três entraram para o quadro de funcionários desta unidade neste ano. A primeira é formada em pedagogia e a segunda, administração de empresas.

Cheguei à sala e eles estavam indo para o refeitório, onde seria servido o lanche da tarde. Acompanhei-os. O lanche é servido tal como o procedimento utilizado pelos educadores do AG2B: as crianças sentam-se à mesa e os monitores servem-nas. As que querem devem manifestar esse desejo.

Terminado o lanche retornamos à sala e, em seguida, fomos ao parque da lateral da sala, o mesmo em que na semana passada estive com a outra sala. Neste momento conversei com Fernanda e ela disse que estão, desde ontem, numa situação privilegiada, pois havia apenas 15 crianças. Na semana anterior a frequência vinha atingindo 30 crianças ou mais. Há 36 crianças matriculadas. Fernanda disse que, com alta frequência, fica difícil dar uma atenção melhor para as crianças. Disse ainda que costumavam dividir as crianças em três grupos, um com cada educador, mas que não vem fazendo isso porque, como estão saindo da fralda agora, sempre há a necessidade de um sair às pressas para levar alguma criança ao banheiro, e por isso não podem estar sozinhos.

No parque, assim como no outro agrupamento, a ação dos educadores consistiu em vigiar as crianças para que não extrapolassem a área do parque estipulada para a brincadeira e em resolver conflitos entre as crianças. Aconteceu de duas crianças brigarem por um mesmo brinquedo, uma panelinha, e Silvana pediu para a que estava com o brinquedo deixar que a outra brincar um pouco. A criança consentiu e deu-o a outra.

Ficamos no parque por pouco mais de meia hora, depois as crianças foram reunidas e sentaram-se à porta da sala. Os educadores serviram água. As crianças, sentadas e com copos descartáveis à mão, estendiam-no à Raquel, que os completava com água. Nesta hora uma criança, que não se sentou para tomar água, estava correndo pelo parque. Silvana foi atrás dela e Fernanda me disse que esse tipo de coisa a irrita, cansa, e que por isso pensa seriamente em ir para o berçário no ano seguinte. “Eu não ligo de trocar, dar comida, mas ficar correndo atrás de criança bagunceira é fogo”, completou.

As crianças foram para a sala, para em seguida dirigirem-se ao banheiro para higiene. Na sequência seria o jantar.



Visita do dia 23/08/11

Assim que cheguei, às 13h30min, as crianças do AG2B ainda estavam dormindo. Havia 30 crianças e estavam presentes os três educadores do setor: Hugo, Mariana e Lucia. O mesmo ritual da semana retrasada foi realizado: 13h50min as crianças foram acordadas, indo imediatamente para a prateleira ao fundo da sala retirar seu calçado e, voltando-se para a parede próxima à porta, sentaram-se e calçaram-se aguardando o educador convidá-las a ir ao banheiro.

Na ida ao banheiro também adotaram o mesmo procedimento já descrito: as crianças aguardavam recostadas à parede enquanto agente de educação infantil as chamava para ir ao banheiro. As que já haviam voltado também deveriam sentar-se da mesma força; o silêncio e a permanência no local eram cobrados pelos agentes; as crianças obedeciam.

Fomos para o refeitório, onde, sentadas, as crianças receberam pão de queijo e um copo com suco. Aquelas que quisessem comer ou beber mais eram prontamente atendidas pelos educadores. Comeram bastante: dois a três pães de queijo por criança e o suco foi repetido por praticamente todas elas.

Assim que terminamos fomos para um parque onde havia uma casinha com um escorregador e um *tropa-tropa* envolto por areia. Os educadores levaram baldes e pás, e a maioria das crianças, com essas ferramentas, brincou nessa areia. Os educadores ficaram a maior parte do tempo de pé olhando as crianças. Nesse dia nenhuma delas, apesar do grande número, tentou fugir, e a atividade dos educadores foi, na maior parte das vezes, limpar os narizes que escorriam usando papel higiênico e autorizar a ida ao banheiro. Às 15hrs serviram água e, em seguida, voltamos à sala, para uso do banheiro e higiene. Para essa higiene e uso do banheiro foi adotado o mesmo procedimento de quando as crianças acordaram. Feita a higiene, organizaram-se em fila para novamente ir ao refeitório, às 15h30min, para o jantar, e nessa hora despedi-me das crianças e dos educadores.

Visita do dia 30/08/2011

Às 13hrs já estava na instituição e dirigi-me à sala do AGIIA. Os educadores me receberam bem e fizeram questão de vir me cumprimentar, apesar de estarem às voltas com as atividades de recolhimento dos lençóis que forravam os colchonetes nos quais as crianças dormiam; estavam acabando de acordar, e a maioria já estava de pé andando pela sala. Fernanda logo me disse: “demos sorte; hoje tem pouquinhos crianças”. Contavam-se dezoito. Fernanda atribuía a baixa frequência a um surto de virose que tem acometido crianças e até alguns funcionários nas últimas semanas.

As crianças que estavam sem fraldas foram ao banheiro com Silvana enquanto as demais ficaram na sala. Foi colocado um vídeo pra elas assistirem, mas poucas se interessaram; a maioria andava pela sala e interagia com outras crianças em meio a bocejos típicos de quando se acaba de acordar.

Fomos ao refeitório. Havia suco e bolacha água e sal com margarina. Notei aqui a mesma atenção dispensada pelos educadores do AGIIB: os educadores servem as mesas com agilidade e estão sempre prontos a servir as crianças que quiserem repetir.

Como havia poucas crianças, as educadoras acharam que não havia necessidade de se dividirem e fomos todos para um espaço aberto na frente da escola, próximo ao portão principal. Fernanda me disse que eu preciso ir lá num dia em que o “bicho está pegando”, pois tanto nessa como na visita anterior eles estavam extraordinariamente com poucas crianças. Ela ainda comentou que a atividade de dividir as crianças não tem dado tão certo quanto antes, pois, como estão saindo da fralda, fica difícil estar sozinha ainda que seja com um grupo pequeno, pois sempre há algum que precisa com urgência ir ao banheiro e é preciso acompanhá-lo “porque eles estão começando a ir no banheiro agora”, completou.

Raquel e Silvana foram ao saguão buscar carrinhos e motocas para as crianças brincarem. Além disso, havia brinquedos em forma de insetos, mas em tamanho grande. As crianças brincaram tanto com as motocas quanto com os insetos, e a intervenção das educadoras acontecia quando de algum conflito, geralmente quando as crianças brigavam porque queriam um mesmo brinquedo.

Ficamos cerca de 20 minutos neste local, até que foi servido água às crianças, e depois voltaram à sala para que fosse feita a troca das fraldas. Assim que retornamos à sala, despedi-me.

Visita do dia 13/09/11

Cheguei à escola às 13h30min e dirigi-me à sala do AGIIB. A maioria das crianças estava dormindo. Havia umas poucas acordadas, que permaneciam no colchãozinho sentadas ou deitadas com o olho aberto. Estabeleci tacitamente uma brincadeira com uma delas que estava deitada: ela procurava meu olhar, e eu olhava para o outro lado, e quando voltava meu olhar para ela, ria e então era sua vez de fugir de meu olhar. Às 13h45min os agentes acordaram os que estavam dormindo e pediram a todos para que se dirigissem ao fundo da sala para pegar seus calçados e, sentados à parede oposta, sentassem e colocassem o calçado. A maioria consegue sem esforço. Alguns precisam de ajuda, e neste caso algum educador o faz.

Devidamente calçados, Hugo os foi chamando para irem ao banheiro. Os meninos foram ao banheiro dos meninos sob a supervisão de Hugo, e as meninas, no banheiro feminino com Lucia. Mariana ficou na sala. Resolvi desta vez acompanhar o grupo das meninas ao banheiro. O procedimento de Lucia consiste em supervisionar a ida das crianças ao banheiro, impedir que demorem ali mais que o necessário e auxiliar em alguma dificuldade tal como lavar as mãos ou baixar/levantar a roupinha para usar o vaso.

Voltamos à sala e prontamente nos dirigimos ao refeitório para o lanche da tarde: suco de limão com pão integral e manteiga. As crianças comeram bastante e a atenção dos educadores no serviço das mesas é louvável.

Feita a refeição dirigimo-nos a um dos parques da instituição onde há um castelinho, um escorregador e um balanço. As crianças brincaram nos brinquedos disponíveis interagindo bastante entre si. Os agentes, em pé, supervisionavam as atividades. Como não houve nenhuma contenda, não houve intervenção.

Às 15h30min foi servido água e nesta hora despedi-me das crianças e dos educadores. Uma criança, neste dia, conversou comigo um bocado, lamentou

minha ida e, chamando-me de tio, pediu para eu ficar um pouco mais. Como resistir? Acabei estendendo-me por mais cinco minutos.

Visita do dia 27/09/11

As crianças ainda estavam dormindo quando cheguei à sala do AGIIB às 13:30. Havia 32 crianças. Os três educadores estavam presentes: Hugo e Mariana liam alguma revista e Lucia estava sentada a um canto da sala. Sentei-me próximo a Hugo e Mariana e esta começou a conversar comigo. Iniciou contando que uma das crianças da sala, que na semana anterior havia pedido para eu não ir embora, não estava porque a mãe a buscou logo após o almoço. Contou-me então que esta criança é muito carinhosa com os adultos e com as outras crianças e, espontaneamente, passou a apontar algumas crianças da sala, que nesse momento dormiam, e descrever aspectos de seu comportamento, de suas mudanças nos últimos dias, o que me chamou a atenção pela atenção individualizada com que se referiu a cada um delas. Alguns comentários de Mariana: “Essa é mais quietinha, tímida, não gosta que chame a atenção dela no meio dos outros; tem que agachar perto dela e falar que, mesmo se ela não responder, ela dá um sorrisinho e entende. Já essa, não sei o que aconteceu, é tão faladeira, mas de uns dois dias pra cá anda caladinha. Ela gosta de me ajudar, falo pra ela que ela vai ser monitora quando crescer”.

Pouco antes da hora de acordar as crianças a diretora da escola foi até a sala e pediu para que um dos monitores acompanhasse as crianças do berçário no horário do lanche da tarde, pois estavam elas com um funcionário a menos e seria substituído por outro até o momento ainda ausente. Hugo prontificou-se a ir, mas disse à diretora que não poderia ficar muito tempo ajudando por lá, pois precisaria voltar logo para ajudar suas amigas a acordar as crianças. A diretora concordou.

Hugo de fato voltou em tempo e já começaram a atividade de acordar as crianças. Lucia, assim que se levantou, disse à Mariana que não estava bem, cansada com a correria da creche e da faculdade, e que estava disposta a assumir a falta injustificada e ir embora. Mariana pediu à Lucia que “não faça isso, por favor”, pois não havia funcionário para substituí-la e o número de crianças era considerável. Lucia disse que ficaria por consideração à sua colega de trabalho.

Mariana parece ser uma pessoa bastante querida por seus companheiros e mesmo pelas crianças.

O procedimento que se seguiu foi semelhante ao de praxe no que tange à higiene e ida ao refeitório. No refeitório foi servido pão de queijo e suco de laranja com cenoura. Estava bastante calor e as crianças beberam bastante suco, sempre assistidos com todo o zelo pelos educadores.

Retornamos à sala e, por conta do calor, algumas crianças que ainda estavam de calça foram trocadas e vestidas com bermudas e, feito isso, fomos ao parque. As crianças estavam um pouco agitadas. Mariana supunha que o calor as tenha deixado irritadas. Contudo, não houve muitas situações de brigas entre si e a maioria das brincadeiras envolvia interação de um grupinho de crianças. Brincaram de escalar o trepa-trepa, escorregar e de caçar insetos pelo parque, todas as brincadeiras de iniciativa das próprias crianças, sem a intervenção dos adultos.

Às 15h30min, como de costume, serviram água às crianças. Despedi-me de todos.

Visita do dia 04/10/2011

Cheguei à escola às 13h30min e as crianças do AGIIA já haviam tomado o lanche da tarde. Fui encontrá-los no parque. Com as 30 crianças presentes estavam Silvana, Raquel e uma funcionária que trabalha no berçário no período da manhã e que neste dia havia trocado com Fernanda a pedido desta. Silvana brincava de esconde-esconde com as crianças enquanto Raquel, com um rolo de papel higiênico em mãos, encarregou-se de limpar os narizes que estavam escorrendo, e eram muitos.

A funcionária que estava substituindo Fernanda veio conversar comigo. Perguntei se estava bem e ela disse que cansada. Disse não agüentar mais trabalhar na instituição, pois o trabalho é muito cansativo devido ao alto número de crianças e conseqüente sobrecarga de trabalho. Raquel, que estava por perto, concordou.

Às duas horas as crianças tomaram água, que foram servidas pelos educadores em copos descartáveis. As crianças estavam com muita sede, pois o dia estava bastante quente, porém todas beberam até se satisfazer. A funcionária substituta perguntou à Raquel qual o procedimento seguinte, e esta respondeu que voltariam à sala pra fazer a troca, depois seria o jantar, troca de roupas e saída das crianças. “Poxa, trocar fralda, comer e trocar roupa; quanta troca!”, exclamou a primeira, e Raquel respondeu com cara de insatisfação e incluindo-me na conversa pelo seu olhar: “aqui o que a gente mais faz é trocar e limpar nariz sujo. Somos chamados de educadores, mas a prefeitura contratou a gente pra ficar trocando fralda mesmo. Olha esse mundo de criança, você termina de trocar um, outro faz cocô na fralda, e assim não para. Para o trabalho ser legal e sair do papel teria que ter menos crianças. Com um tanto desse a gente se esgota de tanto trocar fralda e nem dá tempo de fazer outra coisa.” Ouvindo isso a primeira concordou e disse que se frustra porque está fazendo graduação em pedagogia, mas não consegue ver ali uma possibilidade de aplicação do conhecimento. “Lá onde eu fiz meu estágio [uma instituição particular] são no máximo 20 crianças e três educadores responsáveis. Dá pra fazer um trabalho legal, construtivista mesmo. Aqui a gente não dá conta de fazer outra coisa além de ficar trocando.”

Retornamos à sala. Enquanto duas iam ao banheiro com três crianças cada para realizar a troca, uma delas ficava na sala com as restantes assistindo um DVD chamado “Bebê Mais”, com canções que eram reproduzidas pela educadora e pelas crianças. Saí da instituição às 15h30min e o procedimento de troca de fraldas ainda não havia terminado.

Visita do dia 18/10/11

Neste fui à instituição um pouco mais tarde que o de costume: cheguei às 15 para sair às 17 horas. Quando cheguei, as crianças do Agrupamento 2B estavam no parque. Parei o carro no meio fio bem próximo ao lugar onde se encontravam, ao notarem minha presença, aproximaram-se do alambrado. Uma

das crianças, uma menina, disse-me “tio, vem aqui com a gente”. Os outros próximos, ao ouvirem, repetiram o convite, e eu disse que só precisaria dar volta até o portão e tão longe me juntaria a eles.

Neste dia havia 28 crianças. A maioria deles veio me abraçar assim que cheguei ao parque. Perguntei o que estavam fazendo ali. Depois de algum silêncio a mesma criança que, quando cheguei, tomou a iniciativa do convite, respondeu-me de forma espontânea “ah, um monte de coisa; tem uns lá, outros aqui”.

Cumprimentei os educadores Mariana e Hugo e perguntei pela ausência de Vera. Mariana me disse que Vera foi chamada pela diretora para ajudar em outro setor, pois a frequência de crianças anda muito alta e os funcionários vão adoecendo e acabam faltando. “Aqui está faltando funcionário e sobrando crianças. A diretora mesmo disse isso ontem, e é verdade. Acaba sobrando pra quem não falta, mas do jeito que as coisas estão indo tá todo mundo ficando doente”, disse Mariana com um sorriso tímido no rosto, mas transparecendo descontentamento.

Mariana e Hugo me contaram que estão vivendo na escola uma situação ruim que, como disseram, é compartilhada por todas as creches do município. “As creches de Campinas não têm vagas pra todas as crianças. Daí, as mães que não conseguem matricular vão na justiça e o juiz expede uma ordem obrigando a escola a matricular. Aí tem que matricular à força. No berçário mesmo já tem quase quarenta matriculados. Só que os funcionários são os mesmos, não aumenta, o espaço é esse aqui que você tá vendo, não cabe mais. Daí a gente vai surtando.”

Mariana consentia e balançava a cabeça como que em lamento. Enquanto isso as crianças brincavam pelo parque. Algumas vinham até nós trazendo panelinhas e pedindo para que provássemos as “comidas” e os “sucos” que haviam preparado. Hugo sempre interrompia a fala para participar dessa brincadeira com as crianças; retomava em seguida.

Voltamos para a sala. Algumas crianças não quiseram voltar, foram em direção ao solário do berçário e Mariana foi buscá-los. Thiago pediu-me para que ao ajuda a conduzir as crianças de volta para a sala segurando aberta a porta que dá acesso à parte interna da instituição.

À sala, Mariana foi chamando grupos de crianças para irem ao banheiro fazer a higiene. Acompanhei-a e no corredor encontramos uma supervisora

educacional que havia ido à escola para imprimir um mandado de segurança expedido pelo juiz visando matricular uma criança.

Ainda durante a troca, Mariana pediu-me para observar uma data criança, uma menina. Esta menina tem algum tipo de deficiência motora; anda com dificuldade e sempre se apoiando. Essa criança ainda usa fraldas, pois, segundo me contou a educadora, sua deficiência a prejudica no controle dos esfíncteres. Mariana chamou pela criança e pediu para que esta subisse a escada. A criança subiu sozinha, óbvio que com dificuldade e lentamente, mas o fez sem a ajuda da educadora. “Eu ensinei ela a subir sozinha. No começo eu a ia ajudando, depois fui deixando ela ir sozinha. Só no último degrau que ela ainda não pisa sem eu dar a mão; ainda tem medo. Da próxima vez que você vier aqui nem disso [dar a mão no último degrau] ela vai precisar, não é verdade?”, conclui olhando para a criança e sorrindo, e ainda complementou: “eu peço pros outros deixarem ela subir sozinha quando vêm aqui trocar ela, mas eles não fazem e falam que não dá pra fazer, dizem que demora muito e que aqui tudo é muito corrido. Então eu nem espero. Pelo menos a tarde, que eu to aqui, eu pego ela e já trago.”

Feita a higiene, fomos ao refeitório para o jantar. Serviram o jantar com a mesma dedicação com que servem o lanche da tarde. Notei que algumas crianças não quiseram comer. Os educadores então não lhes serviram e anotaram para, na saída, avisar as mães. Nesse momento retirei-me do lugar despedindo-me das crianças e dos educadores.

Visita do dia 01/11/2011

Cheguei ao AGIIA às 15 horas e as três funcionárias estavam empenhadas em realizar a troca das fraldas, já que meia hora depois as crianças deverão estar no refeitório para a janta. Havia 30 crianças. Raquel me disse que geralmente uma vai ao banheiro fazer a troca enquanto outras duas ficam com as crianças em sala, mas neste dia, devido a imprevistos e a alta frequência, atrasaram um pouco e por isso precisaram correr, ficando uma em sala e outras duas trocando. “A maioria já saiu da fralda, mas ainda está no período de transição: alguma vez acaba



escapando um xixi ou um cocô de uma criança sem fralda, aí dá um trabalhão, atrasa tudo. E tem ainda aquelas crianças que não saíram da fralda; temos que trocar nesse horário. E a troca não para aí, não; a gente tem que pôr fralda em todas as crianças de perua [crianças cujos pais pagam para transportadores legalizados fazerem o trajeto de ida e volta entre casa e escola], até daquelas que já sabem ir ao banheiro sozinhas, porque senão eles reclamam, falam que a criança pode fazer xixi dentro da perua”, concluiu a educadora.

A troca, contudo, terminou com um bom tempo de folga para o jantar; às 15h30min já estavam todas em sala e trocadas. As educadoras, então, colocaram um DVD chamado “Bebê Mais” e sentaram-se com as crianças para assisti-lo, insistindo para que as mesmas se sentassem também. Algumas crianças simplesmente não quiseram se sentar e foram admoestadas pelas educadoras seguidas vezes. Mesmo assim cerca de 5 deles relutaram, então as educadoras desistiram da feita e passaram a interagir com as crianças que aceitaram se sentar, mostrando na TV o que estava passando e tecendo comentários. O cansaço estava nitidamente estampado no rosto das três funcionárias.

Entretanto, o tempo passou e chegou o horário do jantar. As educadoras desligaram a TV e convidaram as crianças para o refeitório. Notei que não se preocuparam em fazer fila, preocupação que notei nas primeiras vezes em que as vi conduzindo as crianças para o café no refeitório. A não existência da fila, contudo, não denotou caos: as crianças dirigiram-se ao refeitório sem alvoroço, algumas andando mais rápido, até mesmo correndo, outras caminhando lentamente e outras ainda preocupadas em segurar a mão de alguma outra criança para fazerem juntas o trajeto.

No refeitório as educadoras serviram o jantar para todas as crianças. Servidas todas as crianças, passaram de mesa em mesa observando. Vez ou outra alguma educadora auxiliava a criança a levar a comida à boca, a segurar adequadamente o talher e mesmo a mexer a comida para esfriá-la (o jantar era sopa de legumes com macarrão).

Servido o jantar, as crianças se dirigiam a uma pia com três torneiras, localizada no próprio refeitório, na qual uma das educadoras lavava as mãos e a boca das crianças. Enquanto uma fazia outra, outra assistia as crianças que ainda terminavam a refeição e uma terceira foi à porta da sala para ir recebendo as que, com a boca e as mãos já lavadas, eram direcionadas para lá.

Todos em sala, as educadoras iniciaram as trocas de roupas. As roupas de todas as crianças foram trocadas. Porém, devido ao grande número de crianças e ao trabalho que a troca de roupas exige, os perueiros e algumas mães começaram a chegar antes que a troca estivesse concluída. Nesse momento a sala ficou caótica: algumas crianças sendo trocadas, outras, já trocadas, brincando, mas toda hora olhando para a porta certamente ansiosas para ir embora, e outras saindo pelo portão da sala para irem de encontro àquele que a veio buscar. As educadoras, com aspecto ainda mais exausto, embora dividindo tarefas (uma terminando a troca, outra à porta recebendo os responsáveis e entregando-lhes as crianças e uma terceira assistindo às que aguardavam para ir embora. Ainda assim, a impressão que ficou é que, nesse momento, o dobro de funcionários talvez ainda não fosse o suficiente para amenizar a correria.

Às 17 horas despedi-me. A maioria das crianças já havia ido embora e a troca das roupas estava concluída.

Visita do dia 08/11/11

Às 14 horas cheguei à instituição e fui à sala do AGIIB. Informaram-me que Mariana já não trabalha mais com eles, pois fora aprovada em concurso público e agora trabalha na sua área, na secretaria de meio ambiente do município de Campinas. Em seu lugar está uma professora adjunta. Neste dia havia 27 crianças.

Enquanto conversava com Hugo e Vera, senti que cutucavam a minha cintura. Voltei-me para ver de que se tratava e vi um lindo rosto de uma criança me dizendo, ao sorrir: “oi tio!”. Respondi a ela, que prontamente já me pediu pra ajudá-la a calçar seus sapatos. Sentei-me de frente a ela enquanto calçava seus sapatos. Espontaneamente outras crianças foram se sentando, de modo a formarmos uma roda, e neste formato conversamos sobre assuntos diversos como papai-noel, frutas de que gostamos e atividades que gostamos de fazer. Uma das

crianças disse para mim que chorou muito no último dia que Mariana esteve na creche e despediu-se dela. Essa mesma criança disse que Mariana agora “vai cuidar das plantinhas, mas vem aqui ver a gente”, disse a criança, que concluiu dizendo que também gosta de plantinhas, que elas são importantes e que tem um monte delas em casa e ajuda a mamãe a cuidar delas.

Nesse ínterim, as crianças estavam indo ao banheiro: os meninos aos cuidados de Hugo, as meninas aos cuidados da professora adjunta. Vera ficou na sala para controlar o fluxo, de modo a manter as crianças que aguardavam para ir ao banheiro na parede próxima à porta de saída, e as que já haviam ido, na parede paralela, de modo que ficassem sentadas e encostadas à parede. Gritou algumas vezes ordenando que fossem ao banheiro as que não haviam ido. As que estavam na roda comigo não haviam ainda ido ao banheiro, então Vera aproximou-se e mandou todo mundo encostar-se à parede, para ela saber se tinham ou não ido ao banheiro. A roda com as crianças me estava sendo agradável, o que fez com que eu não evitasse um olhar de insatisfação com a destruição da roda. Vera o percebeu e me disse, sem mesmo eu dizer palavra, que era preciso agir assim senão “perde o controle”. “Eu estou sozinha aqui na sala, então tenho que dar um jeito de manter o controle senão vira bagunça”.

Fomos ao refeitório para o lanche da tarde: pão de queijo e leite. As crianças comeram bastante. Em seguida fomos ao parque. Vera chamou um grupo de 9 crianças para acompanhá-la até a sala e me convidou para ir com eles. Aceitei o convite e, na sala, sentados em roda, cantaram várias cantigas infantis, a maioria escolhida pelas próprias crianças.

Por volta das 15h30min as crianças que estavam com os outros dois educadores no parque retornaram à sala e iniciou-se o processo de higiene das mãos e ida ao banheiro para antes de jantar. Nesse momento, despedi-me.

Visita do dia 15/11/11

Cheguei à instituição às 13h30min e as crianças do AGIIA já estavam a caminho do refeitório. Estavam presentes os três educadores do setor e contavam-se 31 alunos. Perguntei se estava tudo bem e as educadoras me fizeram uma expressão que não consegui decifrar, mas que pude entender como tendo um

caráter negativo, mas de alguma forma acolhedor e convidando-me à piedade. Perguntei por que fizeram essa cara, e Raquel me disse que já não aguentam mais esse ano, estão exaustas, contando os dias para o fim do ano e para as férias de janeiro. “Você já trabalhou aqui, sabe melhor do que eu; esse trabalho exige muito da gente, desgasta muito, e quando chega essa altura do ano estamos só pela misericórdia. A prefeitura soca criança aqui e nós acabamos sem poder fazer nada”, terminou Raquel.

De fato a expressão no semblante de Raquel e de Fernanda denotava fadiga. Embora eu não objetivasse entrevistá-las neste momento, não pude perder a deixa e perguntei à Raquel e Fernanda (Vera estava servindo bolacha às crianças) o que mais elas traziam consigo após um ano de trabalho na creche além do cansaço. Fernanda já de imediato e sem hesitar disse que, apesar de tudo, gosta do que faz e não se imagina trabalhando com outra coisa senão com criança, mas que gostaria sim de ver condições mais dignas de trabalho como maior número de funcionários, menor número de crianças por sala. “Eu reclamo, só que eu chego aqui e vejo essas crianças, só de estar com elas, ver meu papel na educação delas, isso me faz muito bem. Estou montando um DVD com várias fotos dos vários momentos que passamos juntos esse ano, e vendo eu me emociono. Gosto muito mesmo”. Enquanto Fernanda falava, Raquel confirmava com a cabeça dizendo “é isso, é isso mesmo”.

Terminamos o café e retornamos à sala. Metade das crianças foi ao saguão brincar na piscina de bolinhas com Fernanda e Raquel, enquanto a outra metade ficou na sala comigo e com Vera. Quis ficar com a Vera propositalmente para poder fazer a pergunta anteriormente feita para as suas colegas: o que você traz consigo após um ano de trabalho aqui no Cemei? Vera respondeu-me que traz grande satisfação, porque queria muito essa vaga e foi chamada quando o concurso estava quase para expirar. “Estou gostando da experiência. Já havia trabalhado na cozinha de uma creche em outra cidade, mas queria mesmo era trabalhar com as crianças. Tenho um filho, achei que a experiência de um filho pudesse ajudar, mas aqui é bem diferente. Pode ter ajudado, mas aprendi muito, e estamos nesse mundo pra aprender. Se der certo, logo logo começo a fazer faculdade de pedagogia”.

Enquanto estivemos na sala, Vera cantou com as crianças, depois disponibilizou brinquedos diversos como carrinhos e bonecas. Em seguida, a

pedido das crianças, colocou o DVD do Patati e Patatá. Às 15 horas o outro grupo retornou à sala e o mesmo DVD continuou rolando. Às 15:30 fomos para o jantar e nessa hora me despedi das crianças e dos educadores.

### 8.3 Anexo 3 - Imagens

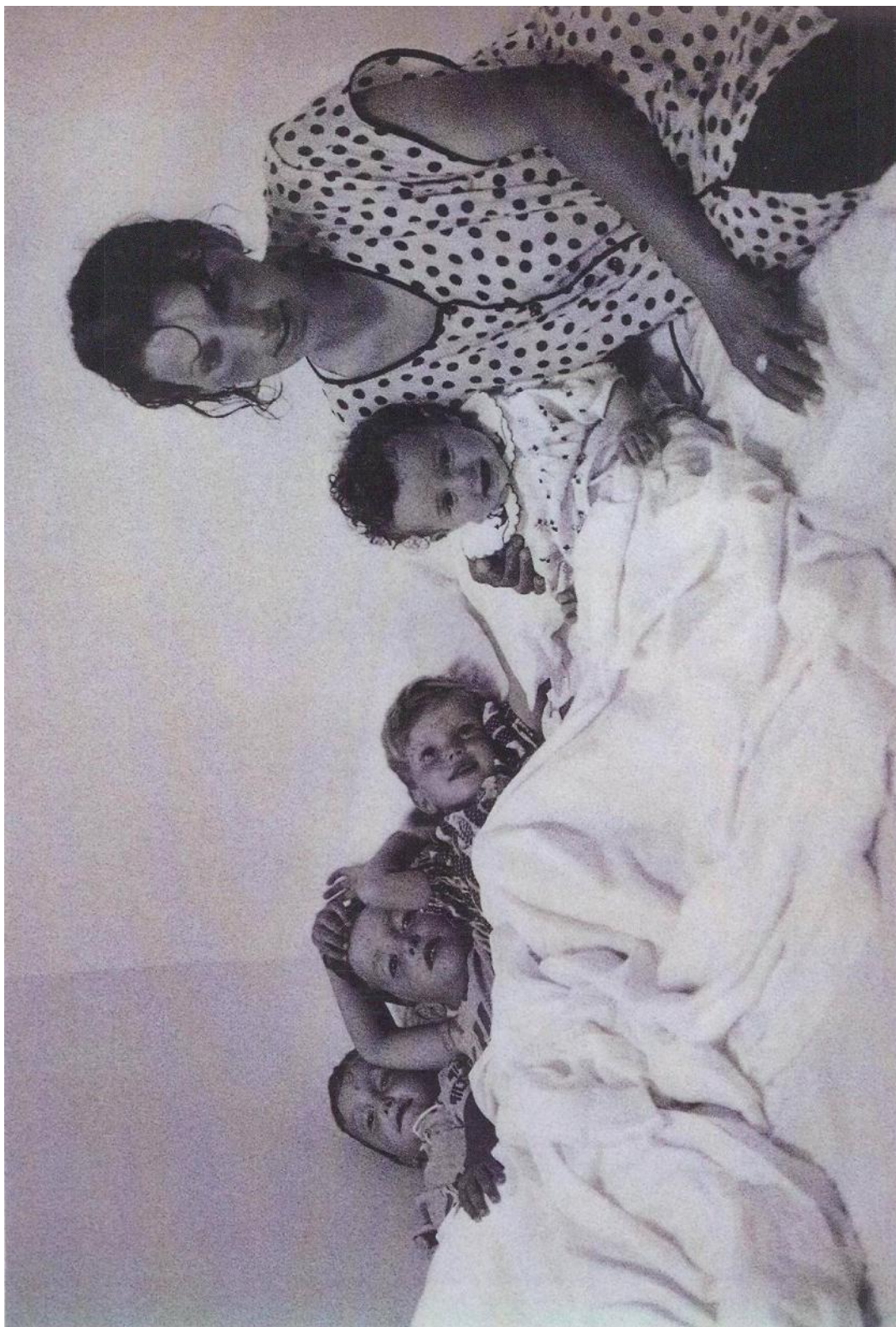


Foto 1 – Família refugiada de Kosovo, Casa Regina Pacis. Do livro *Êxodos* (2000).





Foto 2 – Frei Damião pregando no Nordeste. Do livro *Terra* (1997).



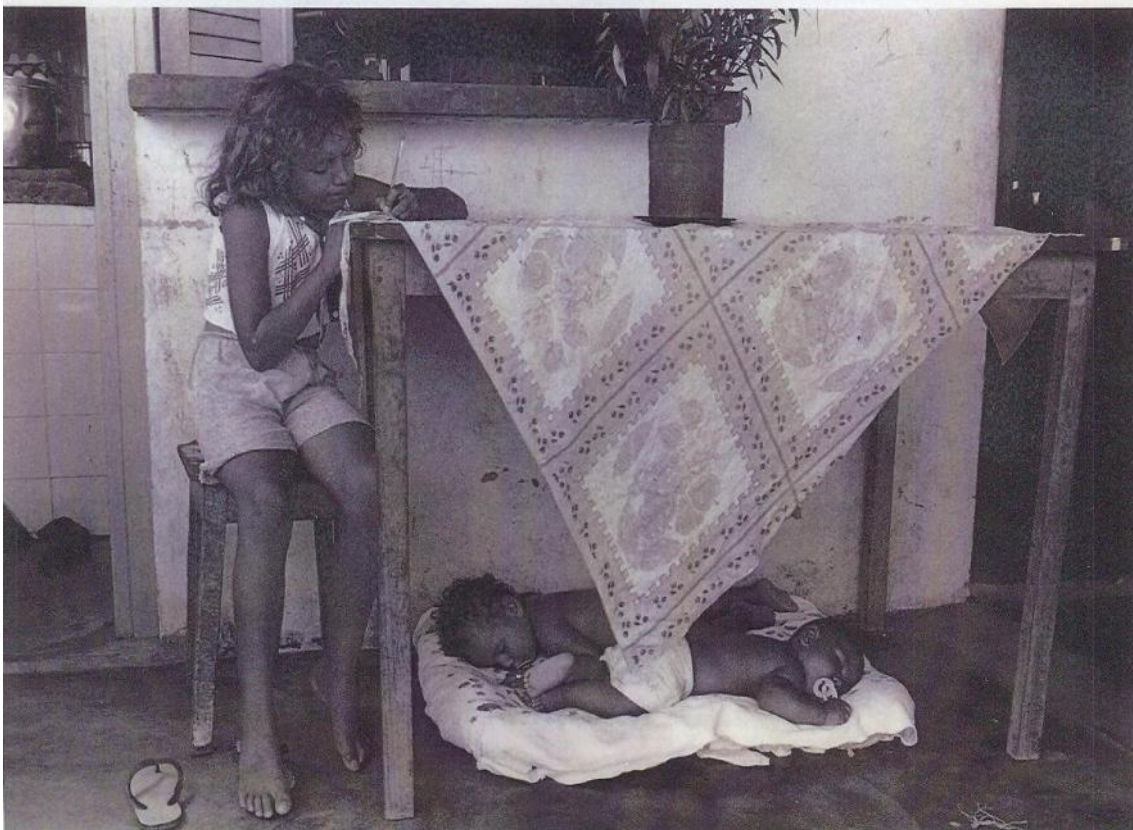


Foto 3 – Fazendo os deveres e tomando conta dos irmãos enquanto a mãe trabalha na colheita de cacau. Do livro *Terra* (1997).



