

CONFERÊNCIA

TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: sujeito e/ou objeto do processo ensino/aprendizagem?¹

Adriana Missae Momma-Bardela²

LaPPlanE/FE/UNICAMP – Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional, Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas

INTRODUÇÃO

No livro “O Pequeno Príncipe”, de autoria de Antoine-Jean-Baptiste-Marie-Roger Foscolombe de Saint-Exupéry (*O Pequeno Príncipe*, no Brasil; ou *O Principezinho*, em Portugal) – 1943, há um trecho emblemático que provoca o adulto e aqueles que nem sempre estão muito atentos às peripécias das crianças com seu olhar singelo, criativo e sensível à realidade circundante. Relata o autor que, aos seis anos, ao aventurar-se na leitura do livro “Histórias Vividas” – no qual há uma descrição sobre a “Floresta Virgem”, o mesmo deparou-se com uma gravura em que uma jibóia engolia uma fera. O pequenino refletiu sobre a aventura na selva e reproduziu o desenho de forma que a jibóia aparece com a fera dentro do estômago. Ele afirma que, ao mostrar a “obra prima” às “pessoas grandes” e perguntar-lhes se o desenho lhes fazia medo, elas perguntavam por que um “chapéu” poderia fazer medo. Ao afirmar que o desenho não era um chapéu e sim uma jibóia digerindo um elefante, ele decidiu desenhar o interior da cobra para que as “pessoas grandes pudessem compreender”, uma vez que estas “necessitam de explicações”. Ao desenhar o interior da jibóia, os adultos o aconselharam a deixar de lado o desenho de “jibóias abertas ou fechadas” e sugeriram que se

¹ O texto em tela diz respeito à Sistematização elaborada a partir da palestra que proferi aos profissionais da educação infantil no contexto da V Mostra de Trabalhos do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada da região Sudoeste - 2012, no município de Campinas, intitulada: **O Currículo Vivido: Compartilhando o Cotidiano – a Criança como Foco do Trabalho Educativo na Educação Infantil**. Para fins de organização da palestra proferida neste evento, foram consideradas também as contribuições e tessituras elaboradas pelas profissionais da educação infantil que expuseram seus trabalhos para diálogo e reflexão com os demais educadores (em – Obras Consultadas).

² Professora da Faculdade de Educação da Unicamp. Doutora e Mestre em Educação, área: Políticas de Educação e Sistemas Educativos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UNICAMP/FE). Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/FCLAr - Júlio de Mesquita Filho. Pesquisadora integrante do LaPPlanE - Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional, FE/Unicamp (desde 1998). E-mail: amomma@unicamp.br

dedicasse à geografia, história, cálculo, gramática... E finaliza: “Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma esplêndida carreira de pintor (...). As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando (...).”

Dentre várias possibilidades de leitura, este trecho do livro instiga-nos a refletirmos sobre as diferentes percepções e saberes que mobilizam as ações de uma pessoa. Esta ação, ressalta-se, não é aleatória. Ela encontra-se diretamente relacionada ao conhecimento que a mobiliza como existência e subjetividade humana. Neste sentido, as crianças, como sujeitos de saberes, culturas e, portanto, historicidade, trazem ao adulto e aos seus pares e ímpares a desafiadora alegria e responsabilidade no e para o processo de mediação destes com diferentes e diversas possibilidades de aprendizagem delas. Essa sensível, poética e política provocação, apontada neste trecho do livro, incita-nos a pensarmos o campo da escuta como parte central de uma educação dialógica e estética³, aquela que visa efetivamente à formação e transformação das pessoas, da sociedade.

O “outro”⁴ (criança) neste caso é percebido como um sujeito com potencial criativo capaz de redimensionar e ressignificar o trabalho e “o trabalhador” (profissional da educação), portanto, as interações que são estabelecidas no trabalho pedagógico cotidiano. Tanto o trabalho quanto o cotidiano se constituem como campo do “previsível” (planejado e intencional), mas também se configuram como espaço/tempo do imprevisível (vivo).

Com base em algumas das contribuições de Dermeval Saviani e Karl Marx⁵, entre outros, realizamos um diálogo com os profissionais da Educação Infantil. Os diálogos envolvem a problematização do Direito das Crianças à Educação Infantil e a direta relação deste aspecto com o trabalho das e dos profissionais da Educação Infantil, cujo enfoque pressupõe um exercício de reflexão sobre as concepções que orientam o trabalho sócio-educativo desde uma perspectiva conservadora (diática), alienada e alienante, a uma perspectiva transformadora (triádica).

³ Consultar contribuições de DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 2ª edição, Campinas, SP: Papyrus, 1988 e demais obras correlatas.

⁴ Consultar WULF, Christoph. **Antropologia da Educação**. Campinas, SP: Átomo e Alínea, Coleção Educação em Debate, 2005.

⁵ SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, Apr. 2007 e **Karl Marx**, ((1893) O Capital - Parte III - A Produção de Mais Valia Absoluta, disponível em domínio público: <http://www.dominiopublico.gov.br>).

Contexto – Um esboço

Com base nos indicadores apresentados pela UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund), *Situação Mundial da Infância 2008 - Caderno Brasil*, a população brasileira computada em aproximadamente 187 milhões apresentava um percentual de quase 21 milhões de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos de idade, correspondente a 11 % da população brasileira.⁶ O contingente maior de crianças nesta faixa etária se encontrava na região norte e a menor proporção no Rio de Janeiro e Santa Catarina (UNICEF, 2008, pág. 13).

Com base nos dados informados pelo “Observatório do Plano Nacional de Educação”⁷.

“Com 88% das crianças de 4 e 5 anos atendidas, a meta de universalização da Pré-escola até 2016 não parece distante para o País. Mas é preciso ressaltar que os 12% restantes significam quase 700 mil crianças e que as desigualdades regionais são marcantes. Além disso, o foco não pode se restringir ao atendimento, sem um olhar especial para a qualidade do ensino. Já na etapa de 0 a 3 anos, o País patina de forma recorrente. O Plano Nacional de Educação de 2001-2010 já estabelecia o atendimento de 50% até 2005, meta solenemente descumprida e agora postergada para o final da vigência do plano atual. Ao déficit de vagas, calculado em cerca de 2,5 milhões, soma-se o desafio de levantar dados mais precisos, que permitam planejar detalhadamente a expansão do atendimento.”

Como se sabe, a inserção da Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9394-96) e a assunção e alteração do “cuidado-educação” da criança pequena da pasta da Assistência Social para a da Educação (final da década de 80) permitiram, em parte, avanços considerados significativos – em especial no campo dos “objetivos proclamados” – parafraseando Dermeval SAVIANI⁸.

Como um dos aspectos da política pública de Educação Básica no Brasil, observam-se avanços em relação à Educação Infantil no campo normativo, teórico e conceitual, embora

⁶ Dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios 2006.

⁷ <http://www.observatoriopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil> acessado em junho de 2016 – para fins de atualização em relação as informações que foram apresentadas ao final do segundo semestre de 2012, quando a palestra foi proferida.

⁸ In: SAVIANI, D. **A nova lei da Educação**: LDB trajetória, limites e perspectivas, 3ª Edição, Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997, PP.189-227.

impregnada de controvérsias e desencontros⁹. Nestes termos, a dimensão do brincar e do cuidar lúdicamente possibilitando vivências em diferentes e diversas linguagens – vide Diretrizes Curriculares da Educação Infantil 2009 – é, incontestavelmente, indissociável na perspectiva curricular e na concepção de educação. De semelhante modo, é “consenso” a compreensão de que a criança seja reconhecida como sujeito de culturas¹⁰, de direitos: direitos de brincar, de crescer, desenvolver-se e aprender em um ambiente multicultural de valorização às diferenças e em um contexto de vivências diversificadas e de espaço não escolarizado, “adultocêntrico” e machista.

Pode-se afirmar que os avanços na Educação Infantil como política pública estão diretamente relacionados ao fortalecimento das estruturas democráticas (apesar de ainda incipientes); também são frutos de reivindicações da sociedade organizada, dos movimentos sociais¹¹. Estes e outros fatores trouxeram avanços e desafios complexos à dimensão do trabalho político-pedagógico do profissional da educação desta etapa da Educação Básica¹² e, portanto, às políticas de formação de educadores desenhadas no âmbito dos cursos de “formação inicial”, continuada e em serviço¹³.

Nascimento (2003, páginas 107-113), ao fazer menção ao artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), aponta desafios para o processo de implementação das políticas de formação dos educadores que já se encontram em serviço, dos educadores em processo de “formação inicial” e, ainda, das propostas e mecanismos de “atualização” que deveriam ser assegurados¹⁴. Problematiza ainda que a predominância de

⁹ Consultar: FARIA, A. L. G. de, PALHARES, M. S. (Orgs). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4ª edição ver e ampl. Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da Ufscar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003 (coleção polêmicas do nosso tempo; 62).

¹⁰ Ver: FARIA, A. L. G. de; SILVA, A. A. da . **Por uma nova cultura da Infância**: Loris Malaguzzi. Educação (São Paulo), v. X, p. 98-111, 2013; entre outros.

¹¹ Excerto do Texto de MOMMA-BARDELA, A. M. **Políticas Públicas de Educación Infantil: Avances y Controversias en El cuidado-educación de los niños en La municipalidad de Campinas/SP- Brasil**, presentado en El Congreso Pedagogía 2013 – Encuentro por La Unidad de los Educadores en Habana/CUBA – Febrero de 2013.

¹² NASCIMENTO, M. E. P. do. Os Profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, A. L. G. de, PALHARES, M. S. (Orgs). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4ª edição ver e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da Ufscar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003 (coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 62) - pp. 101-120.

¹³ Consultar: BRASIL, MEC. Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (doc. Preliminar). Brasília, DF.: MEC/SEF/DPE/ GGEP. 1997. Não se tem a pretensão de apontar o curso de “Pedagogia” como única possibilidade de “formação inicial” dos profissionais da educação infantil.

¹⁴ Com base nas contribuições de: BARRETO, A.M.R. “Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil”, em Brasil/MEC, Por uma política de formação do profissional da Educação infantil, Brasília/DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994: 13 – apud NASCIMENTO, 2003.

ações institucionais sobre os professores exclui outros profissionais que atuam nas Instituições de Educação.

Em consequência ao processo de reabertura política no contexto brasileiro, ocorre a promulgação da Constituição Federal de 1988; amplia-se a participação do Brasil em contextos e fóruns internacionais sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien/Tailândia 1990; Nova Delhi/Índia 1993, Aman/Jordânia 1996; Islamabad/Paquistão 1997; Dakar/Senegal 2000, etc); aprovam-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003) e a LDB 9394/96 dentre outros; estabelecem-se Metas para o Milênio (2009) e, atualmente, o Plano Nacional de Educação 2011-2020, etc¹⁵.

É neste cenário que a dimensão dos direitos sociais e políticos “ganham” amplitude na agenda governamental (nas esferas: local, nacional, regional e mundial)¹⁶. Deste modo, a criança, a mulher, determinados grupos étnico-raciais, pessoas expostas em decorrência de situações de violência e conflito, entre outros, são contemplados com destaque nas bandeiras de luta em prol da construção de sociedades justas e solidárias. Enfatizam-se políticas que visam a afrontar os problemas de discriminação, embora haja inúmeros desafios no âmbito do

¹⁵ (PL. 8035/2010) PNE 2011-2020: **Meta 1:** Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos. Entre os 08 objetivos do Milênio – o BRASIL contemplou a universalização da educação ‘primária’, na qual apontou-se como meta garantir, até 2015, para todas as crianças, de ambos os sexos, a conclusão de um ciclo completo da educação básica (com base nas Metas do Milênio da ONU) – consulta de indicadores disponível em: <http://hdrstats.undp.org> (International Human Development Indicators). Neste contexto surgiu também o “Compromisso Todos Pela Educação” (TPE), constituída por aliança de diversos setores da sociedade, o qual indicou 05 Metas para o Milênio: Meta 1 – Acesso: “Até 2022, 98% ou mais das crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar matriculados e frequentando a escola”. Meta 2 – Alfabetização: “Até 2010, 80% ou mais, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura e escrita até o final da 2ª série (ou 3º ano) do Ensino Fundamental”. Meta 3 – Qualidade: “Até 2022, 70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é essencial para a sua série”. Ficou definido, então, que 70% dos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio do conjunto de alunos das redes pública e privada deverão ter desempenhos superiores a respectivamente 200, 275 e 300 pontos na escala de Português do SAEB, e superiores a 225, 300 e 350 pontos na escala de Matemática. Meta 4 – Conclusão: “Até 2022, 95% ou mais dos jovens brasileiros de 16 anos deverão ter completado o Ensino Fundamental e 90% ou mais dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o Ensino Médio”. Meta 5 – Investimento: “Até 2010, mantendo até 2022, o investimento público em Educação Básica deverá ser de 5% ou mais do PIB”.

¹⁶ Embora a LDB 9394/96 - TÍTULO IV - Da Organização da Educação Nacional - indique que o oferecimento da educação infantil seja de responsabilidade dos municípios, no contexto atual, o governo federal vem propondo ações e parcerias, tanto na construção de creches e pré-escolas, como no desenvolvimento de Programas que visam a beneficiar famílias que tenham crianças de até 06 anos em sua formação (a título de exemplo: ver Programa Brasil Carinhoso, DOU 15/05/2012).

direito civil (justiça/liberdade/igualdade), político e social, que não são abarcados na proporção devida.¹⁷

Esta reconfiguração impõe inúmeros desafios às Instituições Educativas, aos cursos de “formação inicial” de professores, ao conjunto dos governos (que compõem as estruturas e instituições que conformam o aparato Estatal), bem como às profissionais de educação. Desde o desafio de olhar para a especificidade deste tempo da vida¹⁸ e para as possibilidades curriculares que visam a garantir à criança o direito a uma infância digna, aqueles decorrentes da articulação de diversos e diferentes segmentos bem como do conjunto das políticas públicas sociais/de educação que serão implementadas visando à efetivação do respectivo direito à educação básica, entre outros.

Quanto à participação dos estados e municípios em relação à assunção dos compromissos com a Educação Infantil, em especial de 0 a 3 anos de idade, observa-se o rearranjo entre as entidades federativas no que concerne às responsabilidades apontadas pela LDB 9394/96 e aos impactos resultantes da LEI 9424/96 (Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e, atualmente, da LEI 11494/2007 (Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), entre outros instrumentos normativos já mencionados anteriormente.¹⁹

¹⁷Consultar: CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil** – O longo caminho. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

¹⁸ Com base em LIMA, E. S. **Ciclos de Formação: uma reorganização do Tempo Escolar**. GEDH – Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano. 3ª edição. SP: Editora Sobradinho, 2002.

¹⁹ Embora a educação infantil, no âmbito da LDB, seja de responsabilidade dos governos municipais, o atual governo federal apresentou: “**programa do Governo Federal chamado Brasil Carinhoso, que tem o objetivo central de beneficiar em torno de 2 milhões de famílias que tenham crianças de até 6 anos em sua formação** (Em 15/05/2012, no Diário Oficial da União, foi publicado a medida provisória que cria o Programa Brasil Carinhoso. Este Programa *integra o Bolsa Família/ Brasil sem Miséria, e visa atender famílias que se encontram em extrema pobreza, que chegam a somar 50% do total de pessoas que se encontram nessa situação de extrema pobreza, cuja renda mensal geralmente é inferior a R\$ 70,00 reais.*”. *Mais informações no BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social. In: Cartilha do Brasil Carinhoso e Revista Brasil sem Miséria, disponível em: <http://www.brasilsemisericia.gov.br>*)

Além de criar o Programa, a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República estuda a possibilidade de implementar o processo de avaliação nacional da educação infantil como parte do Programa Único de Atenção Integral à Primeira Infância. Denominado de Ages & Stages Questionnaires-3 (ASQ-3), o instrumento criado nos Estados Unidos foi adaptado para o Brasil em 2010 e aplicado em crianças de creches municipais e conveniadas na Secretaria de Educação do Rio de Janeiro/Brasil (<http://www.sae.gov.br/site/> (site oficial do governo). O Art. 31, da LDB 9394/96, afirma que: Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Então para quem e para que há pretensão de implementar uma ‘política’ de avaliação nacional?)

Todos estes contextos que conformam parte do processo de implementação da política pública de Educação Básica (Infantil) trouxeram aos pesquisadores, governos, escolas, professores, pais, instituições de ensino superior, entre outros segmentos da sociedade, a possibilidade de promover amplo diálogo sobre as concepções de criança, de infância, entre outros e permitiram apontar avanços significativos, se considerados numa linha temporal dialética e complexa.

Embora haja consenso de que a Educação Infantil constitui-se como uma etapa da Educação Básica e, portanto, não se caracteriza como escolarização das crianças nos “moldes” do ensino fundamental. Há controvérsias em relação às suas formas de atendimento (formal, filantrópico, confessional, comunitário, familiar, pública/ privada, conveniada, etc.)²⁰ e à construção da identidade e trajetória profissional do trabalhador da educação desta etapa (professor, monitor, recreacionista, agente de desenvolvimento infantil, agente de educação infantil, crecheiro, cuidador, agente social, mãe crecheira, agente cultural; etc). Além disso, há um campo nebuloso que envolve até mesmo àquelas ações informais não sistematizadas e computadas no âmbito das políticas, ações que envolvem as redes sociais; apoio familiar, educação não formal, “*homeschooling*”, entre outros.

A educação, como direito da criança, compõe, também, a agenda de direitos das mulheres trabalhadoras. E uma das questões que envolve este direito diz respeito à conciliação dos tempos da instituição de Educação Infantil e do trabalho da mãe/responsável pela criança. Há cenários em que esta tensão demandou alterações não só na conquista do direito pela via institucional.

Embora a Educação Infantil no Brasil como política pública não tenha se evidenciado de forma sistematizada anterior ao final do século XIX, como nos moldes atuais, há indicação de que uma das primeiras propostas de instituições pré-escolares, por exemplo, data de 1899,

²⁰ Convém apontar que, embora a educação infantil seja apontada na LDB 9394/96 como dever do Estado, a responsabilidade recai, predominantemente, sobre os governos municipais. No âmbito nacional, há um conjunto de ações sendo efetivadas (programa Brasil Carinhoso, Proinfância, Projetos voltados ao “*homeschooling*”, entre outras ações e propostas de caráter formal e não formal, cuja opinião tem sido controversa) – conforme mencionado em: MOMMA-BARDELA, A. M., PALMEN, S. H. de C. e BRYAN, N. A. P. Políticas Públicas de Educação Infantil em Campinas: Tessituras Sobre a Coexistência de Diferentes e Diversas Formas de Organização, in: **REVISTA EXITUS**, Vol. 4 No. 1 – 2014 - ISSN Impresso: 2236-2983 - ISSN Eletrônico: 2237-9460. Consultar também: LIMA, E. M. M. (Org.) ; CARDOSO, L. D. (Org.) ; ANTUNES, M. A. M. (Org.) ; MOMMA, Adriana Missae (Org.) ; ARROYO, M. G. (Org.) . Rede Integrada de Educação Infantil - o que aprender com o EduCriança?. 1a. ed. Campinas: Editora Alínea, 2009.

intitulada Instituto de Protecção e Assistência à Infância (IPAE)²¹ – (KUHLMANN JR., 2000).

Diante de tal afirmativa, vale ressaltar que a leitura das políticas públicas de Educação Infantil - primeira etapa da educação básica - deve ser feita na correlação com as demandas dos movimentos feministas, das mulheres trabalhadoras, dos movimentos sindicais e suas implicações/ correlação com as Leis Trabalhistas (trabalho feminino) a partir da década de 20, mais especificamente em 1923.

Kuhlmann (2000) e Freitas (2011)²² afirmam que, a partir da segunda metade do século XIX, as instituições pré-escolares passaram a ser difundidas internacionalmente como integrantes de uma nova concepção assistencial, *a assistência científica*. Dentro dessa nova concepção, até as creches (para as crianças de 0-3 anos) deixaram de ter uma conotação pejorativa, pois, dentro desse novo modo de assistência, tratava-se de um espaço com caráter sócio- educativo para as mães não abandonarem seus filhos.

A implantação de creches junto às indústrias era frequentemente recomendada nos Congressos Internacionais de Assistência à Infância, pois esta medida era entendida como prioritária para a regularização das relações de trabalho, principalmente quanto ao trabalho feminino.

No Brasil, somente após a república é que encontramos referências ao “aparecimento” das creches, jardins de infância e escolas maternas, *“em vários municípios do país, em instituições vinculadas a organismos educacionais, ou então de assistência social ou de saúde, destinadas ao atendimento de crianças pobres”* (KUHLMANN, 2000, página 477).

Na maior parte dos documentos normativos (Constituições e Leis de Diretrizes e Bases da Educação), a Educação Infantil aparece de forma “diluída” nos diversos documentos.

Todavia, é efetivamente mencionada como direito da criança somente a partir do processo de reabertura política. Como menciona Oliveira, Z. (1988), entre outros, a história da creche, diferentemente do ensino fundamental, surge na correlação com a história do lugar constituído sócio- economicamente pelas mulheres em nossa sociedade bem como por suas repercussões familiares, e aquelas concernentes à educação dos filhos.

²¹ Consultar: KUHLMANN JR., M. Educando a infância brasileira in 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000, p. 469 – 496.

²² FREITAS, M. C. (org.) História Social da Infância no Brasil, 8ª edição – São Paulo: Cortez, 2011.

“A historia da creche difere da história da escola básica. Esta ultima foi, primeiro, a escola para os filhos das classes médias e altas, e a população mais pobre teve, e ainda tem, de brigar para nela entrar e permanecer. A creche, por outro lado, nasceu acolhendo os pobres e, apenas recentemente, tem sido tomada e recriada pela classe média. A verdadeira luta travada pelas mulheres por creches para filhos, em todo o período apresentado, ensinou-lhes a reconhecer a creche como um direito da população e, mais ainda, como um direito da criança dispor de um espaço próprio para sua educação, complementar à educação familiar”²³ (OLIVEIRA, Z., 1988, páginas 50 e 51).

Com base na referida autora (OLIVEIRA, Z. 1988), podemos afirmar que a Educação Infantil, nos moldes atuais, era praticamente inexistente em nosso país. O que se apresentava eram “creches, asilos e internatos” consideradas instituições destinadas a cuidar “dos problemas dos pobres”, nas quais se evidenciavam a ideia de abandono, culpa, favor, caridade, pobreza, acompanhada da noção de precariedade no atendimento às respectivas crianças.

Essa perspectiva predominante entre os séculos XVII ao XIX começa a se modificar com o início do processo de industrialização no/do país, mais precisamente a partir da segunda metade do século XX, como se observa a seguir:

“Sob o manto do paternalismo e para atrair e reter a força de trabalho, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternais para os filhos de operários em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo e várias cidades no Interior de Minas Gerais e do Norte. Sendo de propriedades das empresas, estes equipamentos sociais eram usados por estas no ajuste das relações de trabalho” (BLAY, 1975, apud OLIVEIRA, Z. (1988, página 47)).

Oliveira (1988) reitera que, de um lado, temos pouquíssimas “creches” de cunho filantrópico e religioso fora das fábricas e indústrias nos anos 20, 30, 40 e 50. Por outro lado, temos os primeiros jardins de infância criados desde o final do século XIX para os filhos de segmentos favorecidos da sociedade com toda uma programação pedagógica.

No município de Campinas, com base no Regimento Escolar de 2010, a Educação Infantil tem apontado em sua caminhada, avanços, controvérsias e polêmicas²⁴:

²³ OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Rev. Fac. Educ.** [online]. 1988, vol.14, n.1, pp. 43-52. ISSN 0102-2555.

²⁴ Prefeitura Campinas/SP – Brasil - Secretaria Municipal de Educação. MINUTA DO REGIMENTO ESCOLAR – Disponível em: http://www.stmc.org.br/stmc01/minuta_regimento_escolar.pdf. Campinas, 06 de maio de 2010. – Original assinado pelo Secretário de Educação: José Tadeu Jorge.

“Art. 5º As unidades educacionais, que integram a Rede Municipal de Ensino de Campinas, de acordo com as etapas e as modalidades de atendimento, classificam-se em: I - Escola Municipal de Educação Infantil, EMEI; unidade educacional destinada a oferecer a Educação Infantil para crianças na faixa etária de 0 (zero) a 5 (anos) anos de idade; II - Nave Mãe; unidade educacional, regulada por regimento próprio, destinada a oferecer a Educação Infantil para crianças na faixa etária de 0 (zero) a 5 (anos) anos de idade; III - Escola Municipal de Ensino Fundamental, EMEF; unidade educacional destinada a oferecer o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; IV - Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos, EMEJA; unidade educacional destinada a oferecer os anos finais da Educação de Jovens e Adultos; V - Fundação Municipal para Educação Comunitária, FUMEC; unidades educacionais, reguladas por regimento próprio, destinadas a oferecer os anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos e qualificação profissional.(...)”

*“Art. 103 A Escola Municipal de Educação Infantil, EMEI, é uma unidade educacional destinada a oferecer a Educação Infantil para crianças na faixa etária de 0 (zero) a 5 (anos) anos de idade, em creche e pré-escola. **Parágrafo único.** Uma ou mais EMEIs podem estar sob a responsabilidade de uma única equipe gestora. Art. 104 A educação infantil nas EMEIs é organizada em três agrupamentos, denominados: I - agrupamento I, para crianças de zero a um ano e cinco meses; II - agrupamento II, para crianças de um ano e seis meses a dois anos e onze meses; III - agrupamento III, para crianças de três anos a cinco anos. Art. 105 A educação infantil é oferecida no período diurno, em tempo integral ou parcial. § 1º Considera-se tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, e tempo parcial, a jornada de, no mínimo quatro horas diárias. § 2º O tempo integral é oferecido às crianças dos agrupamentos I e II. § 3º O tempo parcial é oferecido às crianças dos agrupamentos II e III. Art. 106 A relação entre o número de alunos do período integral, por monitores infanto-juvenis I e/ou agentes de educação infantil, é estabelecida do seguinte modo: I - agrupamento I - oito crianças por monitor e/ou agente de educação infantil; II - agrupamento II - doze a dezesseis crianças por monitor e/ou agente de educação infantil.”*

A coexistência de Escolas Municipais de Educação Infantil (públicas), de Naves–Mães, entidades conveniadas e instituições privadas de Educação Infantil (supervisionadas pela prefeitura), configura a Política Pública de Educação Infantil em Campinas. Essa configuração, vale dizer, não se expressa como um problema em si, porém, a existência de diferentes organizações e estruturas de atendimento acentua contradições aparentemente superadas, como a natureza de tais equipamentos e a identidade de seus profissionais, corroborando com as contradições concernentes às concepções de educação-sociedade subjacentes ao e no(s) projeto(s) político(s) pedagógico(s).

Podemos afirmar que as Naves-Mães vêm sendo direcionadas prioritariamente para o atendimento de crianças das camadas mais pobres da população, sendo instaladas predominantemente em regiões consideradas “periféricas” do município, local em que a demanda pela Educação Infantil por equipamentos públicos é significativa. Todavia, faz-se importante constar que a demanda por vagas na educação infantil está presente em todo o município, não se restringindo as áreas aonde as “Naves Mãe” vem sendo instaladas.

Com base em Adrião et al (2013), é possível afirmar que a parceria público-privado, vem se ampliando nos últimos anos, seja pela via da contratação de sistemas apostilados de ensino (inclusive na educação infantil), ou seja pela via de contratação e terceirização dos serviços públicos educacionais, de modo geral (financiamento público/gestão privada). Segundo a autora, esta medida vem se propagando, uma vez que as responsabilidades dos governos municipais com a oferta e manutenção da educação básica vêm se expandido em descompasso ou desacerto com a devida e prévia organização técnico política do aparato de gestão local.

Constitui-se importante, portanto, pensarmos na forma como tal programa foi desenhado, dentro de uma cogestão público-privada. Aspecto que toca profundamente nas implicações e no sentido público da educação como direito inalienável.

Quadro: Módulo Adulto Criança – Município de Campinas e CONAE 2010

Agrupamentos	Campinas		CONAE – Conferência Nacional de Educação (2010, pág. 80)
	Módulo Adulto/Criança	Módulo Adulto/Criança pós 2004 – Resolução SME/SMRH 2/2004 – Minuta do Regimento Escolar	
IA	5	8	0-2: 6 a 8 crianças por professor
IB	7		
IIA	12	12 a 16	3: até 15 crianças por professor
IIB	15		
III	30	30	4-5: até 20 crianças por professor

No quadro, observam-se alterações no módulo adulto/criança no âmbito municipal. Houve aumento relativo na quantidade de criança por adulto. Do ponto de vista político e pedagógico, esta alteração traz implicações na interação adulto-criança, mediação e aprendizagem, processo e resultados. Este contexto se complexifica ainda mais diante das “ordens judiciais” que são expedidas no sentido de “garantir” o direito da criança a uma vaga sem, todavia, propor alterações estruturais no campo das políticas públicas de Educação Infantil. A Vara da Infância, ao levar em consideração o “direito da criança à vaga” e obrigar

o poder público a oferecer a vaga, não o faz relacionando-a à obrigatoriedade de criação de novas vagas e contratação de novos profissionais, fazendo com que o sistema já existente “inche”, sem as devidas e necessárias condições de atendimento. A ineficiência dos governos – Estado – pune as professoras, os demais funcionários das escolas de educação infantil e, principalmente, a criança.

Tem-se um cenário político no qual o direito à Educação Infantil vem se constituindo como sinônimo de vagas ou crianças atendidas ou não atendidas. Todavia, sabemos que o campo do direito e, neste sentido, das políticas públicas de educação que efetivam ou deveriam efetivar os direitos à educação, à aprendizagem e à cidadania transcendem à dimensão de cunho quantitativista. Diante do exposto, algumas questões constituem-se importantes de serem feitas:

- Como as contradições sócio-políticas (políticas públicas de educação local/nacional/internacional) interferem no trabalho dos profissionais da Educação Infantil (em Campinas ou qualquer outro município)?
- Este cenário favorece a condição de sujeito (subjetividade/individualidade histórica): – dos educadores na interação com crianças e suas famílias? – das crianças, na interação com o mundo circundante, com os educadores e com demais crianças?
- Que outros fatores intervêm na interação educador-criança-pais/responsáveis?
- Como buscar formas de trabalho que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças nas instituições de educação infantil?
- Como possibilitar que as crianças vivenciem situações de aprendizagem “pós-colonizadoras”?²⁵

O trabalho do professor na/da educação infantil – algumas considerações

O significado atribuído ao trabalho das profissionais da educação, como constructo histórico, vem impregnado de tensões e preconceitos. Fruto de uma opção política que historicamente secundarizou a educação e a profissional da educação²⁶, colocando-a como bode expiatório das mazelas e dos problemas sócio-educativos do país.

²⁵ Ler: FARIA, A. L. G. (et al.) (org). **Infâncias e pós-colonialismos**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2015.

²⁶ Sem a intenção de desconsiderar os companheiros do gênero masculino, permita-me utilizá-la no feminino, pois, no que tange as profissionais da educação infantil, no Brasil, tem-se desde sua gênese a mulher no cuidado-

Inicialmente problematizamos a palavra “trabalho”, abordando seus significados, desde as possibilidades etimológicas e, em parte, semânticas, àquelas de cunho ideológico, de concepção; dimensões que envolvem o conceito e a vivência do trabalho. Mas não tratamos do trabalho em geral, mas dos significados atribuídos e vivenciados no campo profissional; o trabalho da professora; da educadora; o trabalho sócio-educativo com os bebês e as crianças.

Partindo da premissa de que o “Trabalho e educação são atividades especificamente humanas”, respaldamo-nos nas contribuições de Saviani, 2007 (pág. 152), quando este afirma que:

“Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (SAVIANI, 2007, pág. 154)”.

Nessa perspectiva, Saviani (2007) traz contribuições para refletirmos sobre o desenvolvimento da produção e sua direta relação com a divisão do trabalho, que separa ainda proprietários e não proprietários, os que vivem do fruto de seu trabalho e os que não trabalham. A divisão em “classes”, decorrente deste processo, alterou também a educação, especificamente nas formas escravista e feudal, a saber:

“E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho.” (SAVIANI, 2007, pág.155-156).

educação de crianças pequenas. Já na educação básica – ensino fundamental, nos deparamos com o processo de feminização do magistério, como possível evidência do quanto a profissão não se constitui atrativa a maior parte dos varões da sociedade atual; sociedade esta que estigmatizou a profissão e as professoras, desprofissionalizando e desrespeitando o nosso trabalho.

Esta conjunção, segundo o autor, opera na separação entre trabalho e educação e se manifesta na separação entre escola e produção, como forma de relação. Deste modo, a educação para o trabalho intelectual é proporcionada pela escola e a educação para o trabalho manual se realiza concomitante ao processo de trabalho. No entanto, com a revolução industrial, há alterações que complexificam os processos e meios de produção.²⁷ Na correlação com estes cenários, a educação escolar da modernidade, em especial, pós-1964, no Brasil, toma rumos de uma educação escolar pública “massificada”, na qual a dimensão da formação para o “trabalho” intelectual nos moldes iniciais constitui-se pulverizada e disforme; daí a pergunta: - Educação escolar para que e para quem? – “Profissional” da Educação Intelectual ou tarefaira? Que Profissional(is)? Que formação(ões)?

É nesse contexto histórico, marcado pela ditadura, que a finalidade da educação escolar pública se coloca comprometida, em detrimento também do processo de pauperização das condições de trabalho das profissionais da educação, bem como da política expansionista e quantitativista que não primou pela formação sólida e consistente como elemento fundamental de uma política pública de educação. O presente da ditadura militar à nossa categoria foi a desvalorização profissional, a precariedade nas condições de trabalho e a ausência de qualidade para a educação escolar de nosso povo, entre outros.²⁸

No entanto, com o processo de redemocratização da sociedade e as possibilidades que dela decorrem, podemos refletir sobre como a categoria das profissionais da educação pode atualmente se organizar e participar dos processos de formulação e implementação de políticas públicas de educação, além de fortalecer as possibilidades criativas e dialógicas no interior das instituições educativas em que trabalham.

Encontramo-nos, hoje, em um momento contraditório, porém propício à retomada de alguns princípios fundamentais que potencializam a nossa condição de trabalhadora e de trabalhador da educação escolar. Profissionais que, intencionalmente, pensam-fazem a educação e viabilizam os objetivos e finalidades da educação escolar.

²⁷ Ler as Contribuições de Saviani 2007, para maior e melhor compreensão e detalhamento, uma vez que a intenção não é fazer um estudo sobre o estudo proposto pelo referido autor (SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, Apr. 2007).

²⁸ Sugere-se leitura de GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**, São Paulo; Cortez; Campinas, SP, UNICAMP, 1993 e ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**, Petrópolis, Vozes, 1980.

Apesar de todos os desafios com os quais nos deparamos cotidianamente, como profissionais da educação, compete aos educadores e educadoras²⁹, como categoria/coletivo, a assunção de uma postura profissional que revele sua condição de sujeito e protagonista nos rumos da educação e na transformação criativa e prazerosa da mesma.

*“Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele **figura na mente (projeta)** sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (...) (MARX – PARTE III)³⁰ (grifo meu)*

A citação deste trecho de Marx, no contexto deste trabalho, intenciona provocar o leitor e a leitora a refletir sobre as possibilidades transformadoras e criativas que evidenciam o trabalho de cada um de nós educadores como subjetividade histórica, mas também o trabalho da categoria na sua dimensão social e política mais ampla. A identidade do profissional da educação, como construção social, respalda-se justamente na forma como ela concebe o seu fazer-pensar a educação. Portanto, como ele vivencia com outrem a educação escolar e reflete sobre a mesma, transformando-a e transformando-se, ou reproduzindo as contradições existentes e evidenciadas no cotidiano escolar.

O trabalho como elemento educativo possui potencial para humanizar e/ou desumanizar. Educa-se e/ou “deseduca-se” no processo de aprendizagem. Portanto, para quem trabalhamos? Como trabalhamos? Que concepção de educação e sociedade tem orientado o nosso fazer-pensar a educação? O que é preciso mudar?

Com base nestas e outras contribuições, fizemos um recorrido sobre as concepções de trabalho-educação bancária/depositária/conservadora em contraponto com a perspectiva transformadora, dialógica, conforme Paulo Freire. Assim, o esquema a seguir expressa esta relação:

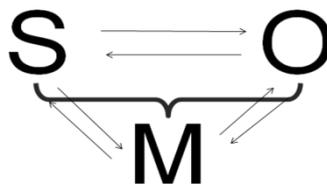
²⁹ A opção em dizer “educadora ou educador” da educação escolar, em alguns trechos diz respeito ao reconhecimento de que, no cenário da Educação Infantil, coexistem diferentes profissionais. Que inclusive não estão considerados no Plano de Carreira do Magistério e, tão pouco, são denominados professores. Mas que compõe a equipe de profissionais da educação.

³⁰ Karl Marx, (1893) O Capital - Parte III - A Produção de Mais Valia Absoluta, disponível em domínio público: <http://www.dominiopublico.gov.br>).



Dialogamos sobre a concepção de educação-trabalho, através da qual o **sujeito-professor(a)** “passa”/“deposita” seus conhecimentos ao **objeto-criança**, como se esta fosse desprovida de saberes/ conhecimentos/historicidade. E problematizamos o quanto esta perspectiva, apesar de parecer “arcaica” e já superada, encontra-se ainda presente, infelizmente, na vivência cotidiana das instituições de Educação Infantil. Que repercussões esta concepção de trabalho-educação trazem ao trabalho, à trabalhadora e à criança?

De semelhante modo refletimos a respeito do desafio de potencializarmos a condição de **sujeito das crianças, como sujeitos de múltiplos saberes/ conhecimentos e culturas**. Simbolizamos esta ideia a partir do seguinte esquema:



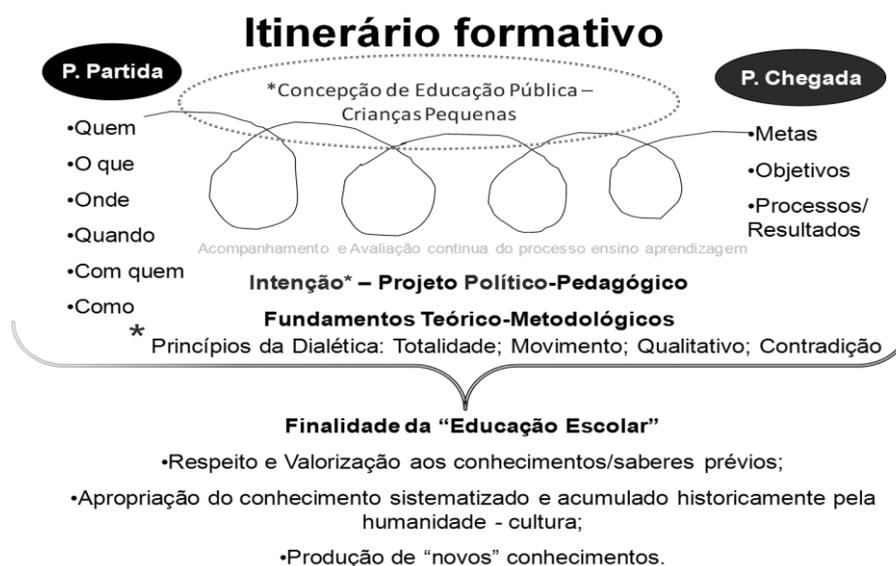
Daí o desafio da **professora-Mediadora**³¹: mediar a interação do sujeito-criança com as possibilidades lúdicas e imaginativas do “objeto”- mundo em que vive; favorecer a socialização, a interação com outras formas de conhecer, de ler, de interagir, de viver. Nesta perspectiva, compete à **mediadora-profissional da educação** conhecer o “**objeto de conhecimento**” e o(s) “**sujeito(s)-bebê/criança(s)**” e impulsionar o diálogo e a apropriação do conhecimento: que aprendizagens trazem consigo, que saberes, que vivências, o que ensinar, como ensinar, o que/como redimensionar, etc.

Esta perspectiva “triádica”, na qual a professora medeia a interação da criança com o mundo, coloca-a numa posição estratégica e aponta como eixo estruturante do processo de aprendizagem que a criança não aparece “sozinha” como centro do processo educativo, mas na interação com outras crianças e profissionais que, intencionalmente, medeiam sua interação com o conhecimento (“objeto de”) e com o mundo.

³¹ Sugere-se, para fins de aprofundamento e detalhamento, a leitura de VYGOTSKY, L. S. (1930). A transformação socialista do homem; Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1996, entre outras.

Como ação intencional, planejada, fundamentada e viva, o trabalho sócio-educativo, vivenciado pelas profissionais de Educação Infantil, envolve diversas e diferentes formas de vivências (linguagens) e registros. No que corresponde ao registro, referimo-nos àqueles evidenciados nos Planos de Ensino (anual), nos planejamentos mensais e/ou semanais – diários, portfólios; àqueles sistematizados no Projeto Político Pedagógico da Escola ou da Rede/Sistema de Ensino, as produções elaboradas pelas crianças, professoras, equipe gestora que são socializadas em congressos, seminários, entre outros.

Para refletirmos conjuntamente e exercitarmos o “projetar”/ planejar um processo formativo, dialogamos sobre o “Itinerário Formativo”³² - conforme esquematizado na sequencia -, que nada mais é do que uma reflexão sobre o currículo (percurso/ caminho formativo) proposto e vivido nas instituições de Educação Infantil:



- Quem são as professoras/ educadoras? - O que sabem sobre os bebês/as crianças/conhecimento? Como sabem? Que potenciais trazem? O que podem aprender? O que seria necessário ressignificar? ...
- **Que atividades podem e devem ser feitas para que as educadoras conheçam os bebês e as crianças e potencializem suas aprendizagens e o desenvolvimento integral*

³² Este exercício foi vivenciado nos diálogos formativos que realizei com a Professora Marlene Seica Shiroma Goldenstein nos núcleos de formação educativa da Secretaria de Educação de Guarulhos, em um dos períodos da gestão Elói Pietá (de 2001 a 2008).

destas? Que interações vêm sendo estabelecidas? Relações permeadas de alegria e afeto?

- Quem são os bebês e as crianças? - O que elas sabem? Como demonstram seus saberes? De que lugar elas falam? Como falam? ...
- Quem são seus pais e responsáveis? Os demais sujeitos co-participantes da vida desses bebês e crianças?
- O que e como as elas aprendem? Como essas aprendizagens dialogam com o que já sabem?
- Em que tempos e espaços/contextos as aprendizagens vêm sendo realizadas? Como reorganizá-los?
- Como essas aprendizagens ocorrem? Que registros são efetivados para o acompanhamento das aprendizagens?
- Em que contexto é possível ressignificar as práticas (e seus fundamentos)?
- Que outras questões são necessárias fazermos?

Para a vivência de um trabalho criativo e prazeroso, estas e outras questões necessitam permear o campo do fazer-pensar a educação. Neste sentido, como uma das possibilidades de potencializar o trabalho sócio-educativo numa perspectiva transformadora e dialógica, finalizo este diálogo destacando a importância do **trabalho coletivo**; dos fóruns e contextos de formação continuada nos “espaços” da escola e demais âmbitos; da possibilidade de reorganização dos tempos e espaços pedagógicos (inter agrupamentos, inter escolas; diversas e diferentes linguagens), entre outros.

Sair do isolamento da “sala de aula”, da “minha sala”, para uma postura de construção de possibilidades mais coletivas constitui-se em um caminho viável, necessário e prazeroso diante de uma realidade educacional que ainda não é tão favorável à apropriação da condição de sujeitos, tanto por parte das crianças, de suas famílias, quanto por parte de nós educadoras.

Maria José Lippaus e Edna Lucia Tavares Alcantara³³ são para mim – decorrentes da minha interação com elas em trabalhos conjuntos – profissionais da Educação Infantil que representam todas aquelas profissionais da educação que reencantam cotidianamente a educação com arte, criatividade, cooperação, alegria e profissionalismo. Aprendi com elas e

³³ Ambas são professoras da educação infantil na Rede Municipal de Campinas.

com muitas outras profissionais e, em especial, com as crianças a me reencantar com a Educação Infantil e as possibilidades plásticas e formativas que elas trazem na própria interação. Interação esta que traz suas contradições e conflitos, mas é imanente e impregnada de possibilidades formativas, transformadoras e colaborativas.

“De Mãos Dadas”, já dizia Carlos Drummond de Andrade em um de seus poemas e nessa direção, parafraseando Chico Buarque: Juntos somos muitos, somos fortes. Criar possibilidades com os bebês e as crianças e demais parceiras(os), paralelamente participar de fóruns e contextos que influenciam as políticas públicas são caminhos possíveis.³⁴

A todas as “Zezés”, “Ednas”, bebês e crianças, sujeitos-históricos que reencantam solidária, profissional e afetivamente a Educação Infantil, minha reverência e gratidão. Às Educadoras e Educadores que se esmeram no trabalho educativo cotidianamente, sem os quais não poderíamos falar de implementação de *Políticas Públicas de Educação Infantil*³⁵ no município, no país.

Recebida em: Abril de 2016

Aceita em: Junho de 2016

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; DAMASO, A.; GAZERANO, L. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 11, p. 434-460, 2013.

BARRETO, A.M.R. “Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil”, em Brasil/MEC, **Por uma política de formação do profissional da Educação infantil**, Brasília/DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994: 13 – apud NASCIMENTO, 2003.

³⁴ Além do trabalho protagonista no contexto da escola, faz-se importante indicar a participação de nossa categoria em instâncias coletivas de reflexão, mobilização e “militância”, com vistas a colaborar com contextos para além dos “muros da escola”.

³⁵ Há uma tendência, no campo teórico-conceitual e no campo da vida, de se destacar os governos no processo de implementação de políticas públicas ou determinados segmentos que integram os altos escalões do governo. Deixo aqui expresso que, nos últimos anos, deste município, o “governo” (executivo) deixou a desejar, mas evidenciou-se a centralidade dos “atores”, “sujeitos”- professores e demais profissionais da educação da Rede Municipal de Campinas no processo de implementação de políticas públicas de educação infantil – fundamental.

BRASIL, MEC. **Referencial Pedagógico- Curricular** para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (doc. Preliminar). Brasília, DF.: MEC/SEF/DPE/ GGEP. 1997.

BRASIL, **Projeto de Lei n. 8035/2010** - PNE 2011-2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998. v. 1 e 3.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília: 1999.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 2ª edição, Campinas, SP: Papirus, 1988 e demais obras correlatas.

FARIA, A. L. G. de, PALHARES, M. S. (Orgs). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4ª edição ver e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp: São Carlos, SP: Editora da Ufscar: Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003 (coleção polêmicas do nosso tempo; 62).

FREITAS, M. C. (org.) **História Social da Infância no Brasil**, 8ª edição – São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR., M.. Educando a infância brasileira in: **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

LIMA, E. S. **Ciclos de Formação: uma reorganização do Tempo Escolar**. GEDH – Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano. 3ª edição. SP: Editora Sobradinho, 2002.

MARX, K. **O Capital - Parte III - A Produção de Mais Valia Absoluta**, disponível em domínio público: <http://www.dominiopublico.gov.br>, 1893.

NASCIMENTO, M. E. P. do. Os Profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana L. G. de, PALHARES, Marina Silveira (Orgs). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4ª edição ver e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp: São Carlos, SP: Editora da Ufscar: Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003 (coleção polêmicas do nosso tempo; 62) - pp. 101-120.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Rev. Fac. Educ.** [online]. 1988, vol.14, n.1, ISSN 0102-2555

Prefeitura Campinas/SP – Brasil - Secretaria Municipal de Educação. **MINUTA DO REGIMENTO ESCOLAR** – Disponível em: http://www.stmc.org.br/stmc01/minuta_regimento_escolar.pdf. Campinas, 06 de maio de 2010. – Original assinado pelo Secretário de Educação: José Tadeu Jorge.

SAVIANI, D. **A nova lei da Educação: LDB trajetória limites e perspectivas**, 3ª Edição, Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997, PP.189-227.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, Apr. 2007.

SAINT-EXUPÉRY. A. de. **O Pequeno Príncipe**, Editora Agir: SP, 48ª edição, 2006.

UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund), **Situação Mundial da Infância 2008** - Caderno Brasil, 2008.

UNICEF – UNESCO. **Iniciativa Global Pelas Crianças Fora da Escola** – Brasil, Agosto de 2012

WULF, Ch. **Antropologia da Educação**. Campinas, SP: Átomo e Alínea, Coleção Educação em Debate, 2005.

Obras Consultadas

FERNANDES, F., PAULA, M. L. L. de e TIBURCIO, C. S. L. **As Suas, as Minhas, as Nossas Crianças**: relato de experiência com práticas colaborativas. Texto mimeo. Versão preliminar – 12/2012.

PREBELLI, A. C. e ROSA, J. P. **A Creche como espaço de vivência e interação**. Texto mimeo. Versão preliminar – 12/2012.