

50 anos da Paulistinha

(1971-2021):

Conquistas, memórias
e desafios

Organizadoras:

Dilma Antunes Silva

Ana Paula Santiago do Nascimento

Bruna Breda

Nadia Massagardi Caetano da Silva

**50 ANOS DA PAULISTINHA (1971-2021):
CONQUISTAS, MEMÓRIAS E DESAFIOS**

**DILMA ANTUNES SILVA
ANA PAULA SANTIAGO DO NASCIMENTO
BRUNA BREDÁ
NADIA MASSAGARDI CAETANO DA SILVA
(ORGANIZADORAS)**

**50 ANOS DA PAULISTINHA (1971-2021):
CONQUISTAS, MEMÓRIAS E DESAFIOS**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Dilma Antunes Silva; Ana Paula Santiago do Nascimento; Bruna Breda; Nadia Massagardi Caetano da Silva [Orgs.]

50 anos da Paulistinha (1971-2021): conquistas, memórias e desafios. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 308p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0075-0 [Digital]

1. 50 anos. 2. Paulistinha. 3. Conquistas. 4. Memórias. 5. Desafios. I. Título.

CDD – 900

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2022

SUMÁRIO

Prefácio - 50 anos da Paulistinha (1971-2021): conquistas, memórias e desafios Célia Regina Serrão	9
Introdução - 50 anos da Paulistinha: festejar para lembrar Claudia Panizzolo	13
Homenagem à idealizadora da Paulistinha - Memórias de Marianna Augusto: um cabedal infinito Rosana Carla de Oliveira	27
Capítulo I - Roda dos expostos, asilos, guarderias e creches hospitalares: o que é isso companheiras? Ana Maria de Araujo Mello	33
Capítulo II - O Direito das Mães Trabalhadoras Cristiane Bibiano Silva	51
Capítulo III - Direito das crianças à educação: 50 anos de história Bruna Breda Nádia Massagardi Caetano da Silva	81
Capítulo IV - Uma história de luta em defesa das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil Viviane Ache Cancian Janaína Silva Costa Antunes Marilene Dandolini Raupp	97
Capítulo V - Uma instituição criada para a infância: de comunidade infantil à paulistinha (1971 a 1996) Rosana Carla de Oliveira	121

Capítulo VI - Saúde & Educação: relações entre a Escola Paulistinha de Educação e a Escola Paulista de Enfermagem (EPE) da Unifesp Maria das Graças Barreto da Silva Conceição Vieira da Silva Ohara	143
Capítulo VII - Retrato de uma Unidade Universitária Federal de Educação Infantil (UUFEI) em movimento- Caminhos da extensão Dilma Antunes Silva Lilian Ferrezin	165
Capítulo VIII - A relação do NEI-EPE com pessoas com deficiência: o que podemos contar dessa história/percurso? Ana Paula Santiago do Nascimento Cleber Nelson de Oliveira Silva	195
Capítulo IX - Relações étnico-raciais no NEI-EPE: como a legislação vem sendo efetivada no contexto escolar Aline Cerqueira Nunes Mendes Rosimeire Andrade de Jesus	211
Capítulo X - Educação Física como componente curricular na Educação Básica: a experiência do NEI-Paulistinha Lucyane Dias de Souza	225
Capítulo XI - Reconhecer-se como uma creche/escola universitária: institucionalização e profissionalização docente Ana Paula Santiago do Nascimento Luciana Alves	239
Capítulo XII - Crônicas da Paulistinha Ana Luiza Vieira Bruna Breda	259

Capítulo XIII - Lampejos do passado no presente: considerações desses 50 anos e para os próximos Dilma Antunes Silva	285
Posfácio - 50 anos da Paulistinha (1971-2021): conquistas, memórias e desafios Soraya Soubhi Smaili	299
Sobre as organizadoras	307

PREFÁCIO

50 ANOS DA PAULISTINHA (1971-2021): CONQUISTAS, MEMÓRIAS E DESAFIOS

Celebrar 50 anos da Paulistinha com a publicação de um livro para registrar as conquistas, memórias e desafios. Admirável e necessária iniciativa!

A celebração é um ritual que, ao reapresentar o passado, o mantém vivo, tornando atemporais as experiências celebradas, recolocando-as no presente.

Quando adentramos nessa área, convidar Ecléa Bosi¹ para nos conduzir é tarefa obrigatória. Ao discorrer sobre a memória como função social, a autora afirma que uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição”.

Evocar as memórias daquelas e daqueles que fizeram a Comunidade Infantil e, posteriormente a Paulistinha, como é conhecida, é provocar a reaparição da Infância em diálogo com a função social e política da maternidade e garantir os direitos sociais das mulheres, dos bebês e das crianças pequenas e de pais e mães trabalhadores(as). Recorrendo a Hegel, Bosi² afirma ser “o passado concentrado no presente que cria a natureza humana por um processo de contínuo reavivamento e rejuvenescimento”. Mais à frente, prossegue a autora: “O privilégio pertence a todos aqueles cuja memória sabe discernir para além do presente o que está enterrado no mais profundo passado e amadurece em segredo para os tempos que virão”³.

Evocar memórias implica escolhas, não é um simples lembrar ... Sabemos que há memórias em disputas. Com Mia Couto somos alertadas(os) a mapear também as ausências. Assim, o que nos

¹ BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Edusp, 1987, p. 39.

² *Ibdi.*, p. 32.

³ *Ibdi.*, p.48.

apresentam as memórias dos 50 anos das experiências da Paulistinha? Quais permanências e quais rupturas? Quais ausências? A quais desafios nos convida neste tempo presente e para os tempos que virão?

O que aprendemos com a Paulistinha que desejamos registrar neste livro que tem por objetivo comemorar os 50 anos de sua história?

Registramos, de início, o tempo presente desta comemoração. Tempo de tristeza e luto pelas mais de 550 mil mortes por COVID 19 no Brasil. Tempo de indignação diante da crise sanitária, política, social, econômica e ética. Mas registramos também que resistimos e (re)existimos, ao trazer neste livro a força da universidade pública, da saúde pública, da ciência, do conhecimento, da educação básica pública, especialmente da Educação Infantil, da Infância e da luta das mulheres, tão bem expressas na história da Paulistinha.

Parafraseando Theodor Adorno, é possível fazer poesia depois de Auschwitz? A História demonstrou que sim, apesar de, como afirmou Eric Hobsbawm ter sido o século 20 o século dos conflitos. Nisso reside a capacidade humana de criar, ressignificar e solidificar fatos e coisas que agregam a vida e não a morte. A luta contra a barbárie deve ser um ato contínuo e uma bandeira que visa consolidar um humanismo perdido pela maioria dos atos históricos. Aprendemos que construímos a História pelas nossas ações. Nem sempre ganhamos, mas continuamos. E como os Anarquistas cantavam “Deem flores aos rebeldes que falharam”. Não deixar esmorecer atos e fatos relevantes socialmente é uma obrigação de todos que acreditam na possibilidade de um mundo melhor.

Vamos celebrar a Paulistinha!

Concebida, em 1971, como espaço para educação de crianças em comunidade e fruto da reivindicação ao direito de as trabalhadoras disporem de local apropriado para deixar seus filhos e filhas no período em que trabalham, conforme estabelecia a Consolidação das Leis Trabalhista – CLT.

Aqui há dois elementos importantes a reavivar: i) trata-se de uma tarefa coletiva, uma responsabilidade da comunidade, pois, sendo a Infância uma questão pública, a educação e o cuidado de bebês e crianças pequenas não estão circunscritos ao âmbito privado da família; ii) vincula-se à luta de mulheres pelo direito à igualdade de

gênero. Em 1988, a Constituição Federal estabeleceu o direito de bebês e crianças à educação e o direito de trabalhadores e trabalhadoras terem seus filhos e filhas de 0 a 5 anos atendidos e educados em creches e pré-escolas, configurando-as como política educacional que atende ao direito de dupla dimensão.

Como unidade integrante da estrutura organizacional da universidade, o diálogo com a área da Saúde, que teve na Paulistinha campo para ações articuladas de ensino, pesquisa e extensão desde sua gênese, pode estender-se às demais áreas do conhecimento presentes na Unifesp. Sem descuidar-se do olhar específico daquilo que é próprio das culturas infantis no fazer da educação e no cuidado de bebês e crianças e da garantia de seus direitos, oferece à comunidade universitária possibilidade de refletir sobre a Infância como fenômeno social.

Quando nos aproximamos dos bebês e crianças desses 50 anos de história e dos adultos que os(as) acompanharam, co-construtores(as) da Infância de agora e de outrora, e nos dispomos a escutá-las e escutá-los, surpreendemo-nos com o que nos têm a dizer e questionar. Erguemos suas vozes, nos diria bell hooks.

Erguer as vozes desses sujeitos, adultos e crianças, e de suas lutas na construção da educação e do cuidado da Infância na universidade pública, eis o grande desafio para que este livro nos convoca!

Boa leitura!

Célia Regina Serrão
Universidade Federal de São Paulo
Inverno, 2021

INTRODUÇÃO

50 ANOS DA PAULISTINHA: FESTEJAR PARA REMEMORAR

Claudia Panizzolo¹

Com imensa satisfação aceitei o convite para participar do *Webinário*² que é, antes de tudo, uma celebração... Uma festa de aniversário... O aniversário da Paulistinha. Início com a seguinte pergunta: o que é uma festa?

A festa pode ser compreendida em um sentido mais amplo, como um tempo de fantasia, de liberdade. Um tempo que acontece em um território lúdico e é suporte para a criatividade. Quem de nós não se recorda ao menos de uma festa de aniversário? Uma festa de aniversário sua, que tenha sido na sua casa, com um mural construído com papéis colados na parede ou então em um buffet, com pastéis, lanches de carne louca, cachorro-quente, brigadeiro, beijinho e o parabéns para você... Quantas lembranças...

O espaço proporcionado pela festa oportuniza a manifestação de triunfos e muitas vezes, também frustrações. Para além das festas de aniversário, a festa é também um fato político, religioso ou simbólico. Os jogos, as danças e as músicas que a permeiam não significam somente descanso, prazeres e alegria durante sua realização; eles têm, como afirma a historiadora Mary Del Priore (2000) a importante função social de permitir aos espectadores e

¹ Pós-doutorado pela Universidade de Caxias do Sul -UCS e *Università degli Studi de Molise-Itália*. Doutora em Educação (2006) e Mestre em Educação (2001), pela PUC/SP. Graduada em Pedagogia pela USP (1991). Professora Associado II na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo- EFLCH-Unifesp. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Infância, Cultura e História (GEPICH). Pesquisadora no GRUPHEIM da Universidade de Caxias do Sul- UCS e pesquisadora no TRANSFOPRESS BRASIL-Grupo de Estudos da Imprensa em língua estrangeira no Brasil. E-mail: claudia.panizzolo@unifesp.br

² I Ciclo de Webinário Internacional do GEPIEIFOP (NEI Paulistinha/Unifesp)- 50 Anos da Paulistinha: História, Memória e Identidade, realizado no dia 16 de março de 2021. Disponível em: <I Ciclo de Webinário Internacional do Gepieifop (Nei Paulistinha - Unifesp)- YouTube>.

atores da festa, introjetar valores e normas da vida coletiva, partilhar sentimentos coletivos e conhecimentos comunitários (DEL PRIORE, 2000, p. 10).

Buscamos em Itani (2003) a definição de festa:

A festa é um fato social, histórico e político. Ela constitui o momento e o espaço da celebração, da brincadeira, dos jogos, da música e da dança. Celebra a vida e a criação do mundo. Constitui espaço de produção dos discursos e dos significados e, por isso, também dessa criação na qual as comunidades partilham experiências coletivas” (p. 7-8).

As festas têm sido objeto de estudo e investigação da História. Um trabalho que merece destaque é a pesquisa bastante original de Mona Ozouf (1976) apresentada no capítulo intitulado “A Festa: sob a Revolução Francesa”. Usualmente pensar revolução nos remete a ideias de confronto, morte, sofrimento e violência, no entanto, durante a Revolução Francesa de 1789 foram celebradas enfaticamente diversas comemorações, que segundo Rodrigues (2015) visavam: “festejar as vitórias conquistadas, assegurar, pedagogicamente, novos valores, romper os laços com o passado e até com a religião que lhe dava sustentação, eram apenas alguns dos ensejos que motivavam a organização de efemérides” (p. 217).

Mona Ozouf (1976) atenta ao diálogo interdisciplinar entre a história, a psicanálise e a antropologia, em seu texto apresenta as possibilidades de investigação das festas e cultos cívicos revolucionários franceses enfatizando diferentes temporalidades e diversos sentidos presentes nas festas revolucionárias, indo inclusive na direção contrária ao intento de seus organizadores ao desempenhar uma de suas principais funções, quer seja a de “corroer o choque perturbador do passado” da revolução (OZOUF, 1976, p.225).

Cabe destacar que entre os anos de 1789 e 1799 foi produzida uma expressiva e variada gama de festas cívicas, tais como os desfiles de combatentes que partiam para a guerra, os cortejos fúnebres dos mártires da causa revolucionária para o Panteão, a criação de um novo calendário, entre inúmeros outros cerimoniais sucintamente apresentados no quadro 1:

Quadro 1: Festas da Revolução Francesa

Fases	período	festas
Assembleia Constituinte e Monarquia Constitucional	1789-1792	Festa da Federação (14/07/1790); Festa da Liberdade (1790).
Convenção Nacional	1792-1795	Queda da Bastilha (14/07/1789); Comemoração do assalto a Tulherias (10/08/1792); Festa da justa punição do último Rei dos Franceses (21/01/1793); <i>Sans Culottes</i> Parisienses (31/05/1793); Culto da Razão (11/1793); Culto do Ser Supremo e da natureza (08/06/1794)
Diretório	1795-1799	9 do termidor; Culto decenal

Fonte: OZOUF, 1976; Rodrigues, 2015

Não se trata de descrever e analisar em pormenores tais comemorações revolucionárias, inclusive por não ser o escopo deste texto, mas compreender sua existência em seus próprios termos, ou seja, como festejos vinculados pelos ardores do debate mais amplo sobre a natureza da revolução, ao mesmo tempo que manifestações que ansiavam escapar de sua própria história, de seu passado recente.

Mona Ozouf (1976) caracteriza a festa como um acontecimento frequentemente anual que não se estabelece sem reminiscência, sem a repetição do passado, e que se constitui como memória. Existem então, nos momentos festivos um potencial intrínseco em reviver o passado através das comemorações, mas também de recriá-lo e assim, ao mesmo tempo modificar o tempo cotidiano, afinal, não festejamos todos os dias. Nossa casa não é festa diariamente. Paulistinha não celebra seu aniversário todos os dias, em suas práticas cotidianas.

Toda festa ultrapassa o tempo cotidiano, acontece de modo extra cotidiano sem, no entanto, ignorá-lo, ao contrário, a partir dos elementos característicos da vida cotidiana extrai elementos para ritualizar. No dizer de Amaral (1998): “Toda festa é ritualizada nos imperativos que permitem identificá-la, mas ultrapassa o rito por meio de invenções e subversões dos elementos livres” (p. 39).

Nas instituições educativas, como a Paulistinha, as festas integram o cotidiano compondo um conjunto de práticas que estão arraigadas na cultura escolar. Mas como definir cultura escolar? Buscamos em Dominique Julia (2001) a definição abaixo:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (JULIA, 2001 p.10).

Entende-se por cultura escolar, o conjunto de normas e práticas que são determinadas por relações que não podem ser analisadas isoladamente. Desta maneira, situamos a festa de 50 anos da Paulistinha como um dos elementos da cultura escolar considerando-a como tradição, juntamente com os festejos anteriores e que podem como tal, nos propiciar a rememoração de acontecimentos, a homenagem a pessoas que ali estiveram, em diferentes tempos, funções e condições, a reafirmação de princípios e concepções de sociedade, de educação, de infância, de criança, de formação e de democracia.

Festejar para lembrar

Estamos festejando o aniversário de 50 anos da Paulistinha, tratando sobre um tempo lá de trás, tempo em que algumas técnicas e enfermeiras da Escola Paulista de Enfermagem se mobilizaram para fazer a lei ganhar vida, e terem um espaço para seus filhos. Outros tempos, quais tempos? Recorro a Caetano Veloso e os convido para juntos fruirmos e refletirmos sobre o tempo, com o poema “Oração Ao Tempo”:

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo
Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Por seres tão inventivo

E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Ouve bem o que eu te digo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo
Quando o tempo for propício
Tempo, tempo, tempo, tempo
De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo, tempo, tempo, tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo, tempo, tempo, tempo
(VELOSO, s/d)

Tempo, outro tempo, outra Vila Clementino, cujos nomes das vias nos dão pistas das atividades profissionais ali realizadas, como a *Estrada do Matadouro*, a *rua do Matadouro*, *Estrada do Cortume* e a *rua do Gado*, anunciando a presença do matadouro e de seis curtumes localizados entre a rua França Pinto e a Rua Borges Lagoa, conforme se vê na planta da cidade de São Paulo, de 1913.

a 1996), Oliveira (2019) realiza uma pesquisa original ao colher por meio de entrevistas com as fundadoras, ex-alunos e ex-funcionários o nascedouro da *Comunidade Infantil*. Em relato emocionante, relacionado à sua memória e história, Marianna se reconhece como parte da história, como nos esclarece Oliveira, “a história está sempre ligada a um processo narrativo de si mesmo, diversificado e em movimento” processo entrecortado e mediado pela temporalidade, e assim sendo, “quando o sujeito toma a palavra e rememora acontecimentos”, não mais se trata da “pessoa de outrora, pois a memória coletiva é trabalhada sobre a memória individual do recordador” (p.104).

Marianna Augusto, enfermeira especializada em Pediatria e Puericultura pela *École de Puericulture de Faculté de Medicine Paris-França* (1955- 1956), além de ter realizado estudos com o renomado Jean Piaget na Suíça, ao se referir ao nascimento da *Comunidade Infantil* afirma:

A História da creche é a seguinte... A Escola Paulista de Enfermagem começou como escola de enfermeiras do Hospital São Paulo, [...] é uma história interessante! Você não precisa colocar isso, mas eu vou te contar a história. Os professores da USP e de uma faculdade de medicina do Rio resolveram criar outra escola de medicina aqui em São Paulo, porque não davam conta de receber todos os candidatos. E aí fundaram a Escola Paulista de Medicina, vários professores do Rio e daqui compraram um terreno, empregaram seu próprio dinheiro. Quando foi na hora de pensar na parte de enfermagem, de quem ia cuidar, os diretores que eram homens fantásticos, ricos, tradicionais de São Paulo, não sabiam como fazer, e foram consultar o cardeal de São Paulo. [...] Nesse começo, eu ainda não tinha entrado na história, eu entrei em 1940 e essa situação foi em 39 ou 38.

[...]Aí o que aconteceu, quando foram falar com o cardeal de São Paulo, que eles queriam criar a escola de medicina, se esqueceram que precisariam de um hospital e de enfermeiras pra trabalhar e acompanhar os doentes que iam naturalmente ser cuidados pelos estudantes de medicina, junto com os professores. Então, foram falar com o cardeal dom José Gaspar de Afonseca e Silva, boniiiiito Rosana, de fazer mal para os olhos, viu?

Eu fui várias vezes com a madre Áurea conversar com ele... Ele falou: é uma coincidência muito feliz, porque a Igreja Católica em São Paulo estava pensando como que ia fazer para dar instrução para as freiras que trabalham nos hospitais, que são devotadas, religiosas, mas não tinham experiência. A experiência que elas tinham era aprendida praticamente com elas mesmas, então, faziam muita coisa de errado, de incompleto, para os doentes dos hospitais. O cardeal foi consultar o Papa para saber como iria resolver esse assunto. Os professores que fundaram a Escola Paulista de Medicina, foram

consultá-lo para saber como fariam para dar uma educação formal, respeitosa, fina, para as candidatas da enfermagem. Então, pediram a indicação do Papa para indicação de congregações de freiras formadas em países bem avançados que pudessem vir para tomar conta do Hospital São Paulo. E aí vieram as Franciscanas Missionárias de Maria, que a principal sede era em Roma. Eram freiras vindas de todos os países, moças chiques, educadas, de famílias refinadas, que iam ser freiras e muitas se encaminhavam para enfermagem. Ficou resolvido que o Papa ia indicar essa congregação, que podia vir aqui para São Paulo para trabalhar no Hospital São Paulo. Nessa época o Hospital São Paulo era só aquela parte que você vê lá defronte da Botucatu, que tem o busto de dom Lemos. No começo as únicas que se apresentaram foram algumas Franciscanas Missionárias de Maria, vindas de vários países, elas eram de várias regiões. Já iniciada a Escola de Medicina, vieram enfermeiras da Áustria para tomar conta, uma coisa assim bem fora do comum, porque a Áustria nem era considerado um país tão evoluído naquela época. [...]o Papa indicava a congregação Franciscanas Missionárias de Maria e elas foram as primeiras que vieram, então, para dirigir a Escola de Enfermagem. Eram enfermeiras freiras francesas, todas muito educadas, muito chiques, que tocavam órgão uma maravilha, que rezavam dia e noite sem parar, que trabalhavam feito umas escravas. [...] as enfermeiras eram muito preparadas, as freiras e nós tínhamos aulas de balé, de francês, de geografia superior e de inglês. Levantava cedinho... às 6 horas nós estávamos fazendo ginástica. A madre Aurea, que depois foi diretora da escola, era nossa professora de ginástica. Converteu-se e se tornou freira Franciscana Missionária de Maria. (Marianna) (OLIVEIRA, 2019, p.103-104)

Festejar, trazer à memória, contar esta história, mas para que estudar, escrever, recompor histórias e memórias da educação no Brasil, e especificamente da Paulistinha, a primeira instituição federal de educação infantil brasileira?

George Duby (1998) um dos mais importantes historiadores do século 20, na obra *Ano 1000, ano 2000*, se interrogou para que afinal serve a história, e nos presenteou com a seguinte resposta:

Para que escrever a história, se não for para ajudar seus contemporâneos a ter confiança em seu futuro e a abordar com mais recursos as dificuldades que eles encontram cotidianamente? O historiador, por conseguinte, tem o dever de não se fechar no passado e de refletir assiduamente sobre os problemas de seu tempo (p. 9)

Para que estudar, escrever, recompor histórias e memórias da Paulistinha, instituição de educação paulistana, brasileira, federal, pública se não for para mobilizar nossas potências e apostas na educação como experiência constitutiva do que somos, pensamos,

agimos, como educadores e educadoras, alunos e alunas, cidadãos e cidadãs, sujeitos de uma cultura, que é historicamente produzida por meio de movimentos de rupturas e permanências, conquistas e perdas, misérias e triunfos?

Quando fazemos a História da Educação, a história da Paulistinha de quais problemas partimos? Um bom começo é compreender os condicionantes políticos, econômicos e sociais, ou o que usualmente denominamos como contexto histórico do que se está investigando. Por que a Paulistinha foi criada naquela época, naquela década, naquele ano? A Paulistinha não está sozinha, com ela, foram criadas tantas outras creches, pré-escolas, escolas de ensino fundamental, qual a finalidade destas criações? Quem foram suas primeiras professoras? Reitero, no feminino, porque em sua maioria, mulheres. Quais critérios para a seleção de suas funcionárias? Havia vagas para todas as crianças ou era preciso se submeter a algum processo seletivo? Qual lugar esta instituição e suas professoras ocuparam dentro da UNIFESP? Como se deu esta relação de força? Quais recursos financeiros permitiram seu funcionamento?

Retomo a pergunta. Por que precisamos conhecer a história da Paulistinha? Recorro a Benjamin em sua bela explicação sobre a história. Segundo o autor, no lugar de uma história cíclica, débita da doutrina de um eterno retorno, ou de uma história linear composta por sucessões de acontecimentos que lembram um progresso contínuo, Benjamin (1994) propõe a figura da constelação para designar a história: “A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’ (...) sob o livre céu da história” (p. 229-230).

O tempo saturado de “agoras” é repleto de atualidades, e por isto, cheio de pontos descontínuos tal como as estrelas no céu. O brilho de cada estrela nos auxilia a compor a configuração do espaço sideral. Nesse sentido, o conceito de tempo, de acordo com Benjamin (1994), não é representado nem pelo círculo nem pela linha contínua, e desta forma uma outra história pode vir à tona.

Falar de ontem é falar de hoje, sem continuidades, nem linearidades. Os fatos não deslizam em uma sequência temporal, ao contrário, saltitam em um tempo saturado de “agoras.”

Tratemos agora sobre o cordão umbilical que liga a história escrita ao seu historiador, ou seja a ligação existente entre a história que se faz e a história da qual se é produto.

A minha história com a Paulistinha

Confesso que olhar para a minha história com a Paulistinha me emocionou. Me fez lembrar de uma passagem belíssima de Guimarães Rosa:

Quando escrevo, repito o que vivi antes. E para estas duas vidas um léxico apenas não é suficiente. Em outras palavras, gostaria de ser um crocodilo vivendo no rio São Francisco. O crocodilo vem ao mundo como um magister da metafísica, pois para ele cada rio é um oceano, um mar de sabedoria mesmo que chegue a ter cem anos de idade. Gostaria de ser um crocodilo porque amo os grandes rios, pois são profundos como a alma do homem. Na superfície são muito vivazes e claros, mas nas profundezas são tranquilos e obscuros como os sofrimentos do homem. Amo ainda mais uma coisa de nossos grandes rios: sua eternidade. Sim, rio é uma palavra mágica para conjugar eternidade (ROSA In LORENZ, 1992, p. 72)

Vamos à nossa história. Conheci a Paulistinha no ano de 2011. Já havia sido aprovada em concurso público para trabalhar na EFLCH-UNIFESP e aguardava ser nomeada. Enquanto isto lecionava em meu cargo público na Universidade Federal de Alfenas, no sul de Minas Gerais. Diga-se, de passagem, oportunidade ímpar de aprendizado sobre o magistério no ensino superior e sobre a pesquisa.

A Paulistinha me foi apresentada por uma querida amiga, a Prof^a Dr^a Marineide de Oliveira Gomes. Fiquei positivamente impressionada com o que vi: um prédio grande, quadra coberta, cozinha, um setor com nutricionistas, enfermeiras, dentista, pedagogas, professor de artes, ou seja, uma equipe multidisciplinar, e isto em uma escola pública federal.

E a vida seguiu seu rumo. No mesmo ano de 2011 fui nomeada e a partir de abril passei a trabalhar na EFLCH- UNIFESP. Da Paulistinha voltei a me aproximar em 2013, quando chefe do Departamento de Educação, fui convocada a participar de uma reunião para tratar sobre Colégios de Aplicação. Logo depois descobrimos que a pauta do Ministério da Educação-MEC não era esta, mas havia a

possibilidade de pleitear vagas para professor de ensino básico, técnico e tecnológico, conhecido pela sigla EBTT.

Me engajei nesta luta. A via como legítima. Como passados tantos anos a Paulistinha, diferentemente de tantas outras unidades federais, nunca recebeu professores concursados, nunca teve em seu quadro os professores EBTT?

Enquanto a Magnífica Reitora, a Profª Drª Soraya Soubhi Smaili e eu elaborávamos documentos e íamos para Brasília argumentar e reivindicar, também me envolvi em outra frente, a do Regimento da Paulistinha. Era exigência do MEC que o acesso fosse universal, que as regras fossem claras. Iniciava-se ali mais um episódio da história da Paulistinha, torná-la efetivamente pública. Foram muitas reuniões, aprendizados e aproximações da cultura escolar da instituição. Aprender a ouvir o outro dizer: mas aqui é assim, sempre foi assim, e de modo respeitoso, acrescentar o sonho, a possibilidade de mudança, de novas perspectivas. Neste espaço revi a professora doutora Conceição Vieira da Silva Ohara, que tinha sido minha diretora *pro-tempore* na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas- EFLCH- UNIFESP e que eu muito respeitava; a professora Maria das Graças Barreto Silva, pessoa de delicadeza ímpar; a professora Isabel Marian Hartmann de Quadros, cuja convivência sempre foi de muito respeito, trocas, parcerias e aprendizados. Conheci a equipe docente da escola, na pessoa de sua diretora, Adriana de Oliveira Paz, pessoa de excelente trato, acolhedora e disponível; a coordenadora Maristela Barbosa Freire, que com muita dignidade lutava pela escola que acreditava. Conheci também os pais que me mostraram uma outra perspectiva de anseios e desejos. Experiência profunda, importante, e após dois anos de trabalho da Comissão trouxemos à vida um Novo Regimento que como todos os documentos, são expressões culturais de possibilidades marcadas por condicionantes.

No entanto, o trabalho estava longe de terminar. Foram várias audiências públicas para discuti-lo, explicá-lo, conversar, ouvir, falar. Sempre juntas com a nossa reitora, contumaz defensora da Paulistinha. Jamais me esquecerei, quando em uma das muitas crises financeiras e de governabilidade, a reitora afirmou: “eu não sou do tipo que fecha escola, eu luto pela manutenção delas”.

E a nossa história seguiu. Minha com a Paulistinha. Mais uma frente, a elaboração de um edital para o primeiro concurso público de professor de ensino básico, técnico e tecnológico- EBTT. A professora Isabel Marian Hartmann de Quadros, sempre muito competente e compromissada assumiu a empreitada. Juntas realizamos inúmeras reuniões, aprendemos a fazer o Edital, elaborar o concurso, realizar o concurso e finalmente chegaram as EBTTs.

Oportunidade de transformação, não de abandono da história. Jamais! A Paulistinha já existia, e com elas pessoas que diuturnamente ali trabalhavam. As EBTTs significavam soma, mudança junto com, a partir de. O concurso e o ingresso das EBTTs significavam a possibilidade de transformar a Paulistinha em um espaço de ensino, pesquisa e extensão, não para o outro, mas para a própria Paulistinha. Pesquisa a ser realizada ali, por elas e eles. Extensão, para devolver à sociedade o muito que produzem e estudam.

Continuava próxima da Paulistinha, como membro do Conselho Gestor, na condição de assessora pedagógica da escola. Função que muito me honra e orgulha. Juntas no cotidiano da escola procuramos resolver conflitos, que eram muitos e geravam abaixo-assinados e instabilidades. Dedicamos também tempo e estudo para a reorganização da gestão da escola, dos espaços, da formação de professores e planejamento.

Como escreveu Caetano Veloso “Quando o tempo for propício” estive na Paulistinha contribuindo dentro das minhas possibilidades e com o meu saber. Quando deixou de ser propício continuei a nossa história, mas de um outro lugar, como pesquisadora.

Dediquei-me e continuo a dedicar-me como estudiosa desta instituição. Orientei uma monitoria e uma dissertação de mestrado que se debruçaram, cada uma, dentro de seu escopo, a conhecer a Paulistinha. Temos publicados artigos, capítulos de livros e divulgado em eventos acadêmicos esta história.

Atuar como pesquisadora, como historiadora que escreve sobre diversas temáticas, dentre elas a Paulistinha, implica em escolhas e seleções de fontes e informações que parecem mais significativas em detrimento de outras. Neste trabalho não se almeja, e muito menos se consegue cercear a subjetividade, encarcerá-la em uma pretensa objetividade. O limite máximo do que se pode fazer com honestidade intelectual é interrogar as permanências e as mudanças, os interesses

e os condicionantes, as prescrições e os modos de apropriação, mas sempre atenta aos limites da memória destacados por Chaunu (1989) ao afirmar que acreditou “durante muito tempo que a memória servia para lembrar; sei agora que ela serve sobretudo para esquecer” (p. 64).

Tempo, entro num acordo contigo...

Finalizando esta exposição, gostaria de tecer algumas reflexões sob a forma de perguntas. O que temos feito ou o que pretendemos fazer para preservar a memória, ampliar o conhecimento, assegurar a legitimidade e a identidade, aprender com o que já vivemos, enfim, revisitar para nos inspirar com as lutas de professoras e professores por uma educação de qualidade?

Convido Gramsci (2011) para a conversa:

Odeio os indiferentes. Como Friederich Hebbel acredito que "viver significa tomar partido". Não podem existir apenas homens, estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão, e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes.

A indiferença é o peso morto da história. É a bala de chumbo para o inovador, é a matéria inerte em que se afogam frequentemente os entusiasmos mais esplendorosos, é o fosso que circunda a velha cidade e a defende melhor do que as mais sólidas muralhas, melhor do que o peito dos seus guerreiros, porque engole nos seus sorvedouros de lama os assaltantes, os dizima e desencoraja e às vezes, os leva a desistir de gesta heróica (p. 59).

Conhecer e preservar a história são alguns caminhos para combatermos a indiferença e tomarmos partido em favor das crianças que frequentam as instituições a elas destinadas, e as transformarmos cotidianamente em espaços para as manifestações das culturas infantis, em ambientes para ser criança e viver a infância... Esta é a Educação que queremos para as nossas crianças! Esta é a Paulistinha, construção histórica, humana tecida a tantas mãos ao longo dos anos.

Enfim, desejo que os festejos de 50 anos nos forcem ao exercício complexo e ao mesmo tempo estimulante de romper o esquecimento, para que assim, retornemos, retornemos e retornemos à história da Paulistinha, história permeada de muitos “agoras”!.

Referências

- AMARAL, R. de C. M. P. *Festa à Brasileira significados do festejar no país que “não é sério”*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo: São Paulo, 1998.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CHAUNU, P. O filho da morta. In: NORA, P.(org). **Ensaio de ego-história**. Lisboa: Setenta, 1989, p. 63-107.
- COUTINHO, C. N. (org.). **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos entre 1916-1935**. O leitor de Gramsci: escritos escolhidos entre 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- DEL PRIORE, M. **Festas e utopias no Brasil Colonial**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- DUBY, G. **Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos**. São Paulo: Unesp, 1998.
- ITANI, A. **Festas e Calendários**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-44, jan/jun.2001.
- LORENZ, G. Diálogo com Guimarães Rosa. In: COUTINHO, E.(org.). **Guimarães Rosa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- OLIVEIRA, R. C. **Paulistinha, a Creche Universitária da UNIFESP: a construção Identitária de uma história multifacetada (1971 a 1996)**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Paulo: São Paulo, 2019.
- OZOUF, M. A Festa: sob a Revolução Francesa. In: LE GOFF, J.; NORA, P. (orgs.). **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- PASSOS, M. L. P; EMÍDIO, T. *Desenhando São Paulo; mapas e literatura, 1877-1954*. São Paulo: Editora Senac/ Imprensa Oficial, 2009.
- RODRIGUES, J. P. Festas e comemorações cívicas na Revolução Francesa (1789-1799): a perspectiva crítica de Mona Ozouf e outras interpretações. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, Unesp, v. 11, n. 1, p. 217-237, jan. / jun. 2015.
- VELOSO, C. **Oração ao tempo**. Disponível em: <https://www.letas.mus.br/caetano-veloso/44760/> Acesso 25/07/2021.

HOMENAGEM À IDEALIZADORA DA PAULISTINHA

MEMÓRIAS DE MARIANNA AUGUSTO: UM CABEDAL INFINITO

Rosana Carla de Oliveira¹

Que responsabilidade a mim foi incumbida pelas organizadoras deste livro. Escrever sobre Marianna Augusto é contar algo guardado, parte da representação das memórias daqueles que tiveram o privilégio de conhecê-la e desfrutar de suas maravilhosas narrativas.

O texto a seguir não tem a pretensão de apresentar um estudo biográfico da vida de Marianna e sim apresentar uma pequena parte de um mosaico que compõe sua trajetória, sua passagem e suas contribuições para a história dessa instituição, o Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação (NEI-Paulistinha), que celebra 50 anos de criação. Para essa escrita utilizou-se trechos de entrevistas realizadas com Marianna, narrativas de ex-professoras da Escola Paulista de Enfermagem (EPE) que gentilmente cederam entrevistas para a escrita de uma das histórias dessa instituição *Paulistinha, a Creche Universitária da Unifesp: a construção identitária de uma história multifacetada (1971 a 1996)* (OLIVEIRA, 2019).

A história da Comunidade Infantil, iniciou no ano de 1971, e não há como se referir a essa história sem atribuir os méritos a Marianna Augusto². Nascida em 08 de fevereiro de 1921, na cidade de Botucatu, localizada no interior paulista, decidiu morar em São Paulo capital ainda muito jovem, com apenas 19 anos. Foi aluna interna³ da Escola Paulista de Enfermagem na década de 1940. As ex-colegas de

¹ Mestra e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Cultura e História. E-mail: rosanatts1@gmail.com

² Marianna Augusto - entrevistada em 1º de fevereiro de 2018 e 24 de fevereiro de 2018.

³ Na década de 1940, apenas mulheres estudavam na Escola Paulista de Enfermagem. Muitas eram religiosas, mas, freiras ou não, estudavam e moravam na Escola para estágio no Hospital São Paulo. Com o passar do tempo, as alunas já não precisavam mais residir na EPE, e então a residência se tornou opção para as estudantes que tinham residência fixa fora da capital.

trabalho revelaram que sempre foi uma pessoa séria, comprometida, inteligente, muito eficiente e que buscava a excelência em tudo que fazia. Em 1972, implantou o programa de pós-graduação de Enfermagem Pediátrica e Puericultura na Escola Paulista de Enfermagem. Sua passagem pela instituição é de tal relevância que um dos anfiteatros da escola recebeu seu nome: *Anfiteatro Marianna Augusto*. Dedicou parte da sua vida para aprimoramento do trabalho da Escola, aposentou-se como professora da mesma instituição e faleceu em 06 de setembro de 2020.

Marianna dizia, que falar da história da *Creche*, era também falar da história da *Escola Paulista de Enfermagem*. Na década de 1970 quando as primeiras crianças chegaram à *Creche*, ela era professora do Curso de Enfermagem Pediátrica. Como já havia estudado nas melhores escolas de Puericultura do mundo e havia se tornado uma especialista, Madre Domineuc, responsável pela EPE, a convidou para elaborar e ser a responsável pelo projeto de institucionalização da *Creche*.

Dizia que não foi necessário imitar os americanos, os franceses ou outro país. Mas sim, criar um projeto para substituição dos cuidados da mãe, por boa parte do dia, pautado no “conhecimento científico”, que contasse com “pessoas bondosas” para cuidar das crianças e precisava-se “[...] saber que criança merece todo cuidado! Mais nada! E aí, conforme você pode, você dá!” (Entrevista de Marianna).

A creche nasceu de uma maneira muito improvisada, com berços, alimentação, contratação de pajens sob os cuidados das mães. Marianna tinha conhecimento de que aquela não era a forma mais adequada, precisava qualificar e ampliar o atendimento. Para esse trabalho recebeu uma sala no andar térreo da EPE e duas funcionárias que confiava pela eficiência do trabalho realizado. As moças eram atendentes, também faziam serviços de limpeza e organização da escola, mas segundo Marianna eram ideais para cuidar das crianças, visto que, eram “muito educadas”. A sala era ampla, com portas altas e de vidro que davam para a área externa. Nesse momento, juntamente com as mães escolheram o primeiro nome da *Creche*, o de *Comunidade Infantil*. Assim como as mães, Marianna tinha uma grande preocupação com o termo *creche*, que na década de 1970 era considerado pejorativo e carregava estigmas.

Para a efetivação de seu projeto, necessitava de recursos financeiros, porém a Escola Paulista de Medicina (EPM) a qual a EPE

era vinculada, não dispunha naquele momento. Então, acionou seu círculo de amizades influentes, construído durante os cursos, como também em suas viagens. O marido de uma de suas amigas era gerente do Banco de Boston e financiou a compra de mobiliários para a Creche. Marianna conta que compraram mesas, cadeiras, armários e berços para os bebês. Tinha uma amiga americana, chamada Keren, que vinha periodicamente ao Brasil para prestar serviços de assessoria a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no trabalho com a estimulação dos bebês. Sempre que estava por aqui era convidada para palestrar em seminários para as funcionárias da Comunidade Infantil.

Segundo a professora Marianna, o projeto de instalação da creche foi muito bem-feito, seguia os modelos franceses. Buscava um atendimento que considerava a integralidade da criança. No entanto, deixava claro que não se tratava de cópias e sim de modelos para serem adaptados de acordo com as necessidades das mães e das crianças brasileiras. O projeto foi se ampliando, e ao passo que as demais funcionárias da EPE e EPM conheciam a Creche, também passavam a requerer uma vaga para seus filhos.

A Comunidade Infantil fazia parte de todos seus projetos, suas alunas realizavam os estágios da Enfermagem Pediátrica e dos Cursos de Especialização no Hospital São Paulo e na Creche. Ela organizava as rotinas que eram colocadas em prática pelas pajens e estagiárias.

Atuou diretamente na Comunidade Infantil até o ano de 1977, quando a Escola Paulista de Enfermagem foi federalizada. A partir daí, a EPM passa a contribuir com a organização da Creche, e Marianna passa a se dedicar com mais ênfase aos cursos de pós-graduação, mas sempre acompanhando de perto o trabalho da Comunidade Infantil.

A trajetória de Marianna foi marcada pelas preocupações com as causas sociais ligadas as mulheres e as crianças. Contribuiu com o trabalho no Amparo Maternal; ajudou a construir moradias para mães solteiras que davam a luz e não tinham para onde ir com seus bebês; utilizou seus contatos para a construção uma creche no Jardim Sabiá, área carente da periferia de São Paulo, semanalmente levava suas alunas, de perua Kombi, para estagiar e prestar assistência às crianças; ajudou muitas jovens a estudar em outros países com bolsas de estudos e quando voltavam eram lhes oferecidos trabalhos;

elaborou o projeto de institucionalização da *Comunidade Infantil* que possibilitou a sustentação para sua existência e longevidade; foi chamada várias vezes em Brasília para ajudar a elaborar as diretrizes para as creches e escolas de crianças pequenas; elaborou o Manual *Comunidade Infantil Creche* (1979, 1985) juntamente com outras Enfermeiras da EPE, especializadas em Pediatria e Puericultura.

Sobre o convite recebido para trabalhar no projeto da creche dizia: *“Quem me escolheu foi Deus! Foi Deus que me escolheu, não fui eu!”* (Entrevista de Marianna); sua atuação nunca foi diretamente com as crianças e sim na orientação dos adultos responsáveis pelas crianças, por isso lamentava não ter fotos com os pequenos. As únicas recordações que teve com algumas professoras foram emprestadas, mas nunca foram devolvidas. Quanto a escolha do nome da Creche, dizia que *Comunidade Infantil* dava sentido de completude, de divisão de responsabilidades, de lugar de carinho, de cuidados e que não gostava muito do nome de Paulistinha, para ela a Creche *“[...] deveria voltar ao seu primeiro nome, pois foi ali que começou. E se esse começo não fosse tão bem-feito, não teria sido possível colher tão bons frutos até hoje”* (Entrevista de Marianna).

Este texto se encerra por aqui, com algumas representações reveladas por Marianna, do tempo em que viveu na creche. Não no sentido de apresentar verdades ou mentiras, mas sim como memórias de alguém que participou dessa história e não está mais aqui para contá-las.

Referências

- AUGUSTO, M. **Comunidade Infantil Creche**. Rio de Janeiro. Ed. Guanabara Koogan S.A., 1979.
- AUGUSTO, M. **Comunidade Infantil Creche**. Rio de Janeiro. 2ªed. Ed. Guanabara Koogan S.A., 1985.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, p. 197-221, 1994.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MAGALHÃES, J. **Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas**. Bragança Paulista - SP: Ed. Universitária São Francisco, 2004.

OLIVEIRA, R. C. **Paulistinha, a Creche Universitária da UNIFESP: a construção Identitária de uma história multifacetada (1971 a 1996)**. 2019. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas- Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59534>

CAPÍTULO I

RODA DOS EXPOSTOS, ASILOS, GUARDERIAS E CRECHES EM HOSPITAIS: O QUE É ISSO COMPANHEIRAS?

Ana Maria de Araujo Mello¹

O Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação (NEI-Paulistinha), como todo grupo produtivo, planejou para a data de seu aniversário a edição de um livro **Comemorativo dos 50 anos da Paulistinha**, que tem como tema **Conquistas, Memórias e Desafios**. Fui convidada a escrever um artigo sobre a história da creche em hospitais. Essa confiança depositada em mim me deixou contente, claro; estou honrada, mas saibam leitoras/es que esse artigo não resulta de pesquisas sobre esse tema, mas de trabalhos continuados de extensão - militância, embora acredito que fui escolhida também pelos meus estudos e pesquisas sobre creches universitárias (MELLO, 2006 e 2010).

Aqui, portanto, faço uma análise jornalística de documentações digitalizadas pelo Museu da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, que consta de dois Cadernos de registros chamados Vencimentos de Amas ou de Matrículas de Expostos² e dezenas de fotos que estão disponíveis no Google Imagens³. Analiso ainda algumas documentações da Unidade Sampaio Viana, área localizada no Pacaembu/SP, e conhecida durante muitos anos como Asilo dos Expostos, atualmente pertencente à Fundação Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP). Finalmente tentarei relatar as lutas emancipatórias ligadas às mulheres operárias,

¹ Feminista; Militante em luta por creches, Doutora em Psicologia e Educação, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP; autora e coautora de diversos livros e artigos.

² Vale visitar o Museu dos Hospitais Santa Casa e Santa Catarina na Cidade de São Paulo. <https://www.santacasasp.org.br/portal/museu/>

³ Imagens https://www.google.com/search?q=enfermeiras+e+crian%C3%A7as+Santa+Casa,+roda+de+expostos&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKewjyoqW-pOjwAhW6KlKgHeC_DhsQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1440&bih=789#imgrc=HG6j8Lu4U_ESM

estudantes e trabalhadoras da área de saúde, de empresas públicas e privadas, das quais participamos durante os anos 1970/80/90.

NEI Paulistinha do Hospital São Paulo - UNIFESP

As colegas declaram, no site NEI-Paulistinha, que a creche foi inaugurada em 1971 e, como em outros hospitais nacionais e internacionais, a iniciativa foi de um grupo de enfermeiras. O modo de acolhimento? Muito parecido com a história das creches universitárias; uma sala de aula, nesse caso, da Escola de Enfermagem, foi adaptada, e as crianças ficaram aos cuidados de duas atendentes de enfermagem, sob a coordenação da Disciplina de Enfermagem Pediátrica. Em seguida, a luta continuada foi apoiada no artigo 389 CLT⁴, em que toda empresa deveria “guardar sob vigilância e assistência os filhos das empregadas”, conforme o parágrafo abaixo:

Parágrafo 1º - Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação. (Incluído pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

Portanto, todo empregador que possuísse mais de 30 empregadas com mais de 16 anos de idade teria a obrigação de oferecer um espaço físico para que as mães deixassem a(o) filha(o) de 0 a 6 meses enquanto trabalhavam. Na década 1980, a portaria 3.296/1986, do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), foi alterada, permitindo ao “empregador adotar o sistema de auxílio creche” (MELLO, 2010). Contam as colegas do NEI Paulistinha que:

Como a demanda aumentou rapidamente, em 1993 teve início a construção de um espaço apropriado para receber melhor as crianças, que até então ficavam num local onde hoje estão os anfiteatros A e B da Escola de Enfermagem. Em 1995, quando o prédio ficou pronto, a Paulistinha contava com 350 crianças matriculadas. Em 1996, com a ampliação do Ensino Fundamental até a 4ª série, o NEI-Paulistinha foi reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC), tornando-se uma escola oficial, que atende crianças do berçário ao 5º ano do ensino fundamental. Diariamente, a Paulistinha é frequentada por 690 crianças (Creche, Ensino Fundamental, Período Complementar). Além da educação, as crianças recebem alimentação preparada sob orientação de nutricionistas, assistência em saúde na área de enfermagem, odontológica e pedagógica.

⁴ Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

Outro fator positivo é que os departamentos utilizam o NEI-Paulistinha como campo de estágio e pesquisa, fortalecendo a assistência à criança e a sua família. Destacamos que o NEI-Paulistinha oferece um atendimento global diferenciado a todas as crianças, o que engloba os serviços de assistência nas áreas de enfermagem, odontopediatria, nutrição e pedagógica, fortalecendo o vínculo criança-escola-família e confirmando um alto grau de excelência na interação entre o cuidar e o educar.⁵

Assim como em outros hospitais universitários públicos brasileiros, atualmente, as creches, nesse contexto, são consideradas unidades de empresas públicas, e, nesse caso, universitárias. Desvinculadas das questões emergentes de guarda e cuidado dos/as filhos/as das mulheres funcionárias dos hospitais, nesse outro contexto, os direitos das crianças e suas famílias continuam, em meu ponto de vista, sendo disputados.

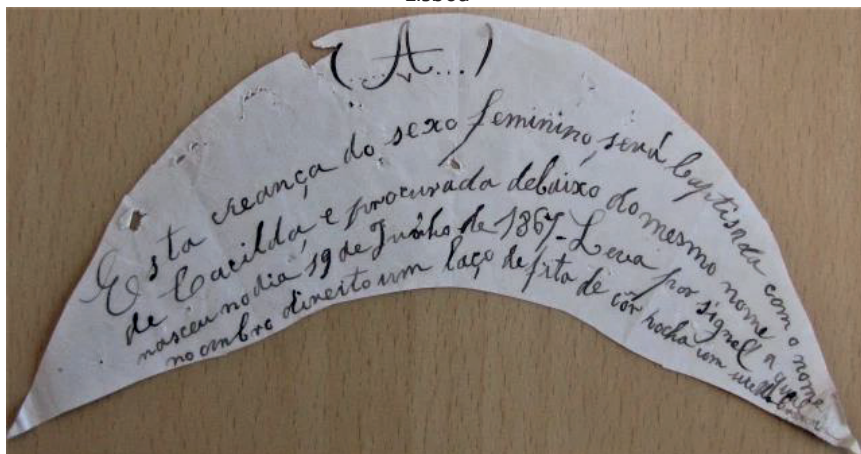
Para compreendermos melhor essa construção de direitos de educação e cuidado da criança abaixo de 6 anos, desde bebês, e de suas famílias, construiremos a seguir uma rápida linha do tempo, envolvendo os espaços dos hospitais para o “cuidado” das crianças abaixo de 3 anos.

Santa Casa de Misericórdia

Muitos debates foram feitos sobre a origem desses modelos de berçários hospitalares, onde berços significavam vagas. Lembro-me que fomos com educadores de creche de diferentes municípios paulistas ao Museu do Hospital Santa Casa, para saber mais sobre os registros existentes das rodas dos expostos. Ali nos encantamos com alguns objetos e livros de registros. Muitas colegas descobriram naquela oportunidade que as rodas das Misericórdias tinham séculos de existência, e a primeira foi fundada em Portugal em 1498, trazidas para o Brasil como modelo.

⁵ Apresentação

Peça encontrada junto à bebê Cacilda, 1864 - Arquivo da Santa Casa Misericórdia de Lisboa



No Brasil a roda dos expostos surgiu no período Colonial, pela Santa Casa de Misericórdia, em Salvador, logo após no Rio de Janeiro, até a República. Nesse espaço, eram atendidos bebês abandonados pelas mães solteiras, que buscavam esconder a desonra de esperar um filho/a fora do matrimônio. Há relatos de que a roda da Irmandade de São Paulo tem idade de uso desde 16 de novembro de 1876, documentos porém atestam sua existência desde 02 de julho de 1825.

Tem-se notícias (MESGRAVIS,1976; MERISSA,1997; SILVA, 2010 e MARCÍLIO, 2011) que, no começo dos anos 1900, o hospital começou a abrigar os órfãos que brincavam por seus pátios e corredores. Destacam as autoras que a convivência dos pequenos saudáveis com doentes era considerada ruim. O término do uso da roda da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo se dá em 20 de dezembro de 1950, data que consta nos livros de *Vencimentos de Amas*⁶ ou de *Matrículas de Expostos*, com registro de número 4.580 da última menina/bebê. Segundo o registro, a garota foi exposta na roda e as Irmãs de São José a acolheram e a levaram ao asilo dos Expostos Sampaio Vianna. Mesmo depois que a

⁶ Sugiro a leitura do capítulo **O Édipo Negro**, in *Crítica da Colonialidade em oito ensaios - e uma antropologia por demanda*. Rita Segato (2021). Essa obra nos convoca, a um necessário – e muitas vezes incômodo – processo de autorreflexão sobre o cuidado e a educação de bebês brancos, ainda no Brasil e em toda América Latina, de responsabilidade de mulheres negras (babás, amas de leite, amas secas).

roda foi retirada de seus muros, a Irmandade de Misericórdia continuou a receber “enfeitados” até 26 de dezembro de 1960.

Enfermeiras e crianças no Lactário dos Expostos



O Lactário dos Expostos cuidava dos recém-nascidos deixados na "Roda dos Expostos" da Santa Casa de Misericórdia até que, com cerca de 3 anos de idade, estes fossem transferidos ao asilo. A fotografia faz parte da Coleção "Crianças Abandonadas do Asylo dos Expostos desde 1825" do Museu Santa Casa de São Paulo, e integra a Campanha Memórias do Pacaembu (2016).



Observam os redatores desses registros que o tratamento dispensado às crianças deu um salto de qualidade a partir da década de 1940, quando elas passaram a ser levadas para o abrigo Sampaio Vianna.

Berçário do antigo abrigo de órfãos Sampaio Vianna, no Pacaembu/SP



O espaço, que, até 1998, abrigou a antiga Unidade Sampaio Viana da FEBEM foi instituído em 1895 pela Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, como abrigo e educação de menores abandonados. Devido a problemas estruturais, em 1910, a antiga construção foi substituída pelo projeto do escritório de arquitetura Ramos de Azevedo.

Entrada Pacaembu - Fundação FMUSP



Em 1997, a unidade de acolhimento de menores foi desativada pela Secretaria de Estado da Criança, Família e Bem-Estar Social. Com a transferência dos últimos 21 bebês, com idade entre 0 e 2 anos, do edifício da Febem para uma nova unidade, no bairro do Belém (SP), o

processo de desativação do complexo Sampaio Viana aconteceu durante dois anos. As demais crianças foram realocadas para três dessas unidades, administradas diretamente pela Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor e para outras três terceirizadas, localizadas nas regiões sul, sudeste e norte. Antes da desativação, a unidade chegou a manter aproximadamente 500 crianças.⁷ Nos anos 1990, a foto a seguir, de Sebastião Salgado, Banho de sol (1999), registrou esse modelo de assistência, já denunciado por dezenas de movimentos em luta por creches.

Fundação Estadual do Bem Estar Social, Banho de sol - Unidade Consolação, 1998



No ano seguinte, 1998, em uma parceria do Secretário do Governo e Gestão Estratégica, o Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico e a Secretaria de Estado da Cultura do Estado de São Paulo decidiram pelo tombamento do antigo Asilo dos Expostos⁸.

Vale lembrar, caro/a leitor/a, que esse abandono, maus tratos e modo de “acolher” a(s) infância(s) - multidões de pequenos abandonados, vagando pelas ruas das grandes cidades - teve início com a promulgação da Lei do Ventre Livre (1871)⁹. Durante pelo

⁷ Hoje, a autarquia é conhecida como Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA).

⁸ CONDEPHAAT - RES. SC N 62 - Unidade Sampaio Viana da FEBEM

⁹ História: o que foi a Lei do Ventre Livre - QG do ENEM

menos 17 anos, com a falta de amparo, muitas famílias de escravos entregavam suas crianças, desde bebês, já que a Lei Áurea, oficialmente, data de 13 maio de 1888.

Essas e outras histórias de abandonos cruéis no Brasil, desde a constituição da Colônia portuguesa, estão retratadas no livro da Professora Maria Luiza Marcílio, *História social da criança abandonada* (1998) e no artigo *A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil entre 1726-1950*, como também nos estudos de Maria Beatriz de Oliveira e Silva sobre a *Irmandade de Misericórdia de São Paulo e a assistência aos expostos: recolher, salvar e educar (1896-1944)*. O pesquisador Moysés Kuhlmann Júnior também foi bastante referenciado pelos seus estudos desse período, dirigindo suas reflexões sobre a infância e educação infantil. Para as décadas seguintes, uma pesquisa que inspirou também minha geração de militantes, pesquisadores/as e profissionais, que cuidavam e educavam de forma coletiva crianças abaixo de 3 anos, foi a dissertação de mestrado de Livia Maria Fraga Vieira. Ela dissertou sobre as creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970), e concluiu que a creche era vista como um mal, mas indispensável, na luta contra a mortalidade infantil - daí a máxima que se tornou popular “creche um mal menor”.

Sendo assim, a creche era defendida como um dos aspectos da puericultura, no combate ao comércio das criadeiras, das amas de leite, pelas Rodas de Expostos nas Santas Casas de Misericórdia em todo Brasil até os anos 1940, conforme comentamos anteriormente.

Creche - os movimentos feministas no final de 1970

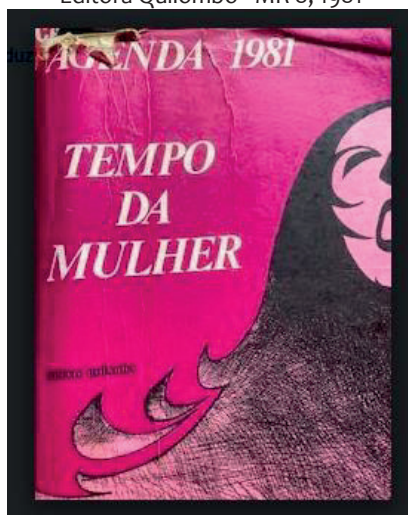
Até que ponto um partido pode ser funcionalmente revolucionário em um país em que a revolução clássica simplesmente não está na ordem do dia e que nem sequer possui uma tradição viva de revolução no passado? (Eric Hobsbawm)

O movimento de mulheres no Brasil se retoma, no final dos anos 1970, em pleno processo de “redemocratização” no país. Destaca-se o surgimento do Movimento de Luta por Creches, ocorrido em São Paulo, que sustentava a melhoria do atendimento à criança de 0 a 6 anos e apoiava as intensas críticas ao modelo compensatório de educação. O movimento de Luta por Creches, sob influência do feminismo, apresenta suas reivindicações aos poderes públicos no

contexto de uma luta por direitos sociais e de cidadania, modificando e adicionando significados à creche enquanto instituição. Embora abrigada em secretarias de assistência e/ou bem estar social, a creche começa a aparecer como um equipamento especializado para cuidar e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido não mais como um mal necessário, conforme descrevi anteriormente, mas como uma alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e à família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da mulher e da criança, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável.

Trago para cá minha agenda para contar alguns fragmentos do Movimento de Luta por Creches, que, no meu caso, estavam ligados a um partido clandestino, vinculado à classe operária, associações de bairro e ao movimento estudantil.

Editora Quilombo - MR 8, 1981



Em 1974, eu estudava letras na cidade de Marília (1974 -1976, UNESP); no ano seguinte, minha primeira filha nasceu e, quando ela completou dois anos, mudei de curso. Assim, em 1979, transfiro-me para a cidade de Assis, agora para estudar Psicologia (1979 - 1983, UNESP). Nós precisávamos de uma creche pública urgentemente... Os tempos eram de lutas por liberdades democráticas e por creche,

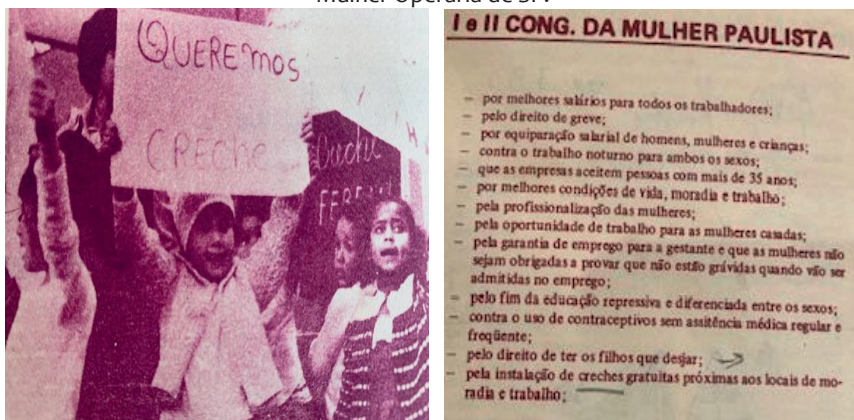
não só entre as operárias, mas também dentro dos movimentos estudantis. Eu era a única militante ligada à chamada extrema-esquerda, integrante da luta armada contra a ditadura militar brasileira, e eu era a única estudante-mãe de uma bebê na minha turma, talvez em todo campus em Assis¹⁰. Minha filha me acompanhava em diferentes atividades - militância, acadêmica, e em alguns trabalhos temporários. Na militância junto ao Partido Movimento Revolucionário 8 Outubro¹¹, conheci a operária Nair Maria de Jesus e muitas outras que trabalhavam na Indústria de bicicletas Caloi e, juntas, começamos a lutar por creches em empresas públicas e privadas. Nair era do comitê que organizou os I, II e III Congresso da Mulher Paulista e ficou com a tarefa de colaborar na elaboração de três Teses como subsídios de discussões para esses encontros. Debates sobre: I) a emancipação da mulher, II) construção da consciência socialista; carestia e/ou como romper com o modo de consumo, e III) envolver os companheiros nas tarefas domésticas e cuidado dos filhos/as; exigir creches nas empresas e trazer para dentro da creche a infância, o brincar e a natureza, problematizando a estética (e a ética) das profissionais (pajens); os modelos centrados nestas educadoras para zelar, educar e cuidar de crianças em espaços coletivos, sugerindo ser urgente alterar os ritos burgueses de satisfação infantil.

Posteriormente foi comum visitarmos as companheiras que trabalhavam em creches de hospitais, tais como o Hospital das Clínicas de São Paulo, o Centrinho USP Bauru e o Hospital São Paulo. Histórias vividas, retratadas e disputadas que aparecem nessa agenda, fotos e textos que guardo em meu pequeno museu de lutas, foram usados para cartazes e panfletos distribuídos em portas de fábricas em SP e no interior, conforme relatou Eladir Fátima dos Santos em sua tese de doutorado (2014).

¹⁰ O curso de Psicologia era integral, eu cursava o período tarde-noite.

¹¹ MR8, inspirava-se nas ideias e militância de Ernesto Che Guevara, que foi assinado em 8/10/1967. Lembrando ainda que tivemos oportunidade de conviver com dezenas de mulheres e homens resistentes. Lara Lavelberg, por exemplo, colega psicóloga, que muito nos inspirou, foi da organização Revolucionária Marxista Política Operária (Polop) e depois do Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8), tornou-se companheira de Carlos Lamarca, um dos principais líderes da oposição armada ao governo militar no Brasil.

Minha filha (segurando cartaz) com as filhas das operárias, em 1979, em uma reunião do Sindicato dos Metalúrgicos de SP, Reunião preparatória II para o Congresso da Mulher Operária de SP.



Nessa atmosfera, no final dos anos 1970 e início da década de 1980, surgiram entidades feministas e movimentos de mulheres. Muitas disputas existiam, nas universidades havia outras histórias de movimentos feministas e femininos, como chamávamos. Nós do MR 8 tínhamos orientação marxista, e nos diferenciávamos argumentando “o movimento feminino burguês de mulheres desenvolveu-se a partir da palavra de ordem IGUALDADE DE DIREITOS. Já a primeira palavra de ordem das operárias foi: DIREITO AO TRABALHO. Desde 1850, os socialistas reivindicam: “Trabalho igual, salário igual; Proteção ao trabalho feminino, Proteção geral à maternidade e condições de cuidar de nossos filhos” (Agenda MR 8, 4/7/1981). As estratégias eram: lutar por creches, por divisão de tarefas domésticas e contra a violência doméstica, apelando para o respeito à integridade física e à liberdade individual de decidir sobre questões sexuais e reprodutivas das mulheres. O polêmico debate sobre a descriminalização do aborto era pauta continuada dentro dos sindicatos, junto às mulheres operárias e entre as estudantes socialistas.

Enfim, a creche aparece como um direito da mulher para se emancipar, como também um direito para a criança, que poderia oferecer a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário, e também desejável, portanto, aos debates que se iniciavam sobre qualidade nas creches. No Brasil, a ideia foi consagrada pós Constituição de 1988 e a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990.

Muitas feministas já debatiam e disputavam alguns critérios de qualidade em convenções e tratados internacionais (lembro-me que as chamavam *feministas acadêmicas*), Fúlvia Rosemberg, por exemplo, e as feministas do Jornal Mulherio eram nossos exemplos das feministas acadêmicas.

Maria Amélia Almeida Telles (Amelinha) conta várias histórias vividas por ela em períodos semelhantes. Em seu livro *Breve História do Feminismo no Brasil e outros ensaios* (1993, 2017), Amelinha descreve alguns grupos oficiais que surgiram, como o Departamento da Mulher (MDB), assim como também o ativo grupo que ela fundou - União de Mulheres de São Paulo.

Enfim, após o III Congresso da Mulher Paulista, quando nos aproximamos de Fúlvia Rosemberg, sua atenção e seu respeito depositados em nossa luta foram observados por muitas de nós, ela tomou iniciativa e nos convidou para diferentes encontros sobre creche (Fundação Carlos Chagas), “quebrando o gelo” que existia entre os diferentes grupos. Posteriormente, em 1983, fui trabalhar como diretora da Creche Vila Praia, no Campo Limpo, Rede Direta na Cidade de SP (Mário Covas, 1983 -1986) e me aproximei, para toda vida, de suas provocações e produções¹². Fúlvia muitas vezes me convidava quando o desafio era compreender melhor os diferentes movimentos estudantis (feminista e feminino) e, para planejar, organizar e formar as trabalhadoras para as creches. Na realidade, ela se preocupava com a intersecção entre as suas assessorias e os movimentos sociais e suas pesquisas. Nós, estudantes e operárias do MR8¹³, não queríamos assessorias desses grupos, dois ou três anos mais tarde eu reconhecia a potência de algumas feministas para qualificar o debate, particularmente sobre creches; mas não abrimos mão da variável *classe social*, que, em muitos grupos, opunha-se às variáveis gênero e raça.

¹² Fúlvia Rosemberg - além de lutas contínuas, Fúlvia foi membro de minhas bancas de qualificação, mestrado e doutorado. Eu participei como membro de bancas de suas alunas como também do Núcleo de Estudos sobre Gênero, Raça e Idade (NEGRI) até 2014, ano de seu falecimento. Ainda hoje nos encontramos virtualmente.

¹³ Desliguei-me do MR 8, no final de 1982, após o III Congresso do Partido. Dissidentes entraram no PT, partido fundado em 1980, outros, no PCB e no PMDB, alguns ficaram autônomos. Os tempos não eram mais lutas armadas, e precisávamos abandonar ideias stalinistas de condutas morais conservadoras e construir e organizar novas ideias.

Nesse contexto, ganha força a proposta de criação de um órgão institucional composto por mulheres, com a missão de elaborar políticas públicas destinadas a eliminar a discriminação sofrida pelo segmento feminino da população. Em São Paulo, foi fundado o Conselho Estadual da Condição Feminina. Lembro-me que já estava nas creches da USP (1986), e participamos da **Série de Manuais sobre Creche - Creche Urgente**. Eu tive a oportunidade de acompanhar nossa diretora da época, Yara Brayner Mattos¹⁴, nesses debates. Junto ao Conselho Nacional de Direitos da Mulher, foram publicados sete cadernos¹⁵. Nesses debates, os modelos em disputa eram das creches francesas¹⁶, de empresas e/ou de hospitais.

A creche era também defendida, naquele período, por poucos médicos e sanitaristas preocupados com a higiene das condições de vida da população mais pobre, que dispunha, em geral, apenas de moradias insalubres e superlotadas¹⁷. As crianças destas famílias eram vítimas de frequentes infecções; assim, afirmamos que o trabalho junto às crianças nas creches, nesta época, era de cunho ainda assistencial-custodial e as creches dos hospitais públicos apareciam como modelo. A preocupação era com alimentação, higiene e segurança física das crianças. Um trabalho voltado para a educação, para vivência culturais, intelectuais, afetivas das mesmas era secundarizado e protagonizado por alguns educadores (OLIVEIRA, 1992).

O que é creche em hospital?

Termino esse exercício lembrando que a palavra **crèche** é de origem francesa que significa manjedouro, toda a França utiliza diferentes modos de acolhimento, mas mantém a terminologia, defendem e continuam lutando para a ampliação de vagas de qualidade para todo território, em suas diferentes modalidades de acolhimento, utilizando todavia o nome **crèche**.

¹⁴ Relatos de Experiências: Creche na Universidade. N° 7, pp 27-30. Brasília, 1988.

¹⁵ 1) Criança: Compromisso Social; 2) Organização e Funcionamento; 3) Espaço Físico; 4) Dia-a-Dia; 5) Os profissionais; 6) Fontes de Recursos e Legislação e 7) Relatos de Experiências.

¹⁶ Hôpital Universitaire Pitié-Salpêtrière: <http://pitie-salpetriere.aphp.fr/wp-content/blogs.dir/58/files/2016/12/Une-page-dhistoire.pdf>

¹⁷ Ainda nos dias de hoje, essa história se repete em grau maior ou menor dependendo das regiões brasileiras.

Destaco ainda a palavra **asilo**, utilizada, ainda neste século, pelos italianos, para apresentar seus famosos *asili nido comunali*, que atendem os pequenos abaixo de 3 anos¹⁸, sendo que as crianças maiores são acolhidas, principalmente, no norte italiano nas *scuola dell'infanzia*.

Quanto às **guarderías/infantarias**, encontradas em diferentes modos de acolhimento, aparecem junto aos nomes das unidades que acolhem crianças pequenas, desde bebês, em tantos países latino-americanos, da América Central e na Espanha.

No Brasil, quando as creches passam a ser a primeira etapa da educação básica (LDB, 1996), muitos movimentos sociais reivindicam a alteração do nome da creche, com o desejo de afastar o preconceito existente, por *deixar as crianças abaixo de 3 anos “abandonadas” nessas instituições*, ou ainda em locais caracterizados como de baixa qualidade; alguns movimentos, a partir das décadas 1970 e 1980, já batizaram essas unidades de CECEI ou Núcleo Infantil, rejeitando a palavra creche!

Nós a defendemos ainda... Creche é como chamamos, desde as lutas das mulheres trabalhadoras francesas, lutas expandidas durante o século XX para muitos países. Devemos sempre revisitar essas e outras histórias ligadas ao movimento de mulheres e às creches; essas histórias podem nos fortalecer e nos esperançar¹⁹. Vale notar que, há muitos anos, as mulheres, no Brasil e no mundo, lutam por creches, como direito das mulheres e das crianças. Para as mulheres trabalhadoras, esta política pública continua sendo uma **condição para a sua inserção no espaço público**. Este problema, que parece invisível à sociedade, coloca sempre sobre os ombros da mulher a responsabilidade de cumprir com o cuidado e a educação das crianças, e a responsabiliza por todas as consequências que o descaso e mesmo a ausência de políticas para creches públicas lhes trazem. Sabemos que as mulheres têm a maior **carga mental**²⁰ na

¹⁸ Ver cobertura de vagas italiana de asili nido, e a articulação para oferecimento de vagas com setores privados e do terceiro setor que estão presentes na Itália e no Brasil. <http://www.fineduca.org.br/wp-content/uploads/AnaisV/Relacao-Publico-Privado/publico-privado-7.pdf>

¹⁹ Lutte continue - Pas de bébé à la consigne ! https://paris-luttes.info/IMG/pdf/tract_pasdebbsconsigne_2fevrier2021-1.pdf ou <https://femeisp.wordpress.com/2015/11/03/lancada-a-campanha-nenhum-bebe-em-deposito/>

²⁰ Pesquisa evidencia maior carga mental das mulheres

ocupação das crianças pequenas; são elas as responsáveis pelo planejamento, organização e decisão sobre as tarefas que envolvem o cuidado e a educação das crianças. Durante essa brutal pandemia da Covid 19, por exemplo, pesquisas mostram que executamos diariamente diferentes tarefas, evidenciando que a maior carga mental é da mulher e que, como consequência, há descontentamentos, disputas, crises conjugais e até rompimentos, já que gera desigualdade de gênero.

É comum ouvirmos, entre nós e dentro das creches, comentários tais como: “era pior nos anos 1970 - 1980, eram raros os pais que participavam, eram exceções ter colegas trabalhadores/as nas unidades da educação infantil”. Reconhecendo o debate continuado sobre o tema, pode-se constatar que os avanços foram pequenos, mulheres trabalhadoras, em sua maioria, continuam arrimo de família, creches continuam com 99% da *mão de obra feminina* e recebendo as mães nas chamadas reuniões/exposições/mostras, organizadas para os familiares e a comunidade. Ainda são minorias as unidades públicas que organizam diferentes ações e situações educativas em parcerias com as famílias; assim, os companheiros que participam da vida doméstica continuam se ocupando das crianças pequenas com status de colaboradores, claro que há exceções e essas são sempre bem valorizadas por nós educadores/as das infâncias brasileiras.

Finalmente, caro/a leitor/a, você deve estar se perguntando: mas o que é creche em hospital e como acolher as crianças em diferentes horários?

É um modo de acolher crianças abaixo de 4 anos, enquanto sua mãe e/ou seu pai estão trabalhando, portanto pode ser classificada como creche de empresa no local de trabalho. As crianças têm direitos diferentes das de seus pais trabalhadores, as empresas atualmente ampliaram o direito à creche aos homens (pais) trabalhadores. Muitos hospitais públicos, por exemplo, acolhem também filhas/filhos do trabalhador, como protagoniza nossa Constituição Federal (1988) - afinal o *filho não é só da mãe*. Também existem hoje diferentes tipos de creches, no caso da cidade de São Paulo - creches (CEI) ligadas diretamente e indiretamente à prefeitura, creches (CEI) parceiras/conveniadas, creches (CEI) ligadas

às empresas públicas e privadas (CECEI), Creche (CECI) em aldeias²¹, creches universitárias ou as creches escolinhas de educação infantil, 100% privadas. Algumas empresas ainda repassam auxílio creche (voucher) às suas/seus trabalhadores, embora, no caso do Brasil, menos de 35% respeitem a legislação trabalhista para o tema (MELLO, 2011). Portanto, a creche hospitalar é uma estrutura presente no seio do hospital, concebida para as filhas/os das/os trabalhadoras de saúde; é, portanto, um modo de acolhimento adaptado às condições de trabalho das/dos trabalhadoras/es. Como esses funcionários têm trabalhos escalonados, muitos reivindicam horários semelhantes para seus filhos/as, o que constitui um debate recorrente, e, nem sempre, os direitos das crianças são considerados. Depois dos anos 1990, com a reafirmação dos direitos das crianças (ECA, 1990), as regulamentações e diretrizes sobre creches, preconizadas pelo Conselho Federal de Educação, e/ou pelos Conselhos Estaduais e Municipais, algumas creches de hospitais e/ou creches em áreas de saúde (UNICAMP, UNIFESP, UFRGN) alteraram seu modo de acolhimento. Outros exemplos, como os Hospitais das Clínicas (SP, Ribeirão Preto, Marília), mantiveram suas creches nos espaços hospitalares e para as/os filhas/os das mulheres trabalhadoras.

Parece que, no caso do Brasil, *a/o filha/o ainda é só da mãe*, e as crianças pequenas, desde bebês, ainda **não** têm seus direitos garantidos. Aqueles apontados pela Constituição de 1988, preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, dispostos particularmente no artigo 4º da Lei Nº 8.069 de 13.07.1990.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Deixo as questões para o debate: o que essa minha história, que é a de muitas educadoras/es, vinculados às creches de hospitais e universitárias, indica-nos em termos de lutas e resistências necessárias? Que aprendizagens e avanços precisamos manter para consolidar lutas históricas, ainda atuais, e futuras?

²¹ Centros de Educação e Cultura Indígena (CECI), nas aldeias Tekoa Pyau (Jaraguá), Krukutu e Tenondé Porã (Parelheiros).



Referências

FOLHA DE SÃO PAULO (Cotidiano), 21/11/1997: **Febem desativa unidade do Pacaembu**. Disponível em: <Folha de S.Paulo - Febem desativa unidade do Pacaembu - 21/11/97 (uol.com.br)>. Acesso em 17 out.2022.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos César de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 53-80.

MELLO, Ana Maria de Araújo. **História da carochinha: uma experiência para a educação de crianças abaixo de 3 anos em creche**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999. Orientação: Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

MELLO, Ana Maria de Araújo. **O auxílio-creche da USP e suas implicações para a educação e o cuidado infantil**. Tese (Doutorado Ciência), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. Orientação: José Marcelino Rezende.

MERISSE, Antonio. et al. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

MESGRAVIS, Laima. **A Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (1599-1884): contribuição ao estudo da assistência social no Brasil**. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, 1976 (Coleção Ciências Humanas, 3).

MR8. Movimento Revolucionário Oito de Outubro. **Resoluções do ativo sobre o trabalho entre as mulheres** - A Mulher e a Revolução Brasileira. Editora Quilombo, São Paulo, 1981.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MELLO, Ana Mello; VITORIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde T. **Creches**: crianças, faz de conta e cia., 5º Edição : 1992, 16º Edição 2008. Vozes: RJ

ROSEMBERG, Fúlvia. et al. **Creches e pré-escolas**: década da mulher. São Paulo: Nobel: Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche – 1984. In: ROSEMBERG, F. **Temas em destaque** - Creche. São Paulo: Cortez, 1989, p. 90-103.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios**. Bazar do tempo, Rio de Janeiro: 2021.

SANTOS, Eladir Fátima Nascimento dos. **Disputas de memórias**: memória e identidade do Movimento Revolucionário Oito de Outubro (1975-1985). Tese (Doutorado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SEGATO, Rita. **Crítica da Colonialidade em oito ensaios**: e uma antropologia por demanda. RJ: Bazar do Tempo, 2021.

SEVERINE Parayre, Bouve (Catherine). L'utopie des crèches françaises au XIX^e siècle : un pari sur l'enfant pauvre. **Histoire de l'éducation [En ligne]**, 137, 2013, mis en ligne le 08 octobre 2014, consulté le 09 juin 2020. Disponível em: Bouve (Catherine). L'utopie des crèches françaises au XIXe siècle :... Acesso em: 17 out. 2022

SILVA, Maria Beatriz de Oliveira e. **A irmandade de misericórdia de São Paulo e a assistência aos expostos**: recolher, salvar e educar (1896-1944). Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC SP, 2010.

TELES, Maria Amélia Almeida. **Breve História do Feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TELES, Maria Amélia Almeida. **Breve História do Feminismo no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Editora Alameda, 2017.

VIEIRA, Lívia Maria Freitas. **Creches no Brasil**: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo. 1986. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais. 1986.

CAPÍTULO II

O DIREITO DAS MÃES TRABALHADORAS

Cristiane Bibiano Silva¹

Introdução

A luta das mulheres nos movimentos sociais e feministas no início do século XX ganhou repercussão nas décadas de 1960 e 1970 e deram visibilidade à emancipação feminina. Embora a reprodução do modelo nuclear familiar ainda persista na sociedade, nos últimos anos as mulheres passaram a assumir com intensidade a chefia doméstica, o que contribui para modificar as estratégias de organização familiar. Oliveira, Vieira e Marcondes (2015) destacam as evidências do aumento da heterogeneidade das configurações familiares na medida em que se percebe uma tendência de convergência dos padrões de fecundidade. Ainda segundo os autores, há muito que se investigar acerca dos valores que orientam as decisões sobre a reprodução na trajetória de vida, mas o aumento da pluralidade das configurações familiares “não quer dizer a perda de relevância do modelo familiar nuclear, principalmente na criação de filhos, ainda na infância” (OLIVEIRA, VIEIRA, MARCONDES, 2015, p. 333).

Tomando como ponto de partida da análise a década de 1970, que teve uma conjuntura econômica favorável de investimento em setores diversificados, possibilitando com que o dito “milagre econômico” incorporasse mão de obra das mulheres também pelo setor da indústria. Vale lembrar que o ingresso das mulheres ao mercado de trabalho havia ocorrido de forma mais intensa na década anterior (1960), em razão da crescente instabilidade política e

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Bacharela e Licenciada em Ciências Sociais pela mesma universidade. Cursa Especialização em Humanidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação da Infância e Formação de Professores (Gepiefop/NEI/EPE-Unifesp). E-mail: crisbibiano@alumni.usp.br.

aceleração da inflação. Com a perda de poder de compra, nos anos de 1960, as mulheres são impulsionadas ao mercado de trabalho como forma de complementação dos rendimentos familiares. A urbanização do Brasil nos últimos cinquenta anos foi preponderante para a inserção das mulheres no mercado de trabalho (COMIN, 2015).

No contexto das políticas neoliberais, as reestruturações produtivas fragilizaram as condições dos trabalhadores, o que repercute negativamente sobre a mão de obra feminina, exacerbando as desigualdades (MARIUCCI, ALMEIDA, 2010). A partir de 1985, o setor terciário passou a representar dois terços do produto nacional, enquanto a agricultura e a indústria perdiam terreno. (COMIN, 2015). Nos anos 1990, o setor bancário se informatizou para enfrentar o processo inflacionário, absorvendo mão de obra feminina em um curto espaço de tempo, mão de obra essa predominante no setor (MATOS, 2012).

Já nos anos 2000, com a ampliação da participação das mulheres no mercado de trabalho foi possível a elas o acesso a ocupações em áreas das exatas e tecnológicas, carreiras consideradas tipicamente masculinas, a emancipação econômica e a redução da taxa de fecundidade, conferindo-lhes maior liberdade de escolha de vida a seguir. Embora no ano de 2013 a taxa de formalização da mão de obra tenha atingido patamar elevado de 58%, segundo Síntese dos Indicadores Sociais, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os anos de 2011 a 2020 registraram o pior crescimento econômico sendo considerada a “década perdida”. (BALASSIANO, 2020)

Apesar das características das formas de inserção precárias no mercado de trabalho, há de se considerar que no bojo das mudanças ocorridas neste mercado, destacam-se aquelas acerca do ordenamento da relação juslaboral da maternidade. Segundo Perrot, indubitavelmente, as mulheres estão na origem do direito como forma de proteção contra a “lubricidade dos homens” (PERROT, 2018, p. 184), sendo o direito materno uma das etapas de tal jurisprudência.

O direito das crianças à educação infantil no país não se restringe à temática da educação, mas abarca o tema do direito da mulher trabalhadora, conforme previsão legal de 1943, e referendado pela Constituição Federal em 1988, ao assegurar a garantia do direito de

creche à criança e à mãe trabalhadora. Tais conquistas não são frutos de regalias do governo, mas são resultados de intensa mobilização social.

O intuito deste capítulo é apresentar o panorama da constituição dos principais ordenamentos jurídicos vigentes relacionados ao tema da maternidade e do trabalho e apresentar uma reflexão inicial sobre as creches em período noturno como parte desse debate. Para conduzir essa discussão, a análise do capítulo procura fazer um resgate do movimento das mães trabalhadoras ao longo das últimas cinco décadas no país, assim como apontar um breve levantamento dos principais direitos trabalhistas conquistados pelas mães trabalhadoras.

Movimento de mulheres por creche: do período da ditadura à redemocratização

Ao longo da história, o debate em torno dos direitos das mulheres trabalhadoras esteve imerso em um campo de disputas. De um lado, a tentativa da manutenção de uma estrutura social patriarcal, baseada na moralidade e na religiosidade, que reivindica o caráter natural do feminino, cuja responsabilização pelo cuidado dos/as filhos/as e da família recai unicamente sobre as mulheres, enquanto reserva ao papel masculino a responsabilidade pela provisão financeira da família. Por conseguinte, o outro lado, propõe a formação de uma estrutura familiar mais democrática e da ampliação dos espaços de participação das mulheres na sociedade, nas esferas da educação, trabalho, política e jurídica.

A ditadura civil-militar fez a defesa da família tradicional. Embora este texto pretenda se atentar aos acontecimentos dos últimos cinquenta anos, é inevitável, em alguma medida, fazer o resgate histórico de um período anterior para a compreensão. Conforme Carvalho (2006), a ditadura inicia-se com intensa atividade política repressiva seguida de um abrandamento, enquanto na área econômica, os primeiros anos do período militar até 1968, foram caracterizados por uma política de combate à inflação, redução do salário-mínimo e pequeno crescimento. Em dezembro de 1968, com o decreto do Ato Institucional nº5 (AI-5), ocorreu o endurecimento e repressão política do regime até 1974, combinado com o crescimento

econômico, embora o salário-mínimo continuasse a decrescer. (CARVALHO, 2006)

A política repressiva adotada pelos governos militares (1964-1985) passou a perseguir a oposição e a cercear a liberdade de reunião de partidos políticos e sindicatos, que estavam sob ameaças de prisões arbitrárias e proibição de greves. Segundo o autor, quando recomeçaram as greves, em 1968, a estrutura sindical estava voltada às tarefas de assistência social, já que a cúpula dos sindicatos havia sido eliminada nos anos anteriores, entre 1964 e 1965 (CARVALHO, 2006).

A intensificação da produção industrial no período elevou o número de trabalhadores, especialmente com a migração campocidade, permitindo o barateamento da mão de obra. Entretanto, o crescimento da população trabalhadora levou a uma pressão da demanda por moradia, uma vez que a valorização dos terrenos das fábricas inviabilizou a construção de vilas operárias pelos industriais, especialmente na cidade de São Paulo, palco das tensões políticas e econômicas no período. Segundo Rosana Carla de Oliveira (2015), a construção das vilas operárias fazia parte de uma estratégia do Estado de organização dos trabalhadores, que tinha como resultado também o atendimento às crianças pequenas, no âmbito do governo municipal. Com o fracasso das vilas operárias, os industriais transferiram os custos de moradia e de transporte aos trabalhadores e o tema da moradia passou a ser de responsabilidade do mercado imobiliário (TELLES, 1993).

A segunda estratégia no atendimento às crianças pequenas apontada por Oliveira (2015), compreendeu a adoção do Estado de uma política de descentralização, que não se concretizou efetivamente, já que não houve destinação de verbas para tal política. Quando o governo paulista tomou alguma iniciativa foram programas de qualidade inferiores e ações inadequadas, com docentes despreparadas e precariedade de recursos (ROSANA, p. 72).

Sobre a segunda estratégica, embora a demanda de mulheres no mercado de trabalho estivesse em crescimento na década de 1970, os dispositivos jurídicos não davam conta de garantir a oferta de serviços de creche, e a área da saúde é que orientava a política educacional no território nacional (OLIVEIRA, 2015). No que diz respeito ao número oficial de crianças atendidas na cidade de São Paulo, Oliveira observa

lentidão na oferta de vagas em creches durante a década de 1970, se intensificando somente no início de 1980.

Em razão do clima de medo instaurado com a repressão do regime e da intervenção em instituições, começa a surgir nas cidades manifestações sociais de fortalecimento e proteção imediata de laços de solidariedade, de amizade, vizinhança e parentesco, originando os movimentos de base, de protagonismo das mulheres. (Rosemberg, 1984) E como consequência da insuficiência no atendimento às demandas das trabalhadoras se intensificam os movimentos de mulheres por reivindicação de creches, apontada por Oliveira (2015) como a terceira estratégica, e considerada a mais efetiva. Embora existisse a repressão, as mulheres se organizavam nas igrejas em Clubes de Mães, criados em vários bairros periféricos e que surgiram no bojo das ações das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) ligadas à Igreja Católica e agruparam mães, donas-de-casa, associações ou sociedade de amigos de bairro com objetivo de levantamento dos principais problemas na busca de soluções (OLIVEIRA, 2015). As primeiras creches no Brasil estavam ligadas a associações religiosas, sendo que posteriormente foram incorporadas às instituições públicas e privadas não religiosas (Silva, Carmagnani & Pereira, 2010).

Com a necessidade da mãe trabalhadora buscar fontes de remuneração fora do confinamento doméstico, o movimento crescente de mulheres, ao reivindicar creche aos seus filhos, (TELLES, 1993) emerge como um novo sujeito político, que passa a debater a identidade de gênero (SARTI, 2004).

Essas mulheres começam a ter contato com as feministas, vinculadas a grupos de esquerda e que realizavam trabalhos nas paróquias. Esses dois grupos articulados, das mulheres das camadas médias intelectualizadas conjuntamente com as mulheres das camadas populares de organizações de bairros, fez surgir o movimento de mulheres no Brasil (SARTI, 2004), que passam a debater temas como aborto, sexualidade e lesbianismo (TELLES, 1993). Contudo, sob o pretexto de que tais temas da condição feminina ameaçavam a divisão do movimento operário, dirigentes políticos e religiosos locais passam a impedir o contato das feministas, limitando o debate das mulheres à temas gerais como do trabalho doméstico, educação infantil e discriminação no trabalho (TELLES, 1993) já que feministas eram acusadas de influenciar a partir

de ideias europeias. Cynthia Sarti (2004) salienta que embora a eclosão do movimento feminista no Brasil nos anos 1970 tenha sido influenciado pelas experiências europeias e norte-americanas, ocorreu como resultado da junção de vários fatores, cuja origem teve como base a contestação à ordem política inaugurada desde o golpe militar de 1964, que durou vinte e um anos, e foi caracterizado pela repressão dos direitos civis e políticos.

De acordo com Sarti (2004), embora se reconheçam as disputas internas entre o movimento feminista e a Igreja Católica, devido a sua atuação conjunta no movimento de mulheres, pelo menos publicamente predominava o tom de aliança já que ambos os grupos faziam resistência ao regime autoritário. Embora a dificuldade, Telles relata que as mulheres conseguiram romper a barreira e os congressos de mulheres contribuíram para isso. (TELLES, 1993).

Segundo Telles (1993), o crescimento do movimento foi atribuído à luta dos movimentos nos bairros, já que a prioridade da pauta do movimento sindical era salarial e econômica. Na medida em que o movimento obteve vitórias na implantação das creches, os moradores de outros bairros se incorporavam à luta, rompendo com a visão assistencialista das creches. Dessa forma, a cidade de São Paulo criou a primeira rede municipal de creches no Brasil, que inicialmente tinha quatro e passou para 134 creches. O crescimento ocorreu também nas creches conveniadas. Como já ressaltamos anteriormente, as primeiras iniciativas de creches na cidade de São Paulo datam da segunda metade dos anos de 1970, segundo Rosemberg (1984). Contudo, como salienta Telles (1993), a reivindicação por creches instaurava um debate público ideológico que questionava os papéis da mulher.

Ainda segundo Carvalho (2006), a terceira e a última fase do período ditatorial, que compreendeu o período de 1974 até 1985, começou aos poucos com a revogação das leis de repressão e com a permissão de criação de partidos políticos.

No âmbito internacional, a crise do petróleo de 1973 contribuiu para a redução do crescimento econômico e o enfraquecimento da base de apoio dos militares ao governo. A discussão internacional da condição feminina ganhava relevo quando em 1975 a ONU declara o Ano Internacional da Mulher, o que propiciou a abertura de espaço para a formação de grupos políticos de mulheres (SARTI, 2004).

Os movimentos sociais urbanos no Brasil, ao contrário dos países europeus, se organizavam em torno das bases locais cujas pautas reivindicatórias ao Estado estavam atreladas à experiência cotidiana dos moradores das periferias, como a busca por melhorias na infraestrutura urbana básica (SARTI, 2004). Os principais temas tratavam do custo de vida, baixos salários e da creche (TELLES, 1993).

Inicialmente, o movimento de mulheres originado e organizado na periferia da zona sul de São Paulo, em 1973, denominado de Movimento do Custo de Vida, foi um dos maiores movimentos populares dos anos 1970 e 1980, contra a política econômica do regime militar, sob o comando de Médici. O movimento, protagonizado por mulheres, se expandiu por outros estados e foi referência para quem reivindicasse o direito de moradia, escola, transporte, reforma agrária e salários dignos (TELLES 1993). Em 1975, as mães trabalhadoras do movimento redigiram Carta às autoridades do país, denunciando alto custo de vida, conforme abaixo relato:

Sendo o Ano Internacional da Mulher, nós, mulheres de São Paulo, nos unimos e fizemos uma pesquisa sobre o custo de vida, porque é um dos principais problemas do povo. O resultado de 2 mil pesquisas feitas por nós mostrou que, nos bairros onde moramos, as famílias têm pouco mais de cinco pessoas em média, sendo que duas trabalham e ganham em média Cr\$1.688,53 por mês. Só com a comida, gás e sabão, a família gasta Cr\$992,29. De agosto de 1974 até agosto de 1975, só a comida subiu 49%. Para conseguir sobreviver, o pai de família é obrigado a trabalhar quase dia e noite, faz muitas horas extras e quase não vê os filhos. Também a mãe trabalha. Muitas crianças em idade escolar têm de fazer biscate, como: carreto de feira, engraxar sapatos, vender bugigangas nas ruas, em vez de ir à escola. Isso tudo está prejudicando as nossas famílias. (TELLES, 1993, p. 79).

Na mesma carta, as mulheres da periferia concluem com reivindicações pelo controle do custo de vida, melhores salários, creches e escolas para os filhos:

Para aguentar essa situação, nós mulheres precisamos trabalhar, mas não temos creches para deixar nossos filhos. Eles ficam trancados em casa, se queimando, se machucando, comendo sujeira, ou soltos na rua, sem nenhuma proteção, correndo o risco de serem marginais. (TELLES, 1993, p. 80).

Posteriormente, o movimento que reivindicava o custo de vida alterou o nome para Movimento contra a Carestia, já sob a direção de sindicatos e agrupamentos políticos de esquerda, majoritariamente

masculino. Dessa forma, a reivindicação por creches desapareceu da pauta. Mesmo assim, as mulheres realizaram mutirões em bairros, favelas, portas de fábrica e no centro da cidade de São Paulo com a finalidade de colher assinaturas para ampliar a participação de mulheres no movimento. Telles (1993) nos lembra da importância do significado político da manifestação em 22 de junho de 1978, na Praça da Sé, quando o movimento de mães trabalhadoras recolheu mais de 16 mil assinaturas sob vigilância da polícia, que geralmente atuava com repressão violenta às movimentações populares, sendo aquela a primeira manifestação popular de uma sequência que levaria ao fim da ditadura militar no país (Telles, 1993).

A demanda por creches sempre foi pauta do movimento de mulheres na periferia, entretanto, foi no I Congresso da Mulher Paulistana, em 1979, que foi possível a criação e o reconhecimento do Movimento de Luta por Creche, incorporando o movimento de mulheres nos bairros, sindicatos e grupos feministas, cuja principal reivindicação era que os estabelecimentos infantis fossem “totalmente financiadas pelo Estado ou empresas, próximas aos locais de moradia e trabalho, que não sejam meros depósitos de crianças e que contem com a participação dos pais na orientação pedagógica” (TELLES, 1993, p. 103).

Apesar da legislação ter sofrido poucas alterações, entre 1982 e 1984 o Município de São Paulo registrou percentual de 43% de crescimento do número de vagas gratuitas. (Rosemberg, 1984). No período em questão, a gestão da política de creches no município de São Paulo era feita sem planejamento, articulação e integração, o que resultava em sobreposição de atendimento do poder público em determinadas áreas, enquanto outras eram desassistidas (ROSEMBERG, 1984). Para a autora, o que explica o êxito da expansão das vagas entre as classes populares é “a dispersão de agentes governamentais” na interlocução da gestão da política das creches no município de São Paulo, excluindo o envolvimento das populações locais na elaboração da política.

Segundo o levantamento do Conselho Estadual da Condição Feminina (Decreto nº 20.892/1983), em 1984, das 60 mil indústrias do Estado de São Paulo, somente 38 mantinham berçários e creches nos locais de trabalho, sendo que a maioria dessas havia sido construída a partir de 1979 (TELLES, 1993).

Como as creches foram originadas da necessidade da saída das mulheres ao mercado de trabalho, passou a impressão de que tal direito deveria ser reservado, exclusivamente, à mãe trabalhadora e não um direito de educação estendido a todas as crianças (ROSEMBERG, 1984), reforçando, assim, o caráter assistencial das creches em detrimento do educacional:

Nesse sentido, amplos setores da sociedade não se vêem tocados por movimentos de mobilização em torno da expansão das redes de creche e de sua melhoria, na medida em que a instituição nem sempre é percebida como legítima. (ROSEMBERG, 1984, 74).

Até 1988, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) foi a única legislação que regulava o direito de creche no país, obrigando somente as empresas privadas o emprego de mão de obra das trabalhadoras com filhos/as de até seis meses de idade. Ainda segundo a autora (Rosemberg, 1984), a maioria do empresariado não respeitava legislação, até 1975, porque os órgãos fiscalizadores eram insuficientes e a punição era escandalosamente branda. Por outro lado, as trabalhadoras desconheciam tal direito, não se revertendo em reivindicação sindical.

A Escola Paulistinha de Educação

Com a criação da Escola Paulista de Medicina em 1933, foi necessário a constituição e formação de equipe de enfermagem no atendimento aos novos pacientes e para subsidiar o trabalho da equipe médica no novo hospital. Entre 1940 a 1970, a direção da Escola de Enfermagem do Hospital São Paulo (EEHSP) era feita pelas freiras, que somente em 1971, passou a ser coordenada por uma enfermeira laica, egressa do curso (Silva, Carmagnani & Pereira, 2010).

Diversas iniciativas sociais voltadas para a atuação na assistência à criança e à família surgiram desde a criação da Escola Paulista de Enfermagem, cujos docentes da Disciplina Enfermagem Pediátrica constituíram, no início dos anos de 1970, a creche Comunidade Infantil, primeiro nome adotado pela Escola Paulistinha de Educação (EPE), com o objetivo de promoção da assistência integral aos primeiros anos de vida da criança aos filhos dos funcionários, docentes e estudantes da EPM/HSP (Silva, Carmagnani & Pereira, 2010).

A Escola Paulistinha de Educação, que inicialmente tinha o nome de Comunidade Infantil, nasceu em 1971 por iniciativa de algumas trabalhadoras da Escola Paulista de Enfermagem que reivindicavam creches aos seus filhos. Os cuidados das crianças passaram a ser realizados pelas atendentes de enfermagem. Logo, outras funcionárias também começam a levar os filhos ao local de trabalho, que em 1973 teve quadro docente ampliado e contou com execução do projeto da Enfermagem Pediátrica (Silva, Carmagnani & Pereira, 2010).

Segundo as autoras Sônia, Maria Isabel e Maria das Graças (2010), em 1988, com o aumento do número de crianças matriculadas e com mudanças estruturais na Comunidade Infantil, após a promulgação da Constituição Federal, que passou a exigir a profissionalização das docentes, o serviço foi ampliado no atendimento às mães que trabalhavam no plantão da Enfermagem no Hospital São Paulo (HSP) aos finais de semana. No ano seguinte, o regimento interno implantou a Escola Paulistinha de Educação Infantil. Atualmente, o Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação possui, aproximadamente, 400 crianças de 0 a 14 anos de idade nas etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental I, com do atendimento reservados ao público em geral e aos filhos/as dos funcionários/as da Universidade Federal de São Paulo e da Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (SPDM).

Algumas conquistas das mães trabalhadoras

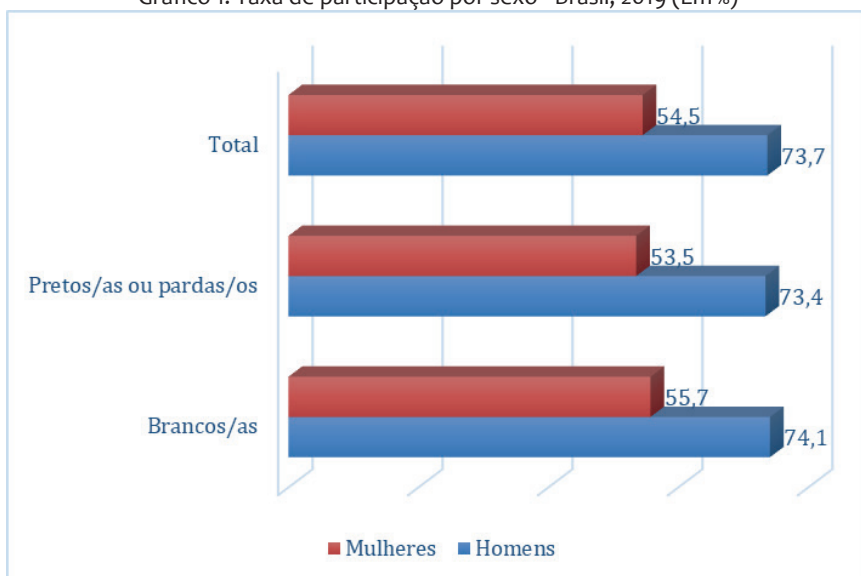
As mulheres são maioria na população brasileira, segundo dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, a população total era composta por 97.348 mil mulheres, o equivalente a 51,03% do total. Ao se analisar o percentual da população por sexo entre os anos de 1980 a 2010, se percebe que as mulheres foram a maioria no período, em relação aos homens: 50,23% (1980); 50,63% (1991); 50,70% (2000) e 51,03% (2010), conforme dados do IBGE².

Por outro lado, a taxa de participação, que indica a proporção da população em idade ativa (PIA) incorporada ao mercado de trabalho como ocupada ou desempregada aponta que em 2019, 54,5% das mulheres estavam no mercado de trabalho, enquanto para os

² Censo Demográfico 1980, 1991, 2000 e 2010, e Contagem da População 1996.

homens esta medida chegou a 73,7%, uma diferença de 19,2%, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, do IBGE. O patamar se manteve elevado mesmo no recorte entre mulheres e homens brancos, quanto entre mulheres (18,4%) e homens pretos e pardos (19,9%). (GRÁFICO 1)

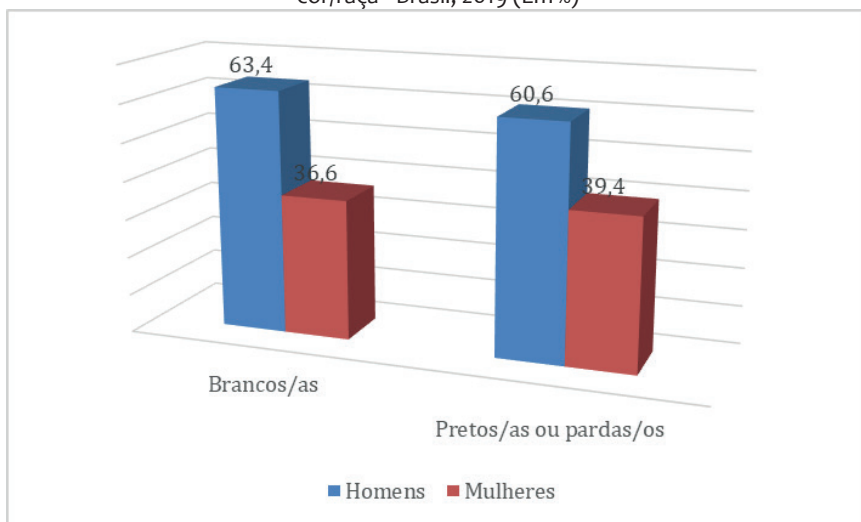
Gráfico 1: Taxa de participação por sexo - Brasil, 2019 (Em %)



Fonte: IBGE. Pnad-C

Apesar do predomínio das mulheres em ocupações de postos de trabalho relacionados ao cuidado, ainda existe barreira no acesso a postos de comando, sobretudo a necessidade de considerar a dificuldade de mulheres com marcadores sociais de diferença de raça, classe, orientação social e outras intersecções. (GRÁFICO 2)

Gráfico 2: Distribuição de mulheres e homens nos cargos gerenciais, segundo cor/raça - Brasil, 2019 (Em %)



Fonte: IBGE. Pnad-C

Embora considerado por Hobsbawm (1996) como uma “revolução”, a inserção das mulheres no mercado de trabalho nas últimas décadas, combinada à permanência feminina em bancos escolares, ainda persistem as desigualdades expressas pelo preconceito na contratação por serem mães, por estarem concentradas em ocupações desvalorizadas, com altas taxas de desemprego e de menor remuneração, situação que é agravada pelo recorte racial. A precariedade e a informalidade na inserção ocupacional leva a uma situação de desproteção social da cobertura da legislação trabalhista e da negociação coletiva.

Conforme explicitado, o movimento de mulheres trabalhadoras na história tem se mostrado atuante, o que contribuiu durante os últimos cinquenta anos com o aumento de sua inserção no mercado de trabalho. Embora a condição feminina tenha se modificado nas últimas décadas, essa trajetória em nenhum momento mostrou alguma evolução linear. Pelo contrário, enquanto em alguns momentos se observaram avanços e progressos da inserção das mulheres em espaços que outrora não estavam incluídas, até ocasiões de um súbito impulso, contudo, por outro lado, observou-se resistências e retrocessos. Não obstante a persistente desigualdade entre mulheres e homens, é inegável a

transformação social nos últimos anos com a inserção e a presença das mulheres no mercado de trabalho.

A partir da segunda metade do século XX o tema das condições das mulheres na sociedade foi pauta de acordos internacionais de defesa da igualdade de gênero como elemento essencial para o desenvolvimento social, econômico e democrático (OIT, 2012). As últimas conferências internacionais no Cairo, em 1994, Pequim e Copenhague em 1995 foram espaços de debate contra a discriminação de gênero no trabalho, todavia é a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em Genebra, que trata da discussão com propriedade (RÉA, 2002). A Conferência de Pequim, em 1995, representou um marco no tema da conciliação do trabalho e das responsabilidades familiares, ao promover e criar mecanismos para propiciar a autonomia econômica.

Desde a sua fundação, em 1919, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) vem abordando o tema da igualdade de gênero, a partir de três fases. A primeira estratégia de abordagem da OIT, foi a de 1919 até 1950, que esteve pautada na proteção das mulheres trabalhadoras, sobretudo em função da maternidade. Essa visão foi referência para a adoção da Convenção de nº 3, de Proteção à Maternidade, que foi uma das primeiras do organismo internacional, e orientava o direito às trabalhadoras da indústria e do comércio à licença-maternidade, benefícios médicos, proibição de demissão de gestante e pausa na jornada para amamentação.

Em 1952, a Convenção nº 3, foi revisada e ratificada pela Convenção nº 103, sobre o mesmo tema, estendendo os benefícios às mulheres ocupadas em atividades industriais, não industriais e agrícolas, assim como as mulheres ocupadas no trabalho doméstico e no trabalho em domicílio. Em 2000, a Conferência Internacional do Trabalho propôs uma revisão desta Convenção sobre a Proteção à Maternidade, adaptada à realidade da época, de desemprego e mudanças trabalhistas, o que culminou na Convenção nº 183. O texto básico elaborado pela OIT chamava atenção para o tratamento desigual das mulheres no mercado de trabalho em razão do seu caráter reprodutivo (RÉA, 2002). Segundo a autora, no processo de elaboração do documento, a OIT solicitou a colaboração de diversos setores, sobretudo que a Organização Mundial da Saúde (OMS), realizasse uma revisão da literatura existente, a fim de evidenciar os

problemas de saúde da mulher gestante e lactante trabalhadora e a criança (RÉA, 2002).

A Convenção nº 183 considera a gravidez uma responsabilidade que deve ser compartilhada por governos e sociedade e está orientada a se realizar por cinco elementos: 1) licença maternidade; 2) proteção ao emprego; 3) benefícios pecuniários e médicos; 4) proteção à saúde e, 5) amamentação. Os principais ganhos da ratificação da Convenção nº 183 foi a abrangência das formas atípicas de trabalho das mulheres, ampliação da licença maternidade de 12 para pelo menos 14 semanas; direito de interromper o trabalho para o aleitamento; pagamento de, pelo menos, dois terços do salário durante a licença-maternidade; proibição de demissão em razão da gravidez, parto e amamentação; direito de retornar ao posto de trabalho ou equivalente com a mesma remuneração, além da proteção à saúde da mulher grávida ou que amamenta.

A partir de 1951, a OIT passou a centrar a discussão da igualdade de oportunidades e tratamento, com foco não apenas no caráter protetivo das trabalhadoras, mas “também à promoção concreta da igualdade de oportunidades e tratamento entre homens e mulheres no acesso ao emprego e à formação profissional, bem como nas oportunidades de ascensão profissional” (OIT, 2012). Como resultado a Convenção nº 100, de 1951, trata da Igualdade de Remuneração e a Convenção nº 111, de 1958, versa sobre a Discriminação no Emprego e na Ocupação.

Na terceira fase de abordagem, os instrumentos normativos da OIT passaram a centrar-se no debate sobre o equilíbrio entre trabalho e família e as responsabilidades familiares, intensificados na década de 1970. Essa abordagem se reflete na Convenção nº 156, de 1981, que preconiza o mesmo tema. No âmbito nacional, tanto a CLT quanto a Constituição Federal (CF) constituem marcos de proteção da mãe trabalhadora.

No que tange a legislação do trabalho feminino, ao longo da história, as ações do Estado brasileiro foram caracterizadas por ambiguidades. Os governos adotaram posições conservadoras priorizando a importância da maternidade e da permanência das mulheres nos cuidados dos afazeres domésticos no lar, entretanto “quando a economia demandou mão de obra feminina, o Estado e o patronato facilitaram a sua incorporação ao mercado” (MATOS, 2012,

p. 142). O discurso conservador, que faz a defesa da mulher no espaço privado, termina quando a lógica capitalista passa a requisitar essa mão de obra “disponível”, de baixo valor para atender à demanda do mercado.

Em face ao breve levantamento, compreende-se o Direito do Trabalho como o “conjunto de princípios, normas e instituições, aplicáveis à relação de trabalho e situações equiparáveis, tendo em vista a melhoria da condição social do trabalhador, através de medidas protetoras e da modificação das estruturas sociais” (MAGANO, 1991, p. 59). Nesse sentido, as mulheres conseguiram garantir alguns direitos como: direito à creche; licença maternidade; estabilidade da trabalhadora gestante; intervalo para a amamentação. Desses direitos, destaca-se o direito à creche e a discussão sobre o atendimento em período noturno,

O Direito da Mãe Trabalhadora à Creche

Embora a reivindicação por creches seja antiga no país, conforme analisado acima, ainda hoje persiste a fila de vagas em estabelecimentos da educação infantil, e a importância de suprir a demanda para garantir aos genitores, mães e pais, a inserção no mercado de trabalho para a provisão familiar.

O direito ao auxílio-creche, previsto na legislação brasileira da Consolidação das Leis do Trabalho³ (CLT), é assegurado a toda funcionária que trabalha em empresa com pelo menos 30 empregadas com idade acima de 16 anos. Caso o empregador não disponibilize um espaço aos bebês de 0 a 6 meses, a empresa é obrigada a oferecer o auxílio-creche, no valor negociado em acordo ou convenção coletiva, até o bebê completar 6 meses. O referido benefício poderá ainda ser estendido ao trabalhador homem que é pai e pode contemplar até os 6 anos de idade da criança. Vale lembrar que somente os celetistas possuem o direito, não sendo concedido o benefício aos servidores públicos, pois são regidos pelo sistema

³ Art. 389. § 1º - Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação.

estatutário. Em caso de descumprimento do acordo a empresa tem multa entre R\$ 80 a R\$ 800 por cada infração comprovada.

A educação infantil está assegurada pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), nos seus artigos 205⁴ e 208⁵. O direito à educação também está amparado pela Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação⁶ (LDB/96).

Inicialmente, o texto constitucional (CF/88) assegurava assistência até que a criança completasse seis anos de idade, entretanto a alteração estabelecida na redação constitucional, implementada pela Emenda Constitucional (EC) nº 53, de 2006, passou a vigorar no artigo 7º, inciso XXV da Constituição Federal⁷, a idade de 5 anos. Conforme o disposto, o texto modificado reduz em um ano a idade limite de assistência gratuita aos/às filhos/as e dependentes das trabalhadoras em creches e pré-escolas. Na medida em que o ensino fundamental passou a incluir crianças com seis anos, houve uma redução do tempo na educação infantil, que se constitui de duas fases: creche (de zero a três anos de idade) e pré-escola (de quatro a cinco anos de idade).

O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei Federal nº 13.005/2014, estabelece meta, a ser atingida em dez anos, para a educação infantil. De acordo com o Plano, que tem força de lei, até 2016 todas as crianças na faixa etária de 4 a 5 anos deveriam estar matriculadas na pré-escola, e até o ano de 2024, a oferta deve ser ampliada até que 50% das crianças menores de 3 anos e 11 meses sejam atendidas.

⁴ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

⁵ Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

⁶ Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

⁷ Art. 7º. São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: (...) XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas; (...)

Reflexões sobre a Creche Noturna

As propostas de atendimento em creches no período noturno, se intensificou nos últimos anos com o crescimento da inserção das mulheres no mercado de trabalho e as mudanças na dinâmica da acumulação intensiva do capital e da degradação do trabalho, a partir das “categorias de análise, como globalização, reestruturação produtiva e políticas neoliberais” (MATTOS, 2019, p. 95).

São muitos pais e mães que estudam no período da noite ou exercem trabalho em horários não convencionais, que muitas vezes podem se estender além do expediente comercial ou adentrar a jornada durante a madrugada.

Não obstante a demanda de creches está diretamente relacionada às necessidades de pais e mães trabalhadores, as propostas de creche noturna “não podem desconsiderar que são as necessidades da criança que devem orientar opções.” (ROSEMBERG, 1994, p. 155). No tocante ao conceito de creche, é relevante compreendê-la como uma instituição da educação (ROSEMBERG, 2012) em cujo espaço opera-se a “interação constante entre adultos e crianças, durante o processo de ensino-aprendizagem de regras sociais e práticas culturais de atendimento das necessidades humanas básicas”. (MARANHÃO, SARTI, 2007, p. 258) Ou seja, a creche é entendida como etapa do sistema educacional com a finalidade voltada ao ensino e a aprendizagem.

Evidentemente, a reflexão do tema das creches noturnas deve apreciar o ponto de vista que diz respeito aos bebês e às crianças, justamente por serem protagonistas de ações políticas nesse embate. Embate cujos interesses perpassam além da manutenção de um sistema de exploração do/a trabalhador/a, enquanto família da criança, mas também da expansão da oferta educacional com objetivo de engrossar estatísticas governamentais ou de finalidades eleitoreiras (ROSEMBERG, 1994).

O dilema principal posto é: a importância de se considerar o direito das crianças menores de três anos nas ações de políticas. Natália Fernandes Soares, chama atenção para a necessidade de olhar as crianças como “sujeitos de direitos” (SOARES, 2005, p. 8), e não exclusivamente sob a lupa de vulneráveis. E quando se considera este grupo etário como vulnerável, Rosemberg atribui à uma

vulnerabilidade inerente e outra estrutural. Esta decorre de uma “posição socialmente subordinada da infância” (ROSEMBERG, 2010, p. 721) e àquela relacionada com uma típica imaturidade da pouca idade, levando a uma dependência aos adultos (SOARES, 2005).

Muito embora a vulnerabilidade das crianças e a relação de dependência signifique uma sobreposição da vontade do adulto sobre as crianças, ainda existe outra perspectiva que deve perceber as crianças como participantes “nas decisões que afetam as suas vidas” (SOARES, 2005, p. 15).

Soares (1997) observa que mudanças ocorreram na forma de compreensão das relações entre pais e filhos, assim como o direito dos pais não serem invioláveis, cabendo ao Estado o direito de intervir, quando necessário, para proteger a criança. Se cabe ao Estado intervir nas violações contra as crianças, a Constituição Federal garante o direito social da creche, no artigo 7º, inciso XXV⁸. Portanto, cabe ao Estado não somente a garantia da prestação do serviço de oferta educacional como de garantia do bem-estar de proteção à população infantil.

Mais do que ter necessidades, as crianças possuem direitos, noção esta que é útil para se pensar as propostas das creches noturnas (SOARES, 1997), do ponto de vista que os direitos infantis devem ser respeitados, mesmo se ameaçados por interesses que, em última instância, expressam vantagens comerciais, com aval da família e do Estado.

No que se refere a creche em período noturno na nossa legislação, tivemos a publicação do Parecer CEB/CNE 35/2004 (BRASIL, 2004), aprovado em 11 de novembro de 2004, e que foi superado, estabelecia diretrizes da política de creches noturnas como escola. O documento, norteou algumas das dezenas de implementação de políticas de “creche noturna” no país, mas que não tiveram efetividade tendo em vista o aumento da preocupação com os direitos das crianças nos últimos anos.

Outro dispositivo legal que reúne um conjunto de ações voltadas às crianças é o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), que

⁸ “Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

modificou o tratamento dado às crianças de zero aos seis anos de vida e passou a reconhecê-las como cidadãs na construção de políticas públicas para que os entes federados garantam seus direitos. Para efeito deste tema, destaca-se o trecho do dispositivo jurídico:

Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil.

A Resolução nº 2 de 9 outubro de 2018, do Conselho Nacional da Educação inviabiliza a atuação das creches noturnas com caráter educacional, já que elas poderiam funcionar somente no período diurno, conforme dispositivo legal descrito abaixo:

Art. 3º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social, conforme o disposto na Resolução CNE/CEB nº 5/2009. (BRASIL, 2018).

Portanto, observando os limites legais estabelecidos, em caso de oferta do serviço noturno de atendimento às crianças, este atendimento deve ser feito em instituições coletivas que assumam caráter assistencial às famílias de trabalhadores/as que precisem se ausentar no cuidado aos bebês e as crianças em horário que extrapola ao expediente normal de trabalho. Dessa forma, a responsabilidade pelo financiamento caberia à área da Assistência Social e não à pasta da Educação.

Nesse sentido, tem suscitado fortes críticas entre os especialistas que alegam que o serviço de atendimento noturno guarda semelhança a um “depósito” ou “hotel” para que bebês e crianças possam passar a noite ou uma parte do período noturno. Especialistas da primeira infância criticam a adoção das creches noturnas que trazem prejuízos à formação educacional da criança (PINHO, 2020).

O debate acerca da implementação de creches noturnas, seja por parte do poder público ou privado, tem sido marcado por uma série de questionamentos que exigem uma análise aprofundada, sobretudo quando tal proposta está associada a uma estrutura desigual econômica e social. Além da preocupação com os sujeitos – bebês e crianças - atingidos com tal política, importante levar em consideração que existe uma demanda legítima das famílias que precisam exercer atividade laboral ou estudar em períodos noturnos, o que necessitaria, portanto, de espaços infantis que acolham as crianças durante o período de pernoite. Dessa forma, o debate das creches noturnas deve passar pela discussão em torno do tema do trabalho.

Ao longo da história da relação capital-trabalho, foram inúmeros os embates em torno da jornada de trabalho (HOBBSAWM, 1988). Como pano de fundo da disputa capital versus trabalho, tanto no nível da micro regulação, das negociações de trabalho, quanto no nível da legislação trabalhista, mais ampla, as reivindicações desse embate devem buscar a predominância de uma lógica protetiva das relações de trabalho, de manutenção de direitos conquistados cujo objetivo maior seja o equilíbrio das forças sociais, para a supressão das desigualdades sociais, e não a sujeição de um grupo a outro, ainda mais colocando em risco a vida e o desenvolvimento das crianças. Os temas negociais não devem se restringir unicamente ao auxílio financeiro da creche, mas a distribuição, extensão e intensidade do tempo de trabalho, de forma a impactar em melhores condições de qualidade de vida para as famílias dos/as trabalhadores/as, permitindo tempo para organização e convivência familiar.

Considerações Finais

A incorporação do contingente populacional de mulheres nas últimas cinco décadas no mercado de trabalho no Brasil provocou transformações sociais e econômicas em um curto período, gerando mudanças no comportamento, no novo perfil populacional e nas atribuições de novos papéis sociais de gênero. O modelo como as mulheres exercem a maternidade são construções socioculturais, distintas de acordo com cada sociedade e momento histórico (PISCITELLI, 2009). Nesse artigo foi possível perceber como esse

modelo foi se configurando através de lutas, reivindicações, avanços e retrocessos.

Dessa forma, na medida em que ocorre uma redução do poder de barganha dos trabalhadores com a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017), estes se encontram mais suscetíveis a aceitarem as ofertas de trabalho disponíveis, sejam quais forem as condições do posto de trabalho. Na perspectiva de Carvalho (2017), com a aprovação da Reforma Trabalhista espera-se “uma maior dispersão das jornadas com elevação da participação de jornadas menores que quarenta horas e maiores que quarenta e quatro horas” (2017, p. 85), impactando o salário. Com a redução salarial, os trabalhadores são obrigados a buscar outras fontes de geração de renda, para complementar os salários, o que implicaria em aceitarem outros vínculos empregatícios, podendo ser em jornadas não convencionais, impactando o tempo de convivência familiar.

Como os pais e familiares têm a necessidade de trabalhar além dos turnos convencionais para poder arcar com as despesas financeiras, a política de creches, no período diurno ou noturno, se torna quase que uma obrigatoriedade para aquelas famílias que não têm com quem deixar seus filhos/as enquanto trabalham. Conciliar jornada de trabalho e estudo com o horário de funcionamento da creche é mais um dos inúmeros desafios na vida de trabalhadores/as que são pais, mães ou familiares de crianças menores de seis anos.

Em resposta aos desafios para a igualdade das mulheres no mercado de trabalho, algumas ações do Estado podem esboçar alternativas possíveis para a efetivação de políticas educacionais na primeira infância comprometidas com a qualidade de vida de bebês e crianças. Isso implica a adoção de uma agenda de políticas que garanta a combinação das dimensões sociais, econômicas e políticas, mediante uma pactuação da sociedade comprometida com a redução da desigualdade social.

Por sua vez, em um mundo cuja centralidade do trabalho na sociedade moderna subtrai aos trabalhadores a possibilidade de gozo de tempo livre, de cuidado de si, convívio com a família, lazer e de envolvimento comunitário, é fundamental a reflexão e o debate de ações em torno das condições de trabalho dos pais e familiares das crianças.

É preciso que as negociações coletivas incorporem no conjunto de cláusulas negociadas o tema do tempo de trabalho que assegure as dimensões de duração, distribuição e intensidade, de forma que a conciliação do tempo de labor beneficie trabalhadores, independentemente de serem pais ou mães. A fim de se evitar o descumprimento do acordo, é preciso que as cláusulas sejam asseguradas em documentos legais. A defesa da redução da jornada de trabalho - sem a redução do salário - representaria, tanto na perspectiva da melhoria da qualidade de vida e convivência familiar e comunitária do trabalhador, quanto na promoção da redução do desemprego, já que constitui condição inequívoca para a distribuição de renda.

A política da licença parental deve primar pela ampliação do gozo do período de afastamento do trabalho equitativamente entre mãe e pai, a fim de não reproduzir a desigual divisão de afazeres e cuidados domésticos, que sobrecarrega a mãe trabalhadora. Com a regulamentação do regime de teletrabalho, especialmente após a pandemia da COVID-19, abre-se a possibilidade da adoção da modalidade de trabalho remoto após a concessão da licença paternidade para setores que empregam, predominantemente, mão de obra masculina, a fim de estimular a paternidade ativa.

A ampliação dos direitos trabalhistas caminha de mão dadas com a qualidade de vida familiar e, conseqüentemente, com a qualidade de vida de bebês e crianças. No entanto, a flexibilização da legislação trabalhista dos últimos anos precarizou mais a condição de trabalho, e, conseqüentemente no aumento da informalidade, agravado pela pandemia, o que repercute nas condições das famílias e da mulher, e em última instância respinga nos direitos das crianças e dos bebês. Será necessário pensar em um conjunto de ações para a superação dos desafios em um mundo pós-pandêmico, que ampliou o abismo social, com a intensificação de programas de transferência de renda.

O debate da adoção das creches noturnas deve levar para um outro patamar de reflexão, que questione o modelo de sociedade almejada e pactuada. Mesmo com o avanço do capitalismo, é preciso preservar a qualidade de vida dos bebês e das crianças, do bem-estar dos futuros cidadãos e trabalhadores. Não é possível que, em nome do interesse do mercado, que em última instância se materializa nas demandas do trabalhador, sobreponha-se ao interesse da criança colocando em risco seu bem-estar. Na medida em que os direitos das

crianças passam a ser respeitados, toda a sociedade sente os efeitos do bem-estar dos pequenos.

Uma sociedade que respeita o desenvolvimento de crianças e bebês em convivência com os pais e mães, que são responsáveis pela formação do sujeito, colhe os frutos dessa educação. É inadmissível que o ônus do sistema vigente seja transferido unicamente à família dos trabalhadores, sobretudo se considerarmos que os grupos familiares que acessam o atendimento das creches noturnas são de famílias mais pobres que possuem formas mais precárias de inserção no mercado de trabalho. Por mais que, a curto prazo, as demandas do empresariado sejam atendidas pelas creches noturnas, toda sociedade sente, a longo prazo, os efeitos da falta de convivência de bebês e crianças junto à família. É importante que a sociedade tenha consciência de que a educação das crianças não é só de responsabilidade de mães e pais, mas de toda sociedade, seja a família, o Estado e o setor produtivo. E esses atores sociais devem buscar modelos de gestões que venham ao encontro da qualidade de vida de adultos e crianças; sobretudo dos que mais precisam.

Enfim, é necessário o rompimento de uma crença da fatalidade do destino que responsabiliza e que teima em rondar exclusivamente os grupos mais vulneráveis. São sempre os grupos de baixo poder aquisitivo que pagam a conta e que sofrem os efeitos da precariedade, seja nas condições de inserção no mercado de trabalho, das condições de vida na cidade, da precariedade e da ausência dos serviços do Estado. A proposta da creche noturna nada mais é do que destinar às famílias mais pobres a reprodução da precariedade - das relações e desenvolvimentos humanos - com o aval do Estado e do patronato. A curto prazo ela pode parecer ser a solução, mas é importante considerar a importância da convivência familiar e com outras crianças no desenvolvimento dos bebês de 0 a 3 anos.

Referências

ABRAT. **TRT10**: licença maternidade deve garantir direitos da criança, diz vice-presidente. Brasília, 2014. Disponível em: < <http://www.abrat.adv.br/index.php/noticias/1387-trt10--licenca-maternidade-deve-garantir-direitos-da-crianca-diz-vice-presidente>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BALASSIANO, Marcel. **Década cada vez mais perdida na economia brasileira e comparações internacionais**. 2020. Disponível em: <<https://portal.fgv.br/artigos/decada-cada-vez-mais-perdida-economia-brasileira-e-comparacoes-internacionais>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de Maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do trabalho. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

_____. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996

_____. **Lei nº 10.421 de 15 de abril de 2002**. Estende à mãe adotiva o direito à licença-maternidade e ao salário-maternidade, alterando a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e a Lei no 8.213, de 24 de julho de 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10421.htm>. Acesso em: 24 jun. 2021.

_____. **Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica**. Parecer 35/2004. Consulta sobre a criação de creche noturna como escola. Brasília: CNE, p. 01-02, 2004e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb035_04.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

_____. **Emenda Constitucional 053, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 19 dez. 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 24 mar. 2021.

_____. **Lei nº 11.770, de 09 de setembro de 2008**. Cria o Programa Cidadã, destinado à prorrogação da licença-maternidade mediante concessão de incentivo fiscal, e altera a Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11770-9-setembro-2008-580284-norma-actualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2021.

_____. **Decreto nº 7.052 de 23 de dezembro de 2009**. Regulamenta a Lei no 11.770, de 9 de setembro de 2008, que cria o Programa

Empresa Cidadã, destinado à prorrogação da licença-maternidade, no tocante a empregadas de pessoas jurídicas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7052.htm> . Acesso em: 25 jun. 2021.

_____. **Lei nº 12.812, de 16 de maio de 2013.** Acrescenta o art. 391-A à Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, para dispor sobre a estabilidade provisória da gestante, prevista na alínea b do inciso II do art. 10 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12812.htm>. Acesso em: 25 mar. 2021.

_____. Tribunal Superior do Trabalho. **Súmula nº 244. GESTANTE. ESTABILIDADE PROVISÓRIA (redação do item III alterada na sessão do Tribunal Pleno realizada em 14.09.2012).** Res. 185/2012 – DEJT divulgado em 25, 26 e 27.09.2012. I - O desconhecimento do estado gravídico pelo empregador não afasta o direito ao pagamento da indenização decorrente da estabilidade (art. 10, II, b do ADCT). II - A garantia de emprego à gestante só autoriza a reintegração se esta se der durante o período de estabilidade. Do contrário, a garantia restringe-se aos salários e demais direitos correspondentes ao período de estabilidade. III - A empregada gestante tem direito à estabilidade provisória prevista no art. 10, inciso II, alínea b, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, mesmo na hipótese de admissão mediante contrato por tempo determinado. Disponível em: <http://www3.tst.jus.br/jurisprudencia/Sumulas_com_indice/Sumulas_Ind_201_250.html#SUM-244>. Acesso em: 25 de jun de 2021.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 25 jun. 2021.

_____. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, a Lei no 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei no 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, 2016.

_____. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm>. Acesso em: 28 fev. 2021.

_____. **Resolução nº 2, de 09 de outubro de 2018.** Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/44709546>. Acesso em: 13 de março de 2021.

_____. **Lei nº 13.985, de 7 de abril de 2020.** Institui pensão especial destinada a crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus, nascidas entre 1º de janeiro de 2015 e 31 de dezembro de 2019, beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13985.htm>. Acesso em: 25 jun 2021.

_____. **Lei nº 14.020, de 06 de julho de 2020.** Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda; dispõe sobre medidas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020; altera as Leis nos 8.213, de 24 de julho de 1991, 10.101, de 19 de dezembro de 2000, 12.546, de 14 de dezembro de 2011, 10.865, de 30 de abril de 2004, e 8.177, de 1º de março de 1991; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14020.htm>. Acesso em: 24 mar. 2021.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil.** O Longo Caminho. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CARVALHO, Sandro Sacchet de. **Uma visão geral sobre a reforma trabalhista.** 2017. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8130>>. Acesso em: 13 mar 2021.

CASTRO, Mariella Guerra Moreira de. **Do direito à estabilidade provisória da gestante e o princípio da boa-fé objetiva.** Portal

Nacional do Direito do Trabalho, 2017. Disponível em: <<https://mariellaguerra.jusbrasil.com.br/artigos/436548165/do-direito-a-estabilidade-provisoria-da-gestante-e-o-principio-da-boafe-objetiva>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

COMIN, Álvaro A. **Desenvolvimento econômico e desigualdades no Brasil: 1960-2010**. In: ARRETCHE, Marta (Org.). Trajetória das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos anos. São Paulo: UNESP, 2015.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Parecer 35/2004**. Consulta sobre a criação de creche noturna como escola. Brasília: CNE, p. 01- 02, 2004e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcebo35_04.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

HOBBSAWM, Eric John E. **A era dos impérios: 1875-1914**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOBBSAWM, Eric John E. **Era dos Extremos- O breve século XX**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1996.

MACEDO, Fausto. **Os direitos trabalhistas e previdenciários das mães**. O Estado de S.Paulo, São Paulo, 13 mai. 2019. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/os-direitos-trabalhistas-e-previdenciarios-das-maes/>>. Acesso em: 31 mai. 2021.

MAGANO, Octavio Bueno. **Manual de Direito do Trabalho**. Parte Geral, 4. ed. São Paulo: LTr, 1991, p. 59.

MARANHAO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 11, n. 22, p. 257-270, Aug. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832007000200006&lng=en&nrm=iso>. Access on 25 Feb. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832007000200006>.

MARIUCCI, Elza Marques da Silva; ALMEIDA, Carla Cecília Rodrigues. **Mulher e trabalho: um debate necessário no contexto das políticas neoliberais**. Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas. Universidade Estadual de Londrina, 2010.

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. Espaço feminino no mercado produtivo. In:

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2012, p. 126-147.

MATTOS, Marcelo Badaró. **A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

OIT. **Manual de capacitação e informação sobre gênero, raça, pobreza e emprego: equilíbrio entre trabalho e família: módulo 4.**, OIT, 2012. (Coleção Equilíbrio entre Trabalho e Família, nº 4.)

OLIVEIRA, Rosana Carla de. **Paulistinha, a creche universitária da UNIFESP: a construção identitária de uma história multifacetada (1971 a 1996)**. 2019. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas- Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

OLIVEIRA, Maria Coleta.; VIEIRA, Joice. Melo.; MARCONDES, Gláucia dos Santos. Cinquenta anos de relações de gênero e geração no Brasil: mudanças e permanências. Arrethe, Marta (org), 2015.

Trajéorias das Desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos. São Paulo: Editora UNESP. p. 309-334.

PERROT, Michelle **Os excluídos da história: Operários, mulheres, prisioneiros** - São Paulo, Paz e Terra, 2018. Coletânea de artigos organizados por M. Stella Brescianni.

PINHO, Angela. **Lei prevê creche noturna em SP; educadores veem retrocesso**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 27 mar. 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/03/lei-preve-creche-noturna-em-sp-educadores-veem-retrocesso.shtml>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

PISCITELLI, Adriana. **Gênero: a história de um conceito. Diferenças, igualdade** | Heloisa Buarque de Almeida, José Eduardo Szwako (orgs.) - São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

RÉA, Marina Ferreira. Benefícios à mãe trabalhadora: conquistas e recuos nas políticas públicas. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra (org.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. 34 ed. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002. p. 389-402.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas p.73-79, 1984.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Qualidade na educação infantil: uma perspectiva internacional**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1. Anais... Brasília, 1994. p.154-156.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cad.**

Pesqui., São Paulo , v. 40, n. 141, p. 693-728, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev.2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. (2012). A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: M. A. B. Bento (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais** (pp. 10-46). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT.

SARTI, Cynthia. **O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória**. Revista Estudos Feministas, v. 12, n. 2, Florianópolis, maio/ago. 2004.

SBP. Pediatras comemoram aprovação da ampliação da licença-maternidade para 180 dias na CCJ. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/pediatras-comemoram-aprovacao-da-ampliacao-da-licenca-maternidade-para-180-dias-na-ccj/>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

SILVA, Maria das Graças Barreto da; CARMAGNANI, Maria Isabel Sampaio; PEREIRA, Sônia Regina. Inserção e impacto social da Escola Paulista de Enfermagem no Cenário Paulista. In: BARBIERI, M.; RODRIGUES, J. (Orgs.). **Memórias do cuidar: setenta anos da Escola Paulista de Enfermagem**, São Paulo: Universidade Federal de São Paulo: 2010, p. 167-204.

TELLES, Maria Amélia **A. Breve História do Feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: PINTO, M.; SARMENTO, J. (Org.). **As Crianças: contextos e identidades**. Braga: 1997. p.75-111.

SOARES, Natália Fernandes. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**. Florianópolis, v. 7, nº. 12, p. 8-18, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/2100>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

VENANCIO, Sonia Isoyama; REA, Marina Ferreira; SALDIVA, Sílvia Regina Dias Médici. A licença-maternidade e sua influência sobre a amamentação exclusiva. **BIS, Bol. Inst. Saúde (Impr.)**, São Paulo, v. 12, n. 3, 2010. Disponível em <<http://periodicos.ses.sp.bvs.br/scielo>>.

php?script=sci_arttext&pid=S1518-18122010000300013&lng=pt&nrm=i
so>. Acesso em 24 mar. 2021.

VICTORA, Cesar G. et al. Breastfeeding in the 21st century: epidemiology, mechanisms, and lifelong effect. *The Lancet* 2016; 387 [Breastfeeding Series]. World Alliance for Breastfeeding Action-WABA . **Maternity Protection** [acesso em 30 de julho de 2018] Disponível em: <<http://www.waba.org.my/whatwedo/womenandwork/pdf/mpchart2015.pdf> >. Acesso em: 22 jun. 2021.

CAPÍTULO III

DIREITO DAS CRIANÇAS À EDUCAÇÃO: 50 ANOS DE HISTÓRIA

Bruna Breda¹

Nádia Massagardi Caetano da Silva²

1971

“Debaixo dos caracóis dos teus cabelos”.... era uma das músicas mais tocadas nas rádios brasileiras. Emílio Médice era o presidente do Brasil. Época do “milagre econômico brasileiro”. Também dos “anos de chumbo” do período militar. O Brasil era Tri! “70 milhões em ação, pra frente Brasil, do meu coração”

1971

Este foi o ano de criação do Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação (NEI-Paulistinha). À época, uma sala do departamento de Enfermagem da Escola Paulista de Medicina que “[...] nasceu por necessidade de atendimento aos filhos de duas funcionárias, com a iniciativa da EPE [Escola Paulista de Enfermagem]” (Oliveira, 2019, p. 100).

Se hoje o direito à educação das crianças desde muito pequenas está posto, em 1971, mais do que o direito das crianças, era o direito das mães trabalhadoras que garantia o atendimento das crianças bem pequenas, conforme Cristiane Bibiano Silva expressa no capítulo II deste volume. Nesse sentido, a história de nossa instituição carrega marcas presentes na história da educação da infância como um todo, por isso é importante olhar para a história e para o contexto nacional para pensar a história local. Através do presente capítulo buscaremos

¹ Profª do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)/Unifesp; Doutora em Educação pela USP; E-mail: bredabru@gmail.com

² Profª do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)/Unifesp; Mestra em Educação pela Unicamp; E-mail: nmassagardi@gmail.com

identificar de que forma a trajetória da escola, desde o seu nascimento, reproduz em esfera micro a trajetória da educação da infância brasileira.

O nascimento das creches e pré-escolas

Oferecida em creches e pré-escolas, a educação infantil hoje é compreendida como “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Passados vinte e cinco anos desde a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), parece quase natural pensar a educação desde os bebês; no entanto, vale alertar que esta compreensão é fruto de um processo histórico, marcado por lutas e pelas concepções de criança e infância vigentes em diferentes tempos históricos.

Enquanto hoje ambas instituições destinam-se ao atendimento das crianças, diferenciando-se na letra da lei pela idade daquelas que são atendidas, creche e pré-escola, apartadas por muito tempo, constituíram-se em instituições distintas desde sua criação, com finalidades, financiamento, vinculação e público atendido diferentes, em que uma respondia pelo cuidado e a outra pela educação, criando um verdadeiro antagonismo entre dois aspectos inseparáveis da educação da infância, que marcaram os debates na área da educação infantil por um longo período.

Nascida no início do século XX, no bojo da luta das mães trabalhadoras, a creche surge como lugar de atendimento às crianças cujas mães estivessem trabalhando. Entendida inicialmente como “um mal menor” na vida de algumas crianças, a creche era um equipamento paliativo, substitutivo das mães que **precisavam trabalhar fora**, uma vez que se entendia que o melhor para o bebê era a convivência com a mãe (ROSEMBERG, 1984).

Ainda que ligada à luta das mulheres, em sua constituição, a creche se faz com um substituto da família, mais especificamente, um substituto materno, visto que a sociedade passava por diversas mudanças estruturais à época de sua criação. "Um exame mais detalhado do contexto de origem e evolução dessa instituição revela

um desenvolvimento paralelo a um modelo de família considerado exclusivo na responsabilidade sobre o cuidado e a educação da criança pequena" (HADDAD, 1997, p. 72). Há que se considerar que esse modelo de família que vinha se configurando ao final do século XIX e início do século XX é o modelo que separou mais ainda as esferas públicas e privadas da vida, e às mulheres destinou o papel de esposa, mãe e cuidadora no seio da família. Assim, à creche, por ser a instituição que "supre" a ausência dessa mulher-mãe no cuidado dos filhos é conferida uma ilegitimidade, conforme afirma Haddad (1997, p. 72), visto que "quanto mais claramente definida a exclusividade da família em relação aos cuidados e educação da criança pequena, menor o espaço de legitimidade para atuar nesse campo". Inclusive com atendimento à crianças por profissionais sem a formação para o trabalho, como se refletiu no começo da história de nossa escola:

[...] a formação ainda não era critério para contratação de pessoal. Marianna revela que mais crianças chegavam à creche, e havia duas pessoas para cuidar. Em dado momento da entrevista foi lançada a pergunta se as pessoas que cuidavam das crianças eram duas enfermeiras, e Marianna responde com risos: *NADA! ATENDENTES! Tinham provavelmente, eu não me lembro mais... o curso primário talvez. Mas eram muito educadas, porque a seleção pra trabalhar na escola era muito severa... elas eram muito gentis, muito educadas, cuidavam da escola da enfermagem... A gente era interna, cozinha, quarto, limpeza etc. e então, nos cederam duas dessas funcionárias [...]. As crianças ficavam lá, recebiam carinho, comida, [...] ficavam o dia inteiro, até que a mãe acabasse de trabalhar e fosse embora.* (Marianna) (OLIVEIRA, 2019, p. 123, grifos no original).

Essa origem fez com que a creche fosse vista como instituição "provisória", justificando a falta de preocupação com a formação das profissionais que atuavam nessas instituições, bem como os recursos escassos. Eram poucas as políticas públicas voltadas para essas instituições, ficando nas mãos da iniciativa privada, das entidades religiosas e filantrópicas a gestão das creches existentes, comumente instaladas junto às fábricas para que houvesse alimento e acolhimento aos filhos das mulheres trabalhadoras, detentoras do direito.

Para a infância pobre, a creche dos zero aos seis, pautada na assistência e numa educação moralizante; para a elite, jardins de infância com finalidades educativas priorizando o desenvolvimento integral da criança. Assim, enquanto no Rio de Janeiro se criava o Jardim da Infância para os filhos da elite, em São Paulo a escola maternal era criada para filhos de operários (Kulhman Jr., 2000).

Em 1922, o Rio de Janeiro foi sede do terceiro Congresso Americano da Criança e Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, que aconteceram simultaneamente. Com o intuito de discutir do ponto de vista social, médico, higiênico e pedagógico temas referentes às crianças e às instituições de acolhimento às mesmas, surgem naquele momento as primeiras regulamentações sobre o atendimento à pequena infância em escolas maternas e jardins de infância. No estado de São Paulo, a obrigatoriedade de Escolas Maternas junto às fábricas, para que fossem garantidos abrigo e alimento aos filhos dos operários; em âmbito federal, a criação de Inspetoria de Higiene Infantil em 1923 (que mais tarde passaria a ser Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância), com intuito de garantir a saúde e proteção da criança pequena.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, escrito por educadores e intelectuais brasileiros, propôs novas bases para uma reforma do sistema educacional. Ao defender a existência de uma educação pública, laica, gratuita, defendiam também o "desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins-de-infância) e de todas as instituições peri-escolares e pós-escolares" (FARIA, 1999, p. 30).

Na mesma década foi criado o Ministério da Educação, naquele momento denominado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, ao qual vincularam-se às instituições pré-escolares. As Creches, no entanto, permaneceram vinculadas às Secretarias de Assistência Social, que também poderiam ser identificadas como Secretarias do Desenvolvimento Social ou da Promoção Social, dependendo do município.

Essa cisão na vinculação das duas instituições de atendimento às crianças pequenas permaneceu até 1996, quando foi promulgada a LDB/96. Vale destacar que apesar da Constituição de 1988 trazer a educação como um direito das crianças, à época de sua promulgação, a creche e a pré-escola mantinham-se como instituições distintas. Constitucionalmente, esta alteração foi feita por meio da Emenda Constitucional nº 14 de 1996. O termo "Educação Infantil" passa a fazer parte, então, da Constituição Federal brasileira.

Para além de um direito das crianças à educação, a Carta Magna traz a creche e pré-escola como um direito dos trabalhadores:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988).

Este inciso foi alterado pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006, que mudou a idade das crianças para até cinco anos.

No entanto, ao ampliarmos nosso olhar para as crianças mais velhas, percebe-se que à elas, havia uma atenção maior no que diz respeito à educação escolar. Já na Constituição de 1934 o ensino primário é definido como obrigatório e gratuito, porém dados do Censo de 1940 mostram que nem 30% das crianças tinham acesso à educação escolar. Ao longo dos anos, o ensino no Brasil foi modificando-se e em 1961 foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual constava a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos 7 anos de idade; e às crianças menores, a educação pré-primária em escolas maternas e jardins de infância. Dois artigos somente são destinados às crianças menores na LDB de 1961, sendo que o estímulo da lei era para que essa educação fosse responsabilidade das empresas, destacamos que a palavra ‘creche’ não aparece nesta lei.:

Art. 24. As emprêsas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

É interessante notar como o atendimento da criança pequena e a educação não trilham um mesmo caminho, isto é, ao contrário do que hoje vivemos com a educação infantil: a educação como direito das crianças desde o nascimento.

Os anos 1970 e o nascimento da Paulistinha

A história da Escola Paulistinha ao longo dos últimos 50 anos é reflexo de um processo maior, a história da educação brasileira, sobre a qual discorreremos anteriormente. O momento de nascimento do que hoje conhecemos como Escola Paulistinha, na década de 1970, foi também um momento importante na história da educação da infância brasileira. Apesar da censura imposta pelo governo militar,

foi um período de efervescência política e organização da sociedade civil em torno de pautas comuns, dentre elas o Movimento de Luta por creches, que levou a uma significativa expansão de instituições de atendimento à pequena infância.

Celia Serrão (2016, p. 19-20), em sua tese de doutorado acerca da integração das creches da cidade de São Paulo ao sistema de ensino, aponta que o

[...] histórico do atendimento à criança pequena no Brasil [foi] marcado por três etapas distintas. A primeira [...] constitui-se como um período de implantação das primeiras creches e jardins de infância brasileiros. A segunda etapa - no contexto do final dos anos de 1970 e década de 1980 - é caracterizada pela significativa ampliação da oferta de vagas [...]. Um novo processo de expansão desenvolveu-se nos anos 2000, terceira e atual etapa.

É justamente nessa segunda etapa do atendimento às crianças pequenas que se insere a criação da Paulistinha, que é tanto reflexo como parte de um cenário maior em que as mães trabalhadoras lutavam por atendimento a seus filhos. Oliveira (2019) apresenta diversos relatos de pessoas ligadas à criação da Paulistinha em 1971, à época, um lugar onde duas crianças eram acompanhadas por suas pajens e, segundo relatos que recolheu, foi graças à legislação trabalhista que o direito dessas mulheres-mães foi atendido.

A negociação das mães com a diretoria do Departamento de Enfermagem para aceitação da permanência das crianças durante o período de trabalho não aconteceu harmoniosamente. Foram diversos momentos de conversas, divergências e convergências, até a chegada das crianças na instituição. Eu peguei a lei na mão e fui conversar com o doutor Horácio. Ainda, a madre Aurea ficou toda cheia de pruridos porque sabia que eu era meio brava. E eu disse não! É a lei que me dá esse direito e fui... Foram muitas conversas com o diretor Horácio, foram muitas brigas, muitas discussões, até que finalmente, com o apoio das religiosas, ele aceitou. Foi uma situação nada amistosa, e a Gaby precisou se opor do cargo que ocupava. (sic) (Suzana) (OLIVEIRA, 2019, p. 107).

Embora o contexto político parecesse pouco propício à mobilização, em virtude da intensificação da repressão nos chamados *Anos de Chumbo* do Regime Militar que levou ao fechamento de sindicatos, associações de classe e partidos políticos, a sociedade civil iniciou na década de 1970 um período de auto-organização em torno de temas afins (Rosemberg, 1984). As primeiras organizações feministas surgem nesse contexto, sobretudo a partir de 1975,

quando a Organização das Nações Unidas (ONU) decreta o Ano Internacional da Mulher. É daí que nasce, durante o primeiro Congresso da Mulher Paulista em 1979, o Movimento de Luta por Creches, que une feministas, católicas, grupos de partidos políticos, em torno de uma mesma pauta: a reivindicação das mulheres por creches. Movimento que se amplia e se consolida durante a década de 1980, acrescentando à pauta a expansão de creches e a melhoria da qualidade dos equipamentos.

Apesar de estarem apartadas por secretarias e proposições diferenciadas, as pré-escolas se beneficiaram dos movimentos de luta por creches, pois estavam unificadas nas pautas do movimento em torno da ampliação do acesso e melhoria do atendimento prestado à pequena infância. A entrada das mulheres de classe média no mercado de trabalho intensifica a demanda por instituições de atendimento à infância e aprofunda a defesa de uma educação pré-escolar para todas as crianças, independentemente da classe social. No entanto, percebe-se o quanto as questões relacionadas às classes sociais e a pobreza influenciaram na compreensão sobre as características e o trabalho realizado nas instituições de atendimento às crianças, conforme Oliveira (2019) demonstra ao coletar relatos de experiências vividas na Paulistinha:

Durante as entrevistas, foi possível notar certa resistência quanto à denominação creche para o lugar de atendimento das crianças.

Até o nome Comunidade Infantil a gente montou, porque a gente não queria que chamasse de creche, entendeu? Não que tivesse alguma coisa contra [...] até para não dar a entender que seria alguma coisa como uma outra fábrica qualquer. Entendia como órgão da saúde já pensando na educação da criança em comunidade, e isso era muito importante para a gente. (Suzana).

Na década de 1970 a creche era associada à pobreza, como serviço pouco eficiente. Segundo as entrevistadas, queriam passar o sentido de família, extensão da casa, e não algo totalmente institucional e frio.

As narrativas mostram que as crianças atendidas na Comunidade Infantil não sofriam nenhum estigma, pois eram filhas de funcionárias, médicas e professoras da Escola de Enfermagem, diferentemente das crianças que frequentavam a creche do Jardim Sabiá, filhas, na maioria das vezes, de mães solteiras, que precisavam comprovar a necessidade financeira para frequentar a instituição.

Na creche do departamento de enfermagem eram filhos de professores! E no Amparo era creche das crianças de lá! Mas nesta época, elas não eram coitadinhas, porque a assistência era muito boa. Elas passavam o dia lá e à noite voltavam para suas casas. Só permaneciam na comunidade no horário comum,

das 7 às 19h, e lá tinha um desenvolvimento muito bom porque tinha enfermeiras, professoras e alunas de enfermagem, e as crianças da creche eram muito bem atendidas, com assistência médica, vacinação e um pouco de pedagogia, uma parte de pré-escola, atividade física também! Foi muito positivo tudo aquilo e ajudou muita criança. (Aparecida) (OLIVEIRA, 2019, p. 109)

No final dos anos 1970, Marianna Augusto, uma das enfermeiras responsáveis pela Comunidade Infantil publica um livro para referenciar a criação, implantação e funcionamento das creches no Brasil, intitulado “Comunidade infantil - creche”. Nele, a Paulistinha, então chamada de Comunidade infantil, é apresentada como uma das ações das disciplinas de pediatria social:

A Escola Paulista de Medicina, através da disciplina de Pediatria e da disciplina de Enfermagem Pediátrica, vem desenvolvendo, desde 1972, um trabalho de pediatria social na periferia de São Paulo, em duas áreas que constituem campos de estágio para aquela entidade de ensino [...] Para o atendimento a filhos de **funcionárias** da Escola Paulista de Medicina, foi criada, em 1972, uma creche onde se desenvolvem as técnicas mais avançadas de assistência global à criança, pelas professoras da disciplina de Enfermagem Pediátrica [...] (AUGUSTO, 1985, p. 3, grifos nossos).

Para Marianna Augusto (1985) as creches devem ser construídas ou no local de trabalho das mães, ou próximas a ele, visto que era (e ainda hoje é) incumbido às mães todo um arcabouço cultural de responsabilidade afetiva, emocional e social para com os seus filhos. Tanto que, conforme destacado na citação acima, o atendimento era para filhos de funcionárias - no feminino - pois a responsabilidade dos filhos era da mulher - quase que exclusivamente - portanto, a garantia do direito das mulheres trabalhadoras se efetivou na criação e manutenção das creches em local de trabalho. O livro de Marianna Augusto é um relato da época sobre a qual falamos.

No mesmo período em que Mariana Augusto defendia o direito das crianças pequenas à assistência em creches e comunidades infantis, o que nos parece uma visão bastante à frente de seu tempo, uma vez que naquele momento ainda não se considerava a criança como sujeito de direito, Lenira Haddad, professora de creches abertas à população em geral, buscava a melhoria do atendimento oferecidos nas mesmas. Contemporâneas, ambas atuavam em defesa de instituições voltadas ao atendimento da pequena infância: uma com vistas à ampliação do atendimento e outra, à qualidade do mesmo.

Os anos 1980 e as mudanças subsequentes no entendimento da infância

A década de 1980 foi uma década em que as mudanças borbulhavam em todo o planeta. Com relação às crianças, destacamos os esforços da Organização das Nações Unidas (ONU) ao final dos anos 1970 e ao longo da década seguinte para a escrita e adoção, em 1989, da Convenção dos Direitos da Criança (CDC).

Durante o século XX diversos mecanismos foram sendo criados e adotados para a proteção das crianças, para a retirada delas da força de trabalho, e para a escolarização em massa. Como expressão dessa proteção, em 1978 é apresentado o primeiro rascunho da CDC feito pela Comissão de Direitos Humanos dessa organização – convenção que foi aprovada 11 anos depois – e, no ano seguinte, “para marcar o vigésimo aniversário da Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, a Assembleia Geral das Nações Unidas declara 1979 como o Ano Internacional da Criança” (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2021a). A CDC é o tratado de direitos humanos mais amplamente ratificado (por 186 países) e

Contida neste tratado está uma ideia profunda: a de que crianças e adolescentes não são apenas objetos que pertencem a seus pais e por quem as decisões são tomadas, nem são “adultos em treinamento”. Pelo contrário, eles são seres humanos e indivíduos com seus próprios direitos. A Convenção diz que a infância é separada da idade adulta e dura até os 18 anos.” (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2021b).

No Brasil, esse entendimento das crianças como sujeitos está explícito em nossa Constituição Federal de 1988, no artigo 227 que garante às crianças “[...] com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação” (BRASIL, 1988), além de pela primeira vez e, de forma singular, garantir ao ensino obrigatório o caráter de direito subjetivo, ou seja, um direito ao qual todo cidadão deve acessar através da garantia pelo Estado que pode, inclusive, ser culpabilizado criminalmente no descumprimento desse direito.

Os direitos das crianças em nosso país tem no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), sua mais ampla lei, que é uma das consequências da ratificação pelo nosso país da CDC. Observa-se então que o reconhecimento das crianças como cidadãos e

sujeitos de direitos marca de forma profunda as políticas de atendimento à primeira infância.

Assim, desde 1988 o acesso ao ensino obrigatório, além de um direito das crianças é um dever do Estado. Isto é, mesmo que a obrigatoriedade da oferta de ensino estivesse presente desde nossa primeira carta constitucional, a própria legislação criava muitas “brechas” para tornar legal o seu não cumprimento, como a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961

[...] em que se exigia comprovação de matrícula para pais ou responsáveis de crianças em idade escolar para ocupar cargos público, na qual se isentava o cumprimento dessa obrigatoriedade em caso de “... a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança (BRASIL, 1961, parágrafo único do art. 30)” (BREDA, 2016, p. 15).

A garantia do direito à educação para as crianças é mais uma vez ampliado com a LDB/96, que insere a creche de maneira definitiva no sistema educacional de ensino, reafirmando “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...]: IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. (BRASIL, 1996).

Nesse momento têm-se duas questões importantes a serem destacadas: de um lado, a **educação** passa a ser um **direito das crianças** - lembrando que (1) às crianças pequenas o que havia era o direito das mães (trabalhadoras) à assistência de seus filhos em creches e pré-escolas e (2) mesmo que o ensino obrigatório e gratuito estivesse presente nas Cartas Constitucionais desde 1934, a própria legislação criava formas de o Estado não cumpri-lo. De outro lado, destaca-se que o **atendimento** das crianças pequenas que fazia parte do **sistema de assistência social** começava a ser incorporado ao **sistema de educação**.

No âmbito local, na mesma época é iniciado um processo de mudança física da então Comunidade Infantil. O espaço antes destinado às crianças junto ao Departamento de Enfermagem não era mais adequado, o que levou à mudança para uma casa alugada pela Escola Paulista de Medicina na mesma rua onde hoje se encontra

o prédio do Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação³. De acordo com Oliveira (2019, p. 163, grifos no original),

Durante esse processo houve a mudança do endereço, mas também do nome de Comunidade Infantil para Paulistinha, momento em que a Escola Paulista de Medicina assumiu definitivamente a creche. Como medida paliativa foram alugados dois sobrados na Rua Varpa para acomodação das crianças, ampliando ainda mais o número de atendidos. E então houve a contratação de mais profissionais, entre eles alguns com formações específicas na área da Educação. Para o novo endereço foi levado tudo o que fazia parte do cotidiano, e que era importante para a Comunidade Infantil [...] todas as crianças, os funcionários, gatinho, coelhinho, tudo o que tinha ali foi junto! (Rosa)
Então começou todo um processo no MEC para se tornar Escola Paulistinha de Educação. Esse período de transição durou um bom tempo. Me lembro que a minha filha estava de 2 para 3 anos quando nós mudamos da Escola de Enfermagem para cá, ela nasceu em 1987, portanto isso aconteceu em 90. É isso! Bem no início da década de 90. (Goreti)

Assim como a pressão popular fez com que mudanças fossem alcançadas num cenário mais amplo, no cenário da então Escola Paulista de Medicina, que também estava em processo de mudança, ampliação e de se tornar parte da Universidade Federal de São Paulo (que viria a ser criada), foi a pressão das famílias das crianças atendidas que fez com que a escola se organizasse para ampliar seu atendimento com o Ensino Fundamental, na época ainda chamado de primário.

Apesar de tantos avanços, destaca-se que com essa mudança física e de características institucionais, alguns revezes vieram junto. Por um lado o prédio próprio trouxe a possibilidade de ampliação de oferta, mas a vinculação ao Departamento de Assuntos Comunitários (DAC) da Universidade fez com que a educação infantil permanecesse no âmbito da assistência, enquanto o primário vinculava-se à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (OLIVEIRA, 2019). O vínculo da educação infantil ao DAC permaneceu até 2015, quando esta etapa passou a ser atendida pelo Núcleo de Educação Infantil que se vinculou à Escola Paulistinha de Educação, com servidores federais.

Da mesma forma, no cenário nacional, alguns retrocessos aconteceram apesar de tantas mudanças positivas, quando da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos (Lei Federal nº

³ Atualmente a escola é vinculada à Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) que foi criada em 1995.

11.274/06), a obrigatoriedade do ensino fundamental aos 6 anos de idade (Lei Federal nº. 11.114/05) e a obrigatoriedade da educação infantil para crianças a partir dos 4 anos de idade (Lei nº 12.796/13). Ao antecipar o processo de escolarização das crianças e tornar obrigatória a educação a partir dos 4 anos de idade, percebe-se um movimento de reaproximação do atendimento dos muito pequenos à assistência e dos (um pouquinho) maiores ao ensino fundamental – mesmo que essa aproximação se mostre mais no campo das ideias do que no campo legal, como nos alerta Faria (2005, p. 1028):

[...] a educação infantil está de fato correndo sérios riscos e as crianças de 0 a 6 anos, que recentemente adquiriram o direito de ser educadas em creches e pré-escolas, vivem um momento instável de possível perda de direitos: as de 6 anos perdem a pré-escola e vão para a 1ª série, as de 0 a 3 anos dependerão de o município ter ou não ter verba para creches, pois poderão estar fora do FUNDEB. Ademais, se a educação infantil se reduzir à educação das crianças de 4 e 5 anos, corre o risco de, nos moldes de hoje, ser antecipatória, comportando-se apenas como classe de alfabetização e/ou preparatória, comportando-se como pré-alfabetização mesmo o Plano Nacional de Educação tendo as extinguido.

Em 2005, foi novamente necessária a organização da sociedade civil através do movimento “Fraldas Pintadas” para assegurar que a creche fosse contemplada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), fazendo valer o previsto na Constituição Federal.

Considerações Finais

Ao longo deste capítulo buscamos apresentar uma discussão sobre direito à educação desde a primeiríssima infância, evidenciando de que forma esta se insere em um contexto de lutas sociais e políticas pela garantia da proteção, ampliação do acesso e universalização do ensino.

Ao acompanharmos a história da educação da infância, pudemos notar o quanto o olhar e as concepções sobre as crianças e infância foram se modificando e também modificaram a educação. Movimento que se observa também na história da Paulistinha ao longo dos últimos cinquenta anos: desde as instalações físicas, à

presença da saúde e o aspecto higienista de atendimento, às concepções pedagógicas, até as práticas e formação de professores. Buscamos, ao estabelecer esses paralelos, situar o contexto histórico em que se desenvolve a história da instituição.

Por fim, destacamos que ao contrário do que se encontra na história das lutas sociais pelas crianças, pela creche e pela educação, não há muitos registros escritos da história da Paulistinha, sendo que esta foi sendo contada e recontada pelas pessoas que por nossa instituição passaram. Assim, como acontece com a história oral,

Nota-se um desconhecimento em relação à história inicial [da Paulistinha]. É possível afirmar que poucas pessoas conheceram o percurso da Comunidade Infantil. Os que conheceram a história são aqueles que de alguma forma também viveram aqueles momentos, mas essas pessoas não conseguiram fazer ecoar o trabalho construído e realizado. Durante as narrativas observa-se o apagamento tanto do trabalho como das pessoas que um dia foram fundamentais para a existência da instituição. (OLIVEIRA, 2019, p. 166)

Esperamos com estes escritos contribuir para que as memórias e história de nossa escola, das crianças e das lutas de mulheres sejam lembradas.

Referências

- AUGUSTO, Marianna. et al. **Comunidade Infantil: Creche**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1995.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 20 Ago. 2021.
- BRASIL. **Constituição Da República Dos Estados Unidos Do Brasil**, de 16 de julho de 1934.
- BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. **Lei Nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República,

[1996]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 20 Ago. 2021.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

BRASIL. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 60, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

BRASIL. **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. **Lei nº 12.796/13**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BREDA, Bruna. O Ensino obrigatório na legislação federal dos séculos XX e XXI. **Textura**, v. 18 n.36, jan./abr. 2016, p. 9-21.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil. 1a. ed. Campinas, SP: editora da Unicamp, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas De Regulação, Pesquisa E Pedagogia Na Educação Infantil, Primeira Etapa Da Educação Básica. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial - Out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hPWVkh5Nc_hdwbqLsSXnmkTQ/?lang=pt&format=pdf>

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **História dos direitos da criança**: Os padrões internacionais avançaram radicalmente ao longo do século passado – conheça alguns marcos na história desses direitos no Brasil e no mundo. 2021a. Disponível em:<<https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>>.

Acesso em: 20 Ago. 2021.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **História dos direitos da criança**: Os padrões internacionais avançaram radicalmente ao longo do século passado – conheça alguns marcos na história desses direitos no Brasil e no mundo. 2021b. Disponível

em:<<https://www.unicef.org/brazil/o-que-eh-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

HADDAD, Lenira. A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema integrado de cuidado e educação. 1997. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

KUHLMANN JR., MOYSÉS. História da Educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação (14) • Ago 2000. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?lang=pt>. Acesso em: 20 Ago. 2021

OLIVEIRA, Rosana Carla de Paulistinha. A Creche Universitária da UNIFESP: a construção identitária de uma história multifacetada (1971 a 1996). Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019. 230f.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. Fundação Carlos Chagas. Caderno de Pesq., São Paulo (51): 73- 79, nov. 1984. Disponível em: http://www.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20180711_cadernosdepesquisa_n.51nov1984_p.73_79_.pdf. Acesso em: 20 Ago. 2021.

SERRÃO, Célia Regina Batista. O processo de integração da creche ao sistema municipal de educação de São Paulo (2001-2004): a desconstrução de um atendimento integral e integrado às crianças de 0 a 6 anos. Tese (Doutorado). 240 f. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

CAPÍTULO IV

UMA HISTÓRIA DE LUTA EM DEFESA DAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (ANUUFEl)

Viviane Ache Cancian¹
Janaína Silva Costa Antunes²
Marilene Dandolini Raupp³

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar aspectos históricos do movimento de luta da Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (Anuufei) em prol do fortalecimento destas Unidades, as quais na sua origem denominadas Creches Universitárias. O texto está estruturado nos seguintes tópicos: Origem da Anuufei, Encontros Nacionais e seus desdobramentos, Movimento pela regulamentação das Unidades e Desafios Atuais. Esperamos poder contribuir, mais uma vez, com o fortalecimento e reconhecimento das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil.

¹ Presidente Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (Anuufei); Diretora da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA); Profª do Ensino Superior, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

² Profª do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT); Diretora do CEI Criarte Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) (2013-2020), em atuação na Diretoria de Política Extensionista/Proex/Ufes atualmente.

³ Presidente Nacional da Anuufei (Gestão 2002-2004); Profª EBTT e Diretora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na gestão 2010-2014. Professora Titular Aposentada (1987-2015).

Origem

A Anuufei foi instituída para fortalecer as Unidades de Educação Infantil (UEI) das Universidades Federais. Sua criação em 13 de junho de 2002, no decorrer do II Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, foi resultado de debates realizados em razão das ameaças de fechamento das Creches Universitárias desde a década de 1980.

Dados da Anuufei nos remetem a outubro de 1987 quando o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) organizou o I Encontro Nacional de Coordenadores de Creches Universitárias para debater a problemática destas unidades e discutir a legislação, que possibilitou reunir a representação de doze Creches Universitárias públicas federais e estaduais.

Os Encontros Nacionais e seus desdobramentos

Em 2002, o II Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, decorre da pesquisa de mestrado de RAUPP (2001) que revelava, entre outros aspectos, a compreensão do papel de uma UEI em universidade não apenas como um serviço de atendimento para as crianças, mas como espaço de formação profissional e de produção de conhecimento. Essa pesquisa serviu de mote à concepção e organização do citado Encontro Nacional que visou a discutir ações integradas entre essas UEI frente à proposta de universidade, pautando-se no seu papel institucional como unidade acadêmica. O encontro aconteceu no NDI, da UFSC com a representatividade de 18 UEI existentes em 16 Universidades Federais. Nesse encontro foi criada a Anuufei, conforme mencionamos anteriormente, com intuito de congregiar as discussões e lutas dessas UEI.

Os anais do II Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil indicaram a existência de 26 UEI em 2002: Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI); Universidade Federal da Bahia – Creche da UFBA; Universidade Federal do Ceará (UFC) – Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC); Universidade Federal de Campina

Grande (UFMG) – Unidade de Educação Infantil (UEI); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Centro de Educação Infantil Criarte (CEI); Universidade Federal Fluminense (UFF) – Creche UFF; Universidade Federal de Goiás (UFG) – Creche Campus Samambaia; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Creche Francesca Zácara; Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Sempre Viva Creche Escola - Campus I; Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Centro de Educação Infantil; Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Escola de Educação Infantil; Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Núcleo de Educação Infantil (NEI); UFRN - Unidade de Educação Infantil (UEI); UFSC – Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI); Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) – Unidade de Atendimento à Criança (UAC); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo (NEI); Universidade Federal de Viçosa (UFV) – Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI); UFV – Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH); Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) – Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação (NEI-EPE); Universidade Federal de Lavras (UFLA) - Centro Educacional do Núcleo de Desenvolvimento Educacional da UFLA – Antes Creche Escola Semente do Amanhã. E ainda, outras unidades Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Centro de Desenvolvimento da Criança (CDC); UFF – Creche Comunitária Rosalda Paim; UFSC – Centro de Educação Infantil Flor do Campus; UFSC – Serviço de Educação Infantil do Hospital Universitário; UFLA – Escola Semente do Amanhã; Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro – Creche Pingo de Mel.

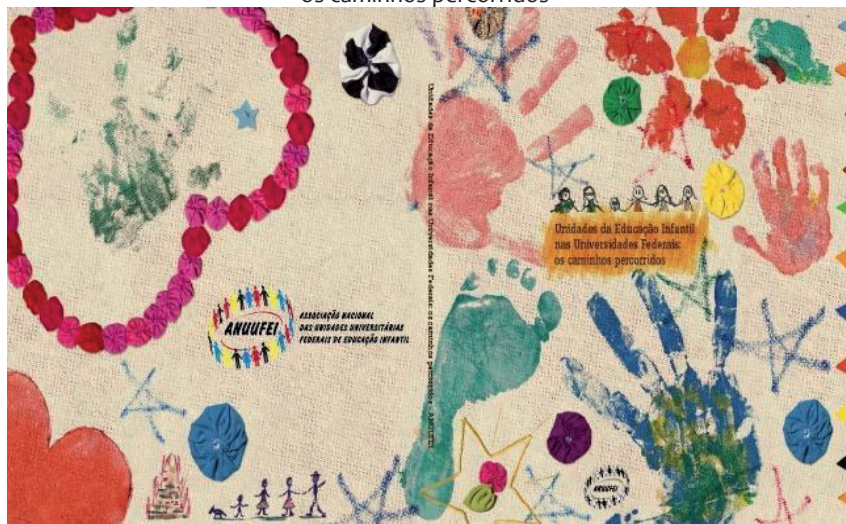
O debate sobre as UEI nas Universidades Federais tem sua continuidade em 2003, no III Encontro Nacional da Anuufei,⁴ realizado na UAC da Ufscar, com o tema: *Políticas Públicas em Educação Infantil e Possíveis Contribuições da Universidade*. Em 2004, o IV Encontro Nacional da Anuufei, no NEI da UFRN, com o tema *Tendências Curriculares na Educação Infantil*. Em 2005, com o V Encontro Nacional da Anuufei, na UFF com o tema *Ações Integradoras entre as UEI, como Unidades Acadêmicas*, frente à proposta de Universidade. Em 2007 com o VI Encontro Nacional da Anuufei na Escola Paulistinha de

⁴ Neste encontro foram aprovadas as Diretrizes e o Estatuto da Anuufei. Para conhecer consultar <https://sites.google.com/view/anuufei/>

Educação da Unifesp, com o tema *Minha Terra, Minha Escola, Minha Gente – Retratando cada unidade em seu contexto*. Nestes primeiros seis encontros nacionais os debates ocorreram entre as UEI e pesquisadores da área, abordando as problemáticas, as experiências e as potencialidades institucionais.

O divisor de águas do movimento da Anuufeí ocorreu em 2009, no seu VII Encontro Nacional, nas dependências do Ministério da Educação (MEC). Em discussão sobre a importância da visibilidade das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil no MEC com o tema: *Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil: Identidade, Dilemas e Perspectivas*. O citado encontro foi realizado com o apoio da Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi)⁵ e com a participação do representante da Secretaria de Ensino Superior (SESU)⁶. Desse encontro, resultou a publicação do livro intitulado *Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos*,⁷ que, como sugere o título, apresenta os diversos contextos das UEI nas diferentes universidades.

Imagem 1: Capa do livro “Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos”



Fonte: (Digitalização)Acervo pessoal das autoras.

⁵ Profª Rita Coelho

⁶ Sr. Lucas Ramalho Maciel.

⁷ FERREIRA & CANCIAN (2009).

No VII Encontro Nacional da Anuufei em questão ficou acordado como um dos encaminhamentos a criação de um Grupo de Trabalho⁸ com o objetivo de analisar a situação, a identidade, a função social, o funcionamento e a regulamentação das UEI das Universidades Federais.

Movimento pela regulamentação das Unidades

Sem resposta da solicitação da Anuufei à SESU, buscamos apoio na Presidência da República e fomos atendidos. Passamos a ter agenda com o MEC e com o Conselho Nacional de Educação (CNE). Salientávamos o esforço que o MEC vinha realizando na expansão e melhoria da Educação Infantil brasileira e compreendíamos que era inadmissível que, no âmbito da estrutura do próprio governo federal e, especialmente, do MEC, a situação das chamadas Creches Universitárias permanecesse “à margem da política nacional de educação”. Afirmávamos que queríamos construir uma solução negociada por meio de diálogo.

Naquele momento, a Anuufei tinha 21 UEI: o Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFBA, Unidade de Educação Infantil da UFCG, Escola de Educação Básica da UFPB, Núcleo de Desenvolvimento da Criança da UFC, Centro de Educação Infantil da UFES, Creche da UFF, Creche Samambaia da UFG, Centro Educacional NDE da UFLA, Centro Educacional Pipa Encantada da UFPR, Escola de Educação Infantil da UFRJ, Creche Francesca Zacaro Faraco da UFRGS, Escola Paulistinha de Educação da Unifesp, Serviço de Educação Infantil da UFSC, Núcleo de Desenvolvimento Infantil Ipê Amarelo da UFSM, Laboratório de Desenvolvimento Humano da UFV, Laboratório de Desenvolvimento Infantil da UFV, Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar, Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFAL, Unidade de Educação Infantil da UFRN, Núcleo de Educação Infantil da UFRN, Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC.

Em outubro de 2009, foi enviado ofício da Anuufei para o Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) em que

⁸ GT composto por representantes da Secretaria da Educação Básica (SEB); Coedi; SESU; Anuufei; Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior (Condicap), Fórum de Diretores das Faculdades de Educação (Forundir) e Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes).

reafirmávamos o compromisso acadêmico das UEI nas Universidades Federais. Destacou-se que, naquele momento, o atendimento era de aproximadamente 3.000 (três mil) crianças nas Universidades Federais e nem todas registradas no censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do MEC; havia diversidade do vínculo administrativo das UEI com as Universidades Federais e, por tudo isso, era urgente a necessidade de regulamentação do atendimento à educação Infantil pelas citadas universidades.

A consulta realizada à Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE sobre a autorização de oferta da educação infantil, primeira etapa da educação básica, justificava-se, pois muitos eram os questionamentos nas universidades sobre a competência da educação infantil em seu interior, visto que essa etapa de ensino é de responsabilidade prioritária dos municípios. Era preciso, portanto, ter orientação quanto à regulamentação de normas de funcionamento dessas UEI.

Buscávamos o reconhecimento das UEI nas Universidades Federais. Para tal, foram realizadas várias reuniões e entre elas a participação de representantes da Anuufei, da Coordenadora da Educação Infantil do MEC, representante da SESU, nas reuniões do CNE. Nessas reuniões, a Anuufei, por meio da representatividade das professoras Viviane Ache Cancian e Marilene Dandolini Raupp, prestaram esclarecimentos e fizeram a defesa dessas UEI nas Universidades Federais como espaços de ensino, pesquisa e extensão; destacaram a identidade dessas UEI, como campos de investigação e práticas dentro das universidades assim como de formação profissional e acadêmica dos estudantes da graduação e pós-graduação. Além disso, apontaram sobre a urgência da regulamentação, ou seja, a institucionalização destas UEI dentro das universidades, promovendo efetivamente sua participação no meio acadêmico, difundindo experiências, realizando pesquisas, consolidando o respectivo papel acadêmico.

O resultado dessas reuniões, foi o Parecer da CEB nº. 17/2010, de 08/12/2010 do CNE, Voto do Relator e a CEB aprovou por unanimidade o mencionado voto, homologado pelo Ministro da Educação e o Projeto de Resolução (publ. no Diário Oficial da União em 28/02/2011, seção 1, p. 25), como destacado no trecho a seguir:

Como estabelecimentos educacionais do sistema federal de ensino, cabe ao Conselho Nacional de Educação, na sua função de órgão normativo do sistema

federal, portanto na sua dimensão de conselho federal, regulamentar os procedimentos de funcionamento das creches e pré-escolas vinculadas e mantidas por órgãos da Administração Pública Federal, assim como é competência do Ministério da Educação supervisionar, assessorar e colaborar, técnica e financeiramente, para o adequado funcionamento dos estabelecimentos educacionais do seu sistema [...].

Para funcionar, as unidades de Educação Infantil que integram o sistema federal devem ter um projeto pedagógico que: I – considere as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009). (BRASIL, CNE/CEB, 2011).

A Resolução do CNE-CEB nº. 1, de 10 de março de 2011, fixou as normas de funcionamento das UEI ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações, conforme artigos destacados a seguir:

Art 1º As Unidades de Educação Infantil mantidas e administradas por universidades federais, ministérios, autarquias federais e fundações mantidas pela União caracterizam-se de acordo com o Art. 16, inciso I, da lei nº 9394/96, como instituições públicas de ensino mantidas pela União, integram o sistema federal de ensino; [...]

Art. 8º no exercício de sua autonomia, atendidas as exigências dessa resolução, as universidades devem definir a vinculação das unidades de Educação Infantil na sua estrutura administrativa e organizacional e assegurar os recursos financeiros e humanos para o seu pleno funcionamento; [...]

Art. 9º As unidades educacionais de que trata esta Resolução, já em funcionamento, devem, no prazo de 360 (trezentos e sessenta) dias, a contar da data de publicação desta Resolução, adotar as medidas necessárias à observância das normas aqui contidas (BRASIL, MEC/ CNE, 2011).

Com a mencionada Resolução nº 1 de 10 de março de 2011 aprovada, realizamos nos dias 26 e 27 de maio de 2011, na UFSC, o VIII Encontro Nacional da Anuufei, em que estiveram presentes representantes de 16 Universidades Federais, com o objetivo central de discutir a implementação desta Resolução, considerando a diversidade de condições institucionais do conjunto destas UEI. A partir dos relatos de experiências e discussões realizadas e das demandas emergenciais para o atendimento às exigências postas pela mencionada Resolução, que visavam a regulamentar o funcionamento das UEI no âmbito das Universidades Federais, foi elaborado um documento a ser enviado ao MEC/Gabinete do Ministro da Educação, MEC/SESU, MEC/SEB, em que foram destacadas três dimensões centrais e prioritárias: a) Identidade; b) Financiamento; e

c) Quadro de Pessoal das UEI das Universidades Federais. Como destaque do registro da memória a seguir:

O documento em relação à identidade das UEI das Universidades Federais reafirma que as Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil são unidades de Educação Básica na Universidade, da carreira do ensino básico técnico e tecnológico (EBTT), com função acadêmica baseada na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Como ensino são responsáveis pela Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, campo de estágio e de formação profissional da universidade; caracterizam-se como campo de pesquisa possibilitando a produção de conhecimentos sobre educação infantil e a extensão é socialização de conhecimentos sobre a educação infantil. É recomendável a vinculação das UEI aos centros de educação, faculdades de educação, departamentos de educação, ou institutos de educação. Em síntese, as UEI das universidades se apresentam como uma política de Educação Infantil, constituindo-se como centro de referência profissional na área da Educação Infantil.

Em relação ao financiamento das UEI das Universidades Federais, recomenda-se: a criação de uma matriz específica para as UEI das universidades definindo-as como unidades orçamentárias. Investimentos do governo federal na reestruturação da infraestrutura física por meio do PROINFÂNCIA, acrescentando em sua definição, as escolas de educação infantil das universidades. A supervisão externa das UEI das Universidades Federais deve ser assumida no interior do MEC, constituindo-se no lócus de interlocução das UEI com o MEC.

Em relação ao Quadro de Pessoal das UEI das Universidades Federais, recomenda-se a contratação de professores EBTT e Técnicos Administrativos em Educação (TAE) por meio de concurso público. Para isso é necessário abrir vaga para concurso e, quando necessário, criar códigos de vagas ou liberar os códigos de vagas existentes. Também sugere-se instituir a figura do professor equivalente. (Memória do VIII Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, 2011).

Após o VIII Encontro, foi enviado ofício da Anuufei ao Ministro da Educação solicitando uma reunião de trabalho envolvendo SEB/Coedi, Sesu e Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Várias foram as tentativas de agendamento e de realização da reunião, algumas exitosas, outras não.

Aos 23 de setembro de 2011, em audiência com o Secretário da Sesu,⁹ em Brasília, estiveram presentes a Diretora de Desenvolvimento das Universidades Federais,¹⁰ e representantes da

⁹ Luiz Cláudio Costa

¹⁰ Adriana Rigon Wesca

Anuufei.¹¹ A presidente da Anuufei relatou ao Secretário a situação em que se encontravam as UEI das Universidades Federais vinculadas à Associação e fez referências à Resolução nº 01 de 10/03/2011 do CNE. O Secretário determinou nessa reunião que fosse instaurada uma Comissão que pudesse encaminhar um plano de ação para adequação das UEI das Universidades Federais à Resolução. Inicialmente, o Secretário nos solicitou um dossiê atualizado com algumas informações como: carreira, estágios curriculares, quantidade de crianças, idade das crianças atendidas, crianças com necessidades especiais, funcionamento integral e/ou parcial, se atende a toda comunidade, etc. A Diretora de Desenvolvimento das Universidades Federais, após esclarecer o posicionamento do MEC com relação aos procedimentos a serem tomados, solicitou à Coordenadora Geral da Rede de Instituições Federais (Ifes),¹² para proceder ao encaminhamento. Foi redigida uma minuta de portaria com os nomes da Comissão responsável para participar da reunião seguinte no MEC, agendada para o dia 14/10/2011, além de estabelecido que a presidente da Anuufei encaminharia um quadro atualizado das UEI até o dia 30 de outubro de 2011.

No dia 14 de outubro de 2011 estiveram presentes na reunião do MEC os representantes da Comissão, quando se discutiu os dados das UEI e foi apresentada a proposta de minuta. O MEC solicitou que as Universidades Federais registrassem no Sistema Integrado de Administração de Pessoal (Siape) uma Unidade Organizacional (Uorg) para cadastrar as vagas e pessoal e informou que as Universidades Federais que já tivessem este cadastro teriam liberadas 20% para professor substituto.

No dia 03 de novembro de 2011 realizamos na sede da Andifes uma reunião com objetivo de discutir com representantes das UEI das Universidades Federais, do MEC, da Andifes, os dados da tabela, a proposta de minuta e os encaminhamentos já realizados nas UEI em relação a regulamentação.

¹¹ Viviane Ache Cancian – Presidente da Anuufei (UFSM); Moyara Rosa Machado - Vice-Presidente da Anuufei (Ufes); Adriana Maria Ramos Barbosa (UFG); Cristina Diniz Barreto de Paiva (UFRN); Daisy Maria Alves de Queiroz (UFG); Matilde Alzeni dos Santos (UFSCar); Rose Elaine de Liz Waltrick (UFSC).

¹² Dulce Tristão

No dia 4 de novembro de 2011 realizou-se no MEC a reunião da Comissão MEC/Sesu/Anuufei/Andifes onde, conforme acordado em reunião do dia 14 de outubro de 2011, foram atualizados os dados da tabela. Nesta reunião, esteve presente a Coordenadora da Educação Infantil do MEC, Profa. Rita Coelho. Realizou-se uma discussão e elaboração de uma proposta de Razão Aluno Professor (RAP), quantitativo de crianças por professor, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) de 2009 e Parecer N° 20/2009. Solicitou-se que as Universidades Federais deveriam se manifestar a respeito do lugar das UEI em sua estrutura organizacional, pois não era possível trabalhar na distribuição das vagas e recursos sem esta vinculação, além da aprovação pelo Conselho Universitário de cada Universidade. Fomos informadas de que algumas UEI que já possuíam lugar na estrutura das universidades e Uorg já estavam sendo contempladas com professores substitutos EBTT: UFSCar, UFSCG, Ufes, UFSC, UFRN.

Solicitou-se que todas as UEI providenciassem os respectivos cadastramentos e entrassem em contato com seus Reitores para que estes fizessem contato com o representante da Andifes¹³ na Comissão MEC/Sesu.

Constatamos portanto, que a Anuufei, ao longo desses anos, vem buscando junto às UEI a regulamentação para atender as normas fixadas pela Resolução MEC/CEB de n°. 1, de 10 de março de 2011. Só uma UEI de Universidade Federal não regularizou sua situação, outras ainda precisam atender algumas normas de funcionamento, conforme a mencionada Resolução. Frente a dificuldade de atendimento das normas, a Anuufei encaminhou uma nova consulta para o CNE sobre as implicações do não cumprimento da Resolução em questão, obtendo a seguinte resposta:

[...] Por meio do Ofício n° 130/CEB/CNE/MEC/2012, comunicamos à Anuufei que a consulta seria encaminhada à Consultoria Jurídica do MEC, considerando que essa temática tem desdobramentos e repercussões de natureza jurídica relacionados à interpretação das normas em vigor. Chegou-nos às mãos a Nota n° 88/2013/CONJUR/MEC/CGU/AGU, em que a Coordenadora de Legislação e Normas da Educação daquela Consultoria informa ter encaminhado a consulta à Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) que, em resposta, dentre outras observações, declara, no Memorando n° 74/2013/DIFES/SESU/MEC, que a

¹³ Reitor da Ufscar: Targino de Araújo Filho

Andifes e a Anuufei reuniram-se, em julho de 2012, com o Ministro da Educação. (...) Anuufei obteve do próprio Ministro da Educação as informações que desejava. Ainda, segundo a SESU/MEC, “está em discussão, além do projeto identificando e propondo soluções para as demandas emergenciais que atendam às exigências postas na Resolução CNE/CEB nº 1/2011, também a proposta de fixação de normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil ligadas à administração pública federal direta, suas autarquias e fundações. (BRASIL, 2013)

No dia 3 de julho de 2012 a Anuufei agendou audiência com o Ministro da Educação,¹⁴ que recebeu membros da Comissão MEC–Andifes–Anuufei para ouvir as nossas reivindicações. A presidente da Anuufei apresentou um breve histórico das UEI e suas diversidades, salientando que o maior problema residia na ausência e escassez do quadro docente, bem como a falta de dotação orçamentária das mesmas, sendo necessário e urgente a criação de códigos de vagas para docentes EBTT, Técnicos Administrativos em Educação (TAE) e um orçamento específico para as UEI. Também ressaltou o trabalho da comissão MEC-Andifes-Anuufei durante um ano, evidenciando o prazo (já expirado) definido pela Resolução, para que todas as Universidades regulamentassem suas UEI, já que muitas dessas funcionam de forma irregular no âmbito das Universidades Federais.

O Ministro da Educação solicitou esclarecimentos de alguns pontos para a Anuufei¹⁵ e para a citada Coordenadora Geral da Rede Ifes acerca dos dados levantados e do custo para o atendimento das demandas das UEI. A Coordenadora salientou que, primeiramente precisava ficar claro quais as UEI que já estavam atendendo a regulamentação, sendo destacado: o atendimento a comunidade em geral como direito de todas as crianças, a igualdade de acesso,¹⁶ bem como a produção do conhecimento e a formação dos acadêmicos dos diferentes cursos das Universidades Federais. Também questionou a qualidade da infraestrutura das UEI. Tais questões foram respondidas tanto pela representação da Anuufei quanto pela Coordenadora.

¹⁴ Aloizio Mercadante

¹⁵ Representada pelas professoras Viviane Ache Cancian, Claudia Martinez, e Cristina Diniz.

¹⁶ Ponto polêmico apresentado na reunião, já que a maioria das UEI se constituíram historicamente atendendo as crianças filhas de servidores da universidade.

A partir das explanações anteriores, o Ministro da Educação destacou três pontos fundamentais para o apoio do MEC no que se refere às vagas e financiamento. Foram eles:

1) O acesso igualitário à comunidade em geral. De acordo com o ministro: “o acesso de todos os brasileiros às Unidades”;

2) O caráter pedagógico: vinculação da UEI a um projeto pedagógico de formação de professores e outros profissionais da Educação Infantil, ou seja, um espaço acadêmico, formativo e de produção de conhecimentos (Ensino, Pesquisa e Extensão);

3) O atendimento às normas referentes à Resolução CNE/MEC N°1/2011.

O representante da Andifes, mencionado anteriormente, indagou sobre a possibilidade de futuras expansões das UEI, nas Ifes, frente ao aumento do número de *campi*. O Ministro da Educação respondeu que seria necessário, inicialmente regulamentar as UEI existentes e consolidá-las para, posteriormente, e a partir de um planejamento, expandir com condições adequadas.

Por fim, o Ministro da Educação solicitou à Coordenadora Geral da Rede Ifes que estimasse os custos envolvidos para atender a demanda e explicitou que a liberação dos recursos aconteceria somente para 2013.

A Coordenadora Geral da Rede Ifes solicitou à Anuufei que enviasse dados complementares referentes às UEI para subsidiar a solicitação do Ministro da Educação. Apresentamos ao MEC a realidade existente: mapeamento do nº de crianças, faixa etária, nº de professores, funcionários e crianças incluídas. Enviamos ao MEC a situação de regulamentação das UEI, e um documento das Universidades Federais onde os respectivos Reitores se responsabilizavam em abrir edital universal para ingresso de crianças.

Mesmo enviando os dados complementares solicitados pelo Ministro da Educação, esperávamos um posicionamento do MEC com definições sobre os encaminhamentos que seriam feitos, visto que a regulamentação das UEI nas Universidades Federais foi realizada e que a Comissão MEC/Anuufei/Andifes já tinha todos os dados referentes às UEI. Muitas eram as dúvidas e os questionamentos que realizávamos, entre eles: Como ficaria a questão das vagas de professores e técnicos administrativos? Como ficaria a questão financeira? Em qual Secretaria que estaríamos vinculadas? Qual

secretaria teria a responsabilidade financeira com as UEI? Quais políticas estariam sendo pensadas para o atendimento da UEI, Escolas de Aplicação e Escolas Técnicas? Com quais Programas seríamos contempladas?

O tempo foi passando e a regulamentação tinha sido efetuada pela maioria das UEI. Em janeiro de 2013, o Secretário de Ensino Superior do MEC¹⁷ e o Secretário da Educação Básica¹⁸ à época, enviaram aos Reitores das Universidades Federais o Ofício nº 20/2013 destacando que a educação infantil era de competência das prefeituras. Esse documento agregou mais tensões a esse cenário. Porém, em audiência pública¹⁹ realizada em 24 de setembro de 2013, a mobilização das UEI por meio da Anuufei com apoio do Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior (Condicap),²⁰ Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes), Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (Proifes) e Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (Fasubra) fez com que o MEC recuasse e a decisão de manter ou não as UEI, dependeu da autonomia universitária.

Imagem 2: Audiência Pública, 24 de setembro de 2013.



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

¹⁷ Paulo Speller

¹⁸ Romeu Caputo

¹⁹ Cabe destacar a importância do apoio da Deputada Federal à época, Fátima Bezerra, que viabilizou e coordenou a mencionada audiência pública.

²⁰ Sobre o Condicap consultar: www.condicap.org.br

Assim, as Universidades Federais que optaram por manter as UEI começaram a receber algumas vagas (como revela a proposta no quadro a seguir), a partir de outubro de 2013 e os concursos públicos começaram a acontecer. Foi uma grande conquista após anos de luta.

Quadro 1: Proposta de distribuição de vagas por UEI

Unidade de Educação Infantil		Proposta distribuição
UFAL	Núcleo de Desenvolvimento Infantil	5
UFBA	Núcleo de Desenvolvimento Infantil	0
UFC	Núcleo de Desenvolvimento da Criança	2
UFCG	Unidade de Educação Infantil	0
UFES	Centro de Educação Infantil Criarte	4
UFF	Creche	4
UFG	Creche	3
UFLA	Centro Educacional NDE	3
UFPB	Escola de Educação Básica	0
UFPR	Centro de Educação Infantil Pipa Encantada	4
UFRGS	Creche Francesca Zacaro Faraco	0
UFRJ	Escola de Educação Infantil	3
UFRN	Unidade Educação Infantil UEI	0
UFSC	Serviço de Educação Infantil	0
UFSCar	Unidade de Atendimento à Criança	3
UFSM	Núcleo de Desenvolvimento Infantil Ipê Amarelo	6
UFV	Laboratório de Desenvolvimento Humano	1
UFV	Laboratório de Desenvolvimento Infantil	3
Unifesp	Escola Paulistinha de Educação	0
Total		41

Fonte: elaboração das autoras (2021).

Ao longo do processo, algumas UEI se vincularam ao Condicap²¹ e passaram a ser consideradas Escolas de Aplicação, com sua inserção na Portaria MEC Nº 959/2013²². Desse modo, atualmente, temos onze unidades vinculadas à Anuufei, são elas: 1) Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo da UFSM, 2) Centro de Educação Infantil Criarte da Ufes, 3) Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação da Unifesp, 4) Unidades de Educação Infantil da UFG (Laboratório de Desenvolvimento Infantil e Laboratório de

²¹ NEI da UFRN; NDI da UFSC; Creche da UFF; Creche Francesca Zacaro da Ufrgs; Escola de Educação Infantil da UFRJ; Creche Campus Samambaia da UFG.

²² Portaria do MEC n. 959/2013 que estabelece diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação.

Desenvolvimento Humano) 5) Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCG, 6) Unidade de Educação Infantil Professora Telma Vitória- Ufal, 7) UAC - Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar, 8) Unidade Universitária de Educação Infantil - Núcleo de Desenvolvimento da Criança da UFC, 9) Núcleo de Educação da Infância da UFLA, 10) Creche Universidade Federal da Bahia da UFBA e 11) Escola de Educação Básica da UFPB.

É importante sinalizar que, considerando esse contexto e os caminhos percorridos pelas UEI até hoje, a Anuufeí, por meio de suas representações²³ ao longo dos últimos anos, têm investido em contatos com o MEC, seja por meio de reuniões presenciais, encaminhamento de ofícios e, ultimamente, reuniões virtuais, a fim de negociar para que as condições impostas pela Resolução CNE-CEB nº 1/2011 sejam atendidas verdadeiramente. Apesar de todos esses movimentos realizados, todas as UEI têm dificuldades para o funcionamento pleno, especialmente no que diz respeito ao quadro de docentes EBTT e verba para manutenção.

Nessa direção, vale destacar que a Anuufeí foi parceira do I Congresso Internacional de Educação Infantil (Coneinf) e I Congresso de Creches Universitárias da América Latina e Caribe (Concuni) – Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), realizado em Campinas no período de 23 a 25/08/2016. Um dos objetivos dos eventos foi contribuir para fortalecer o diálogo sobre as ações e desafios que permeiam a educação infantil entre pesquisadores, profissionais da educação, dirigentes, pais e comunidade de Campinas - região metropolitana, Brasil, América Latina e Caribe, bem como integrantes de outros países. Assim, a Educação Infantil foi discutida a partir da tríade “Políticas, Pesquisas e Práticas Pedagógicas” e, nessa perspectiva, as Creches Universitárias foram destacadas como uma forma de atendimento, entrelaçada pelas respectivas dimensões no evento.

Com a participação de várias representações do Brasil (Ufscar, UFCG, UFLA, UFF, UFSM, UFRJ, UFES, UFU, UEL, Unicamp, Unifesp, Unesp -Bauru, Unesp - Marília) e Escola de Aplicação da USP presentes nos congressos (imagem 3), foi retomado um movimento para o fortalecimento e reconhecimento das UEI das Universidades

²³ As professoras Viviane Ache Cancian/UFSM e Janaína Silva Costa Antunes/Ufes representam juntas a Anuufeí desde 2013.

Públicas. Entre algumas ações programadas tivemos: organização de grupo para troca de mensagens via celular e página em rede social²⁴, elaboração de um documento de apoio às UEI que foi levado posteriormente ao Encontro do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), em Curitiba (22 e 23/09/2016) e também à Andifes, panfletagem com as crianças com um “Dia D em defesa da Educação Infantil nas universidades” no dia 10/10/2016 (Imagem 4), realização de passeatas com famílias e crianças nas Universidades e socialização de pequenos vídeos sobre o citado “Dia D”.

Imagens 3 e 4: -Dia D em defesa da Educação Infantil nas universidades, outubro de 2013.



Fonte: Acervo pessoal das autoras

²⁴ Facebook: Em defesa das Unidades Universitárias de Educação Infantil

Dois anos mais tarde, de 11 a 13 de setembro de 2018, no II Coneinf - Congresso Internacional de Educação Infantil e no II Concuni - Congresso de Creches Universitárias da América Latina e Caribe (UDUAL) realizado na cidade do México, a Anuufei participou da organização do evento e da mesa de abertura com a finalidade de fomentar a discussão entre pesquisadores da Educação Infantil no contexto das Instituições de Ensino Superior. Foi mais um importante evento para dar visibilidade às UEI das universidades.

Nos últimos anos, os cortes e/ou contingenciamento no repasse das verbas para as universidades só aumentaram as dificuldades para a sobrevivência dessas instituições, desde a realização de eventos presenciais até a realização de concursos públicos. Sendo assim, várias têm sido as dificuldades para a existência das UEI nas Universidades Federais.

Assim, chegamos ao ano de 2020, o ano do início da pandemia²⁵ que nos fez buscar, coletivamente, forças por meio da reinvenção dos modos de atender às crianças. Com isso, as gestões das Unidades Universitárias de Educação Infantil e Escolas de Aplicação idealizaram um evento em que pudessem ser compartilhados os saberes e fazeres institucionais. Desse modo, com o objetivo de socializar experiências/reflexões das UEI em meio à pandemia, iniciamos um movimento de fortalecimento por meio de encontros virtuais mensais entre as gestões. Além disso, concluímos que as reflexões poderiam auxiliar também na formação de docentes das redes, visto que as UEI das Universidades Federais são consideradas referência em suas comunidades. Foi desse modo que esses encontros geraram entre as UEI envolvidas a idealização de um evento que pudesse promover maior integração, fortalecimento e visibilidade.

Desse modo, surgiu o Webinário Internacional Percorrendo o Brasil: desafios e potencialidades nos itinerários de educação básica da educação das infâncias nas Ifes. O evento se constituiu como uma ação de extensão vinculada à UFSM e realizada de modo virtual nesse momento inusitado para a humanidade, a fim de compartilhar seus modos de existir, pensar e (con)viver com as infâncias.

²⁵ A pandemia da Covid 19 em 2020 obrigou a adoção de novos modos de ser, viver e trabalhar. Cana do You Tube da Anuufei <https://www.youtube.com/channel/UCxyVNEAueQuOew6zppmZD6A>

As dezenove transmissões pelo citado canal do YouTube da Anuufei contribuíram para fortalecer o debate em prol do reconhecimento das UEI que, como dito, não têm ainda orçamento e quantitativo de professores suficientes, conforme previsto na Resolução CNE-CEB 01/2011. A metodologia escolhida para a realização do evento foi a transmissão de Webinários que pudessem apresentar recortes do trabalho realizado pelas Unidades Universitárias de Educação Infantil e Escolas de Aplicação, não só durante a pandemia, para mostrar o diferencial das instituições que, muitas vezes, estabelecem relações com os Centros de Educação e Faculdades, estabelecendo complementaridade entre si.

Assim, os Webinários buscaram expressar um panorama desses espaços formativos de educação infantil nem sempre (re)conhecidos pela sociedade, além de difundir, democratizar e socializar o conhecimento produzido nas Unidades Universitárias de Educação Infantil e Escolas de Aplicação. Os dados mostraram que o alcance do evento, com quase três mil participantes, contribuiu para o fortalecimento dessas instituições.

Para contribuir com o evento, a abertura em 25/08/2020 foi realizada pelo Prof. João Formosinho (Universidade do Minho/Portugal) com a abordagem “A formação de professores na universidade - conquistas e desafios”, pela Prof^a Júlia Formosinho (Universidade do Minho/Portugal) sobre “Desenvolvimento profissional e transformação das práticas” e pela prof^a Viviane Ache Cancian (UFMS) com a abordagem “As Unidades de Educação Infantil e os Colégios de Aplicação nas Ifes como espaços de ensino, pesquisa e extensão”.

Para ampliar as reflexões e tecer diálogos com a Resolução CNE 01/2011 que propõe acesso universal a todas as crianças, realizamos no dia 22/09/2020, a mesa “Unidades universitárias federais e colégios de aplicação nas Ifes: espaços públicos com acesso universal das vagas” com a participação da Prof^a Rita Coelho (UFJF); Prof^a Marilene Dandolini Raupp (NDI/UFSC); Prof^a Maristela de Oliveira Mosca (NEI/UFRN) e o Procurador da República do Rio Grande do Sul, Enrico Rodrigues de Freitas.

As UEI vinculadas à Anuufei e algumas vinculadas ao Condicap realizaram, nos encontros semanais às terças-feiras pela manhã, uma série de reflexões que reforçam o lugar diferenciado dessas

instituições no interior das universidades, conforme programação: UFSM em 01/09 - A UEIA para além da docência com crianças: um lugar de ensino, pesquisa e extensão; UFCG em 08/09 - Unidade acadêmica de educação infantil e BNCC: importantes diálogos com o Cariri Paraibano; UFRN em 15/09 - Metodologias ativas na escola da infância: ensino, pesquisa e extensão; UFSC em 29/09 - Projeto de extensão NDI comunidade: ampliando a relação teoria e prática na formação inicial e continuada de acadêmicos e de profissionais da educação infantil; UFRJ em 06/10 - Ensino, pesquisa e extensão na educação infantil: um olhar para o CAP UFRJ; UFAL em 13/10 - Contribuições, perspectivas e experiências no campo da formação de profissionais e das vivências na infância; UFU em 20/10 - Diálogos e práticas pedagógicas na Educação Infantil: a escuta das crianças, das infâncias e dos professores em formação; UFG em 27/10 - Documentação pedagógica na educação infantil; UFC em 03/11 - Relação extensão e formação de alunos da graduação e de professores da educação infantil; UFLA em 10/11 - A realidade da educação inclusiva no NEDI/Ufla: desafios e interações; UFES em 17/11 - Educação infantil e questões étnico raciais: um diálogo necessário; UFV em 24/11 - A educação infantil na UFV: espaço de ensino, pesquisa e extensão na formação de professores; UFF em 01/12 - Caminhos educativos e formativos da Educação Infantil no Coluni/UFF: entre o ensino, a pesquisa e a extensão, quem são nossos estudantes; Unifesp em 08/12 - A escola como espaço de construção de conhecimento; UFSCar em 15/12 - Outros olhares para Matemática: experiências de ensino, pesquisa e extensão na educação infantil e UFBA em 17/12 - Educação Infantil e as relações de gênero.

Finalizamos com a certeza de que a ação de extensão realizada auxiliou na consolidação da extensão universitária, elemento vital para que a universidade possa dar à sociedade o retorno que se espera de uma instituição pública educativa. Foram quase 3000 certificados emitidos, 18 universidades envolvidas, 12 estados e 5 países presentes, 66 apresentações, 30 intérpretes de Libras, além de 40 horas de transmissão ao vivo que possibilitaram aos participantes um pouco de conhecimento do trabalho que tem sido realizado pelas UEI das Universidades Federais inseridas em contextos diversos do nosso país. O retorno foi tão positivo que pretendemos realizar anualmente o evento para que tenha espaço anual nas agendas de

professoras, professores e outros sujeitos envolvidos. Como resultado do Webinário, estão sendo organizados dois livros com objetivo de difundir, democratizar e socializar o conhecimento produzido nas Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil e Escolas de Aplicação das Universidades Federais. São espaços de ensino, pesquisa e extensão, dialogando e realizando a interlocução de diferentes saberes da prática pedagógica, com professores do ensino superior, pesquisadores, professores da educação básica, acadêmicos e profissionais da educação infantil.

Ainda em 2020, a Anuufei foi convidada a compor a mesa de abertura do Grupo de Trabalho (GT) 7 – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)²⁶ que teve o tema Desafios e perspectivas da pesquisa e da educação infantil: agendas que se inter cruzam. O evento aconteceu em 4 de dezembro de 2020 e acreditamos que tenha sido uma boa oportunidade para ampliar a visibilidade das nossas unidades.

Desafios Atuais

Em 2021, em 29 de junho, conseguimos uma agenda com o Secretário Adjunto da Sesu²⁷ e dialogamos sobre as demandas das UEI. Por orientação do Secretário, buscamos nova aproximação com a Andifes, já iniciada em 2010, que resultou na publicação da Resolução CNE nº 01/2011. Nas semanas seguintes, iniciamos novas negociações com o Diretor da Diretoria da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior (Difes)²⁸ e Coordenadora Difes²⁹. Como resultado das tratativas, nossa mobilização agora é pela inserção das 10 Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil na citada Portaria MEC nº 959/2013, que regulamenta as Escolas de Aplicação das Universidades Federais. Foram enviadas tabelas retratando a realidade dessas UEI no que diz respeito ao financiamento e docentes EBTT, além de ofícios aos Reitores informando os encaminhamentos e solicitando interesse da inclusão das UEI na Portaria MEC nº 959/2013, com o atendimento do

²⁶ <https://www.anped.org.br/news/gt-07-promove-de-04-11-de-dezembro-dialogos-tematicos-sobre-educacao-infantil>

²⁷ Prof. Tomás Dias Sant'Ana

²⁸ Prof. Eduardo Salgado

²⁹ Stephanie Silva

critério de universalização das vagas. A Andifes também tem participado desses movimentos e reuniões com a Sesu. Acreditamos que essa será uma forma de buscarmos o reconhecimento e, conseqüentemente, financiamento para as UEI das Universidades Federais, que passarão a ser Escolas de Aplicação.

Para concluir, é importante dizer que a Anuufei representa um esforço coletivo de integração das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, sua defesa e valorização. Busca ainda, incentivar a participação das UEI nas políticas de ensino, pesquisa e extensão das Universidades Federais; promover congressos, conferências, seminários, encontros e outros eventos; intercâmbio de informações e experiências com instituições de ensino e pesquisa, entidades culturais, científicas e tecnológicas, nacionais e internacionais; articulação com os diversos entes públicos nas esferas federal, estadual e municipal. Foram/são parte da presidência da Anuufei: Marilene Dandolini Raupp, do NDI da UFSC; Monica Bezerra de Menezes Picanço da Creche UFF; Léa Chuster Albertoni da Escola Paulistinha de Educação da Unifesp; Viviane Ache Cancian, da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo da UFSM; Moyara Rosa Machado/UFES - Vice-Presidente da Anuufei e desde 2013, Janaína Silva Costa Antunes, da Ufes. Esperamos que as diversas representações da Anuufei, bem como todos/as envolvidos/as ao longo dos anos, possam contribuir para legitimar o lugar que as Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil merecem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pcebo20-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 Ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB nº17/2010**. Normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. CNE, Brasília, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7425-pceb017-10&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 Ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em 20 Ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 1 CNE/CEB de 10 de março de 2011**. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. CNE, Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7644-rceb001-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 Ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n ° 959**, que estabelece diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-959-de-18-de-maio-de-2021-320687425>>. Acesso em 20 Ago. 2021.

BRASIL. OFÍCIO nº 51/CEB/CNE/MEC/2013. Brasília. 2013.

FERREIRA, Ione Mendes Silva; CANCIAN, Viviane Ache (Org). **Unidades de Educação Infantil nas universidades federais: os caminhos percorridos**. Goiânia: Funape, 2009.

RAUPP, M. D. **A Educação Infantil nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, SC.

_____. Creches nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas. In: **Revista Educação & Sociedade**. Editora da UNICAMP. Vol. 25, Nº. 86, p. 197-217, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Centro de Ciências da Educação. Núcleo de Desenvolvimento Infantil. FREITAS,

R. P. de & BARRETO, E. M. de M. **I Encontro Nacional de Coordenadores de Creches Universitárias**, out. 1987, Florianópolis. Relatório do Encontro, 69p. 1987.

_____. Centro de Ciências da Educação. Núcleo de Desenvolvimento Infantil. Núcleo de Estudos da Educação de 0 a 6 anos. RAUPP, M. D. (Org.) **II Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil**. Florianópolis. *Anais...*, 167p. 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN): Centro de Educação Infantil. Núcleo de Educação Infantil. IV Encontro Nacional de Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil. **Anais...** Natal, RN: CD ROM, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (Ufscar). Secretaria Geral de Assuntos Comunitários. Unidade de Atendimento à Criança. MINUTI DA CUNHA, I. A. (Org.) **III Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil**. São Carlos. *Anais...*, 290 p. 2003.

CAPÍTULO V

UMA INSTITUIÇÃO CRIADA PARA A INFÂNCIA: DE COMUNIDADE INFANTIL À PAULISTINHA (1971 A 1996)

Rosana Carla de Oliveira¹

Considerações iniciais

Esse texto é parte da dissertação de mestrado *Paulistinha, a Creche Universitária da Unifesp: a Construção Identitária de uma História Multifacetada (1971 A 1996)*, que apresentou uma história dessa instituição que comemora seu quinquagésimo aniversário. Com empréstimos dos referenciais teóricos de Justino de Magalhães se operacionalizou o texto no campo das Histórias das Instituições Educativas, passando pela materialidade, apropriação e representação. De acordo com Magalhães (2004) a análise da organização, funcionamento, práticas, representações, apropriações, envolvimento e memórias dos participantes são essenciais para a compreensão do processo histórico de uma instituição educativa. Feitas essas considerações segue um convite para a leitura desse texto:

Para que escrever a história, se ela não for para ajudar seus contemporâneos a ter confiança em seu futuro e a abordar com mais recursos as dificuldades que eles encontram cotidianamente? O historiador, por conseguinte, tem o dever de não se fechar no passado e de refletir assiduamente sobre os problemas de seu tempo (Georges DUBY, 1998).

Uma história multifacetada

A *Comunidade Infantil* nasceu no ano de 1971, na modalidade de *Creche no local de trabalho*, como a primeira Creche Universitária Federal brasileira² e a partir de 2014³ foi reconhecida oficialmente como Núcleo

¹ Mestra e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Cultura e História. E-mail: rosanatts1@gmail.com

² De acordo com Brasil (2010) existem em funcionamento 26 unidades de Educação Infantil em 19 universidades federais, grupo no qual a instituição pesquisada se insere

de Educação Infantil (NEI) Paulistinha. Essa instituição educativa foi criada para atendimento dos filhos de duas funcionárias que trabalhavam na Escola Paulista de Enfermagem (EPE) - vinculada a Escola Paulista de Medicina (EPM), que não tinham com quem deixar seus filhos durante o período de trabalho. Essas mães trabalhadoras pertenciam às camadas médias da sociedade e tinham cargos de nível superior. Uma era professora do curso de Enfermagem e a outra era chefe do Departamento de Recursos Humanos.

A instituição está localizada na Vila Clementino, zona sul da cidade de São Paulo, região do Parque do Ibirapuera, mesmo bairro de sua criação. Nas primeiras décadas do século XX esse lugar possuía um aspecto rural e foi se reconfigurando aos poucos. De acordo com Angrimani (1999) o bairro manteve-se com aspectos rurais até meados do século XX. Na década de 1970, algumas instituições e serviços foram chegando e se juntando à Escola Paulista de Medicina (EPM), à Escola Paulista de Enfermagem (EPE), ao Hospital São Paulo (HSP) e ao Amparo Maternal, dentre elas o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Instituto Biológico. Essas transformações no decorrer dos tempos, fizeram com que a característica de local calmo e pacato se convertesse em um bairro movimentado e de novas vizinhanças.

Neste lugar caracterizado por um misto entre o moderno e o antigo foi criada a *Comunidade Infantil*. Segundo o relato de Suzana Pimenta⁴, juntamente com Maria Gaby⁵, foram até a madre Áurea, responsável pela EPE, para reivindicar o direito de permanência de seus filhos no local de trabalho durante suas jornadas diárias

como a primeira Creche Universitária Federal. A Paulistinha institucionalmente está vinculada à Reitoria da Universidade Federal de São Paulo-Unifesp.

³ Resolução nº102, de 11 de junho de 2014. Cria o Núcleo de Educação Infantil- Escola Paulistinha de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em <https://www.unifesp.br/images/docs/consu/resolucoes/resolucao102.pdf> Acesso em 20/01/2018.

⁴ Suzana Pimenta - entrevistada em 28 de fevereiro de 2018. Na época da criação da creche era chefe da secretaria de Recursos Humanos da Escola de Enfermagem e tinha duas filhas pequenas, Alessandra de três meses e Daniele com 4 anos. É irmã de Rosa Aparecida Pimenta- professora da Escola Paulista de Enfermagem.

⁵ No início do ano de 1971, Maria Gaby era professora do curso da Escola Paulista de Medicina e mãe do Hugo com cerca de 3 anos na época.

garantidos pelo Decreto-Lei 5.452, de 1º de maio de 1943-Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT)⁶.

Suzana revela que a negociação entre as mães e as diretorias da EPE e EPM para aceitação da permanência das crianças durante o período de trabalho não aconteceu harmoniosamente. Eram muitas as preocupações para a chegada das crianças na instituição, desde a estrutura física, recursos financeiros e humanos, como com a saúde e proteção das crianças. Cabe destacar que naquele ambiente circulavam alunas e professoras que transitavam entre os estudos na EPE, estágios e atendimentos no Hospital São Paulo (HSP), situação exigia certas precauções relativas à saúde das crianças. Diante disso, foram diversos momentos de conversas, divergências e convergências:

Eu peguei a lei na mão e fui conversar com o doutor Horácio. Ainda, a madre Aurea ficou toda cheia de pruridos porque sabia que eu era meio brava. E eu disse não! É a lei que me dá esse direito e fui. Foram muitas conversas com o diretor Horácio, foram muitas brigas, muitas discussões, até que finalmente, com o apoio das religiosas, ele aceitou. Foi uma situação nada amistosa e a Gaby precisou se opor do cargo que ocupava (Entrevista de Suzana)⁷.

Em meio a essa negociação, uma das condições para autorização do atendimento, era de que não houvesse nenhum tipo de despesa para a escola, pois, naquele momento a *Escola Paulista de Medicina* não dispunha de orçamento para custear o serviço a ser oferecido para as crianças:

A única coisa da Paulista de Enfermagem era o local, que era bem pequeno por sinal! [...] a EPM não tinha condições de ter um local específico, e é aí que entra a

⁶ Decreto-Lei 5.452, de 1º de maio de 1943- Consolidação das Leis Trabalhistas § 1º - Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência a seus filhos no período da amamentação.

⁷ Para as transcrições das entrevistas foram utilizados recursos gráficos sugeridos por Marcuschi (2007), referência brasileira para análise da conversação. Nos fragmentos de entrevistas, quando se tratar de fala literal dos entrevistados, foram utilizados: fonte itálica tamanho 12 em até 3 linhas no corpo do texto e entre aspas; com mais de 3 linhas, fonte itálica tamanho 11 com recuo de 4 centímetros. Ainda os seguintes recursos: colchetes[...] para supressão de trecho no mesmo turno de fala; ponto (.) indica pausa, e letras maiúsculas para destaque nas palavras ou expressões quando dada ênfase pelo entrevistado.

criatividade das enfermeiras e de todos os profissionais que trabalhavam na Escola. E o desafio era de transformar uma das pequenas salas em um berçário, porque Alessandra era bebezinha (Entrevista de Rosa⁸).

Depois das intensas negociações foi cedida uma sala pequena, reservada da maior circulação das pessoas. Ainda que tivessem o apoio e supervisão da Enfermagem Pediátrica, foram necessárias algumas providências das mães para iniciar o atendimento.

Sim nós que levamos tudo! Nós que montamos berço, carrinho e tudo que era necessário. Então, escolhemos uma sala que não tinha grande trânsito para as alunas. Porque não era para atrapalhar nada! Não era para atrapalhar o trânsito das alunas! Tinha uma sala que dava para o refeitório, também a parte de trás dava para um jardimzinho do lado de lá. Nos cederam essa sala, e nós montamos tudo, nós contratamos duas pajens, nós que contratamos, nós que pagávamos [...] A gente que levava toda alimentação. Lá não tinha nada, nada, nada [...] nós eramos responsáveis por tudo. Como eu não tinha carro, pegava duas sacolas e as duas crianças no colo e pegava ônibus. Não tem como não lembrar (Entrevista de Suzana).

Os alimentos eram levados separadamente em potes, para serem servidos às crianças em todas as refeições do dia. Os lençóis utilizados nas horas de descanso, eram lavados em casa nos finais de semana⁹. De acordo com Suzana, elas também participaram da seleção e contratação das pajens e da escolha do primeiro nome da creche, *Comunidade Infantil*. Segundo os relatos, havia uma grande preocupação das mães com a organização da creche:

Nós escolhemos até o nome Comunidade Infantil, porque não queríamos que chamasse de creche. Não tínhamos nada contra [...] mas era para não dar a entender que seria alguma coisa como de uma outra fábrica qualquer. Entendíamos como órgão da saúde já pensando na educação da criança em

⁸ Rosa Aparecida Pimenta, foi Professora do Curso de Enfermagem e Chefe do Departamento de Enfermagem na década de 1970 e 1980, irmã de Suzana e tia das primeiras crianças que ficaram na creche. Acompanhou todo o processo de implementação da creche como tia, e depois profissionalmente quando foi coordenadora do Departamento de Assuntos Comunitários ao qual a creche era vinculada. Foi entrevistada em 28 de fevereiro de 2018.

⁹ As narrativas retrataram a sobrecarga das práticas cotidianas das mulheres. A mãe era reconhecida socialmente como a única responsável pelo cuidado dos filhos, pelos afazeres domésticos, pela alimentação e ainda, por contribuir com a renda familiar. Na década de 1970, as dificuldades sociais e econômicas eram muitas, devido às disparidades na distribuição de renda (CUNHA, 1980).

comunidade e isso era muito importante para nós [...] queriam passar um sentido de família, extensão da casa e não algo totalmente institucional e frio” (Entrevista de Suzana).

As narrativas apontam que havia certa objeção na utilização da nomenclatura creche. Nesse sentido, Vieira (2016) explica que o termo creche carregava estigma social nesse período, não somente pelo atendimento precário, como também pela falta de recursos e pela ausência de políticas eficazes que acabavam contribuindo para a associação da creche à pobreza. Nesse mesmo sentido Kuhlmann Jr (1998) e Rosemberg (2002), apontam que havia uma divisão declarada entre as instituições que atendiam as crianças pequenas: creche para o cuidado dos filhos das camadas pobres e escolinha como local de ensino e aprendizagem para as camadas médias e altas da sociedade.

Após as negociações, a creche passou a funcionar no mesmo prédio de trabalho das mães. Diante disso, elas tinham contato com as crianças durante o dia todo, a cada cafezinho, ida ao banheiro ou horário de almoço aproveitavam para ver se estava tudo bem com seus filhos. O atendimento permaneceu dessa forma por mais de um ano (OLIVEIRA, 2019).

Os relatos revelam que o atendimento ofertado foi considerado de boa qualidade pela comunidade da EPE, EPM e HSP, o que levou as mães trabalhadoras de outros segmentos a pleitearem o direito aos cuidados de seus filhos no período e local de trabalho. Diante disso, foi necessário a ampliação e elaboração de um projeto de funcionamento para a *Comunidade Infantil e Madre Áurea* convidada Marianna Augusto¹⁰- Professora do Curso de Pós-Graduação em Enfermagem Pediátrica para assumir a tarefa de expansão dessa assistência.

Marianna foi escolhida por sua trajetória profissional e acadêmica no que se refere aos estudos de assistência às crianças pequenas. Era enfermeira especializada em Pediatria e Puericultura pela *École de Puericulture de Faculté de Medicine de La Universidade de Paris-França* e no período de 1955 a 1956 estudou na Suíça com Jean Piaget. Durante os anos 1970, fundou os Cursos de Pós-Graduação *stricto e lato sensu* da Disciplina de Enfermagem Pediátrica e Puericultura na EPE (CARMAGNANI; PEREIRA; SILVA, 2010, p. 187 e 193).

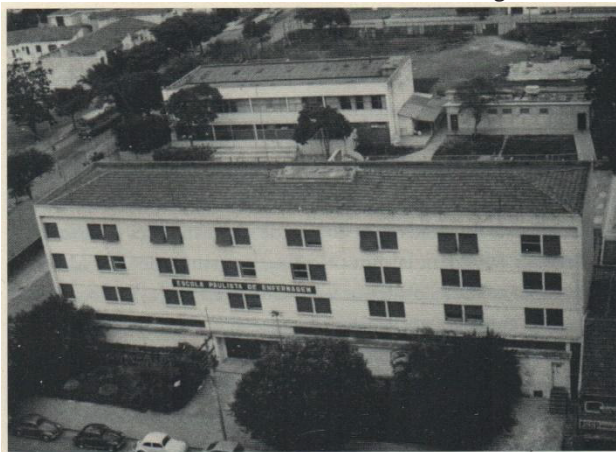
¹⁰ Marianna Augusto- entrevistada em 02 e 24 de fevereiro de 2018.

Marianna frequentava um círculo de amigas com pessoas influentes politicamente e de alto poder aquisitivo que contribuíram financeiramente para seus projetos filantrópicos, possibilitando a transformação do refeitório da antiga residência¹¹ do curso de Enfermagem em uma creche. O refeitório era amplo e foi adaptado para atendimento de um número maior de crianças (OLIVEIRA, 2020).

Aparecida Mancio¹² não trabalhou diretamente na Comunidade Infantil, mas acompanhou todo o processo de criação e implementação. Relembra de como era o espaço e o descreve ao ser apresentada a uma foto da EPE da década de 1970:

Olha! Esta sala era grande! O lado que dava para o lado de trás tinha várias portas compridas de vidro, era claro e tinha boa circulação de ar. Este lado era fechado e nessa parte aqui tinha uma porta que dava na copa, e a porta da área de entrada da Comunidade era por aqui. Tinha mesas pequenas, colchonete e materiais, armário de material escolar pedagógico e tal [...] (Entrevista de Aparecida)

Figura1: Fachada do edifício da Escola Paulista de Enfermagem – década de 1970



Fonte: (Denf-Unifesp/EPE, in: OLIVEIRA, 2019, p.118)

¹¹ Residência era o prédio ou a ala destinada à moradia de alunas e professoras do Departamento de Enfermagem, para pessoas religiosas ou não

¹² Aparecida Mancio- enfermeira Especialista em Pediatria e Puericultura, foi responsável pela disciplina de Enfermagem Pediátrica da EPE, e ainda professora do curso de pós-graduação e Especialização em Enfermagem Pediátrica pelo Departamento de Enfermagem. Fez pós-graduação em Pediatria e mestrado em Paris. Entrevistada em 24 de fevereiro de 2018.

Os relatos revelam que o espaço¹³, destinado para a institucionalização do projeto, era amplo, arejado e possuía os recursos materiais necessários para uma creche da década de 1970, o que se diferencia das representações de grande parte das creches da época, que ocupavam ambientes precários ou cantinhos improvisados. O local escolhido tinha como preocupação não influenciar no trânsito das alunas e professoras da EPE, mas também a segurança e conforto das crianças.

Nos anos finais da década de 1970, o antigo refeitório destinado à creche já não comportava mais o número de crianças atendidas. Por motivos de saúde e segurança, foi alugada uma casa de dois andares na mesma rua para atendimento dos bebês. As crianças maiores permaneceram no prédio da EPE até a aquisição de um novo local para acolhimento de todas as crianças da instituição. A esse respeito, Lúcia Medeiros¹⁴ revela em sua narrativa que:

Quando já não mais cabiam as crianças na Enfermagem, conseguimos uma casa na Napoleão de Barros, era um sobrado. E então pudemos ampliar um pouco mais o atendimento, o berçário desceu para essa casa e aqui nessas salas ficaram os maiores. Na parte de baixo da casa ficava a secretaria, uma salinha de atendimento e em cima, tinha mais duas salas, que eram os berçários. Então nós conseguimos atender um pouco mais de crianças[...] (Entrevista de Lúcia).

Assim que as trabalhadoras engravidavam, já faziam o cadastro para uma vaga. As crianças eram matriculadas na creche ainda bebês, muitas com menos de 4 meses de idade e permaneciam até os 6 anos, havia pouquíssimas desistências. No início da década de 1980 o

¹³ Certeau (2014) distingue a configuração de lugar e de espaço. Para o autor, “lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” (p.184), enquanto espaço é ligado à ação dos sujeitos, indica o percurso e dá vida ao lugar. As narrativas podem revelar transformações de lugares em espaços ou espaços em lugares, acrescenta. Os elementos dos espaços observados durante as narrativas com base no cotidiano formaram um *palco* e constituíram um *cenário*, não de maneira descritiva, mas dotadas de ações que levaram à representação do vivido, isto é, o espaço surgiu como lugar praticado.

¹⁴ Maria Lúcia Moreira Medeiros – Foi funcionária da Escola Paulista de Enfermagem, depois da Unifesp, da década de 1980 até 2017, atuou em cargos administrativos e pedagógicos como: secretária, coordenadora administrativa e coordenou os berçários da Comunidade Infantil durante algum tempo. Suas duas filhas, Marina e Laís, frequentaram a creche. Foi entrevistada em 21 de fevereiro de 2018.

problema do atendimento da demanda se colocava como um dos mais urgentes.

[...] foi um período em que muitas pessoas do Hospital e da Enfermagem eram jovens e estavam tendo filhos. Nessa época, sob orientação da enfermagem e com pesquisa, fomos ver o tamanho possível para a redução dos berços. A nossa equipe de manutenção fez esse trabalho e a gente conseguiu encaixar mais berços para atender mais crianças (Entrevista de Lúcia).

As pessoas que trabalhavam na creche buscavam resolver os problemas de demanda da melhor forma possível. Até aquele momento as matrículas novas seguiam uma lista pela ordem de inscrição, a idade e agrupamento não eram considerados. Desse modo, independentemente da idade da criança que saía da creche, o próximo da lista era chamado e as narrativas indicam que a maioria era bebê. Diante disso, inicialmente medidas caseiras foram adotadas como procedimento como: tirar o filho mais velho para abrir vaga para o mais novo, pedir para serrar os berços para deixá-los menores ou ainda acomodar os menores em *bebês confortos* atrás da porta. Conforme são apresentados nas narrativas das mães Lúcia e Goreti¹⁵ a seguir:

[...]Aí eu tiro a minha filha mais velha, que já estava com 4 anos, nessa época eu já era secretária de lá, e a diretora fez um remanejamento até sobrar uma vaga no berçário, porque a minha filha Laís estava com alimentação exclusiva. Eu entrei para fila de espera até surgir vaga. Depois surgiu outra vaga e eu trouxe a Marina de novo, e então as duas ficaram na comunidade infantil (Entrevista de Lúcia). Depois eu tive minha filha caçula que veio para a escola com 40 dias. Isso foi no ano de 1987. Ela era tão pequena! Não tinha espaço para ela ficar. Então, ela ficava em um moisés atrás da porta, e a gente ainda brincava com essa situação. Porque com 40 dias era muito pequena, e não tinha nem berço, e não tinha espaço mesmo! Como eu estava fazendo curso no Departamento de Enfermagem ela ficava lá, eu fazia meus estágios e amamentava. (Entrevista de Goreti).

O espaço que antes era considerado amplo, aos poucos foi se tornando insuficiente, visto o número de crianças que passava a ser atendida. As salas dos berçários, atendiam em média de 25 crianças por turma, sob os cuidados de três funcionárias no período das 6h30 até às 19h, com objetivo de contemplar o turno de trabalho das mães em regime de plantão no Hospital São Paulo.

¹⁵ Maria Goreti da Silva da Cruz - entrevistada em 20 de março de 2019. Funcionária da instituição desde 1983, foi coordenadora pedagógica do berçário. É mãe de Bruna, ex-aluna que chegou à creche em 1987 quando era ainda bebê, permanecendo até 1997.

Já no final dos anos 1980, com a construção de uma piscina na Escola Paulista de Enfermagem houve a diminuição do espaço externo. Durante a entrevista Rosa Pimenta revela que essa situação de espaço, associada a circulação das alunas do Curso de Enfermagem junto às crianças da creche, retratavam uma situação que a preocupava. Além disso, revela que houve dois casos graves de hepatite com as crianças da creche, e a situação estava se tornando insalubre para crianças, funcionárias e alunas. Diante dessa situação, a EPM alugou um imóvel, em uma rua próxima, para acomodação das crianças maiores e iniciaram a captação de verbas para a mudança completa da creche para outro local, visto os problemas já apontados.

A creche foi chamada de *Comunidade Infantil* durante o período em que funcionou no prédio da Enfermagem. Ali ficaram as memórias, as boas recordações e algumas frustrações de um tempo em que os envolvidos buscaram acertar e oferecer o melhor atendimento dentro de suas possibilidades. Durante esse processo houve a mudança do endereço, mas também do nome de *Comunidade Infantil* para *Paulistinha*, momento em que a Escola Paulista de Medicina assumiu definitivamente a creche. Durante a entrevista Rosangela¹⁶ revela que inicialmente a Paulistinha;

Era um sobrado, ainda não havia a segunda casinha do lado. Ali, eles já chamavam de Escola Paulistinha de Educação Infantil. Foi aumentando a demanda e foram criadas mais vagas, então foi alugado outro sobrado que era só para o berçário de 0 a 2 anos. Os sobrados eram duplicados e coligados, tinha uma sala para cada turma de todas as idades[...] os sobrados eram exatamente onde é o prédio novo, que depois foram demolidos (Entrevista de Rosangela).

No início da década de 1990, foi alugado mais um sobrado para acomodação das crianças, ampliando ainda mais o número de atendidos. Rosangela conta que chamavam a escola de castelinho, visto seu projeto arquitetônico.

Eram dois sobrados geminados com três quartos em cima que nós transformamos em salas enormes. Eles aproveitaram o fundo da casa e construíram como se fosse uma edícula e fizeram mais duas salas, e interligaram o

¹⁶Rosangela Rocha Ventura- entrevistada em 17 de julho de 2018. Foi uma das primeiras recreacionistas da Paulistinha. Chegou à Instituição no momento de transição, em que a creche passou a funcionar na Rua Varpa. Tinha 19 anos, era estudante de Pedagogia e assumiu o grupo de Maternal I.

térreo dos sobrados quebrando os paredões, ficou uma área muito ampla (Entrevista de Rosângela).

Para a ampliação desse trabalho, houve a contratação de mais profissionais, entre eles alguns com formações específicas na área da Educação como no caso de Rosângela que foi admitida após prestar um concurso para recreacionista. Naquele momento a Enfermagem Pediátrica passava a dividir a responsabilidade direta da organização da *Paulistinha* com outros departamentos como a Escola Paulista de Medicina e o Departamento de Assuntos Comunitários (DAC).

Em 1994, a Escola Paulista de Medicina foi transformada em Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, e então a *Paulistinha* passou a pertencer à reitoria da Universidade. Com recursos federais foi construído o novo prédio para a creche, situado na Rua Varpa, local em que funciona a *Paulistinha* até hoje. De acordo com Rosa, o projeto inicial da creche era de que futuramente se ampliasse o espaço, mas essa política de ampliação não teve continuidade.

Ao lado direito tinham outros prédios da universidade que eram de outros setores, não me lembro bem, mas parece que eram almoxarifados ou outras coisas qualquer. Mas podiam crescer dos dois lados, ela cresceu de forma vertical e nós queríamos também de forma horizontal, porque a pretensão na época era fazer também o segundo ciclo do ensino fundamental. [...] No sentido de a criança já sair pronta para o nível médio, para frequentar a escola pública ou particular em boas condições. Mas não tivemos sucesso (Entrevista de Rosa).

Até o ano de 1995 a *Paulistinha* atendeu até a pré-escola, em 1996 iniciou o atendimento das crianças até 4ª série¹⁷. A partir desta data a escola adquiriu uma estruturação muito peculiar. A creche foi instituída como autarquia federal e o ensino fundamental, tempos depois, foi registrado como escola particular, supervisionado pela Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo e subsidiado com recursos da Associação de Pais e Mestres, da Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina e do Governo Federal.

¹⁷ 4ª série - nomenclatura utilizada na época de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71.

Memórias das crianças: infâncias vividas na creche

Alessandra Pimenta¹⁸, filha de Suzana Pimenta, foi uma das pioneiras a frequentar a *Comunidade Infantil*, ao lado de sua irmã Daniele e de seu amigo Hugo, filho da professora Gaby. Quando chegou à creche ainda era bebê, com cerca de quatro meses. No início da entrevista disse que quase não se recordava do que viveu naquele tempo. Mas, lembrava das diferentes histórias que lhe contaram ao longo da vida. Frequentou a creche até o ano de 1977, quando sua mãe mudou de emprego e passou a cursar o ensino primário em um colégio de freiras, depois disso, voltou à instituição somente para visitar sua tia que continuou como professora da Escola Paulista de Enfermagem (OLIVEIRA, 2019).

Não se recorda precisamente da creche ou dos colegas, mas guarda vagas lembranças que não tem certeza se são memórias daquele tempo ou foram criadas depois de ouvir os adultos contar a mesma história repetidas vezes. Nesse sentido, Halbwachs (2006) aponta que as memórias são sistemas de classificações sociais e mentais que sempre tomam como base os “meios sociais efervescentes” ao passo que, se há o afastamento desses meios sociais as memórias passam a ser substituídas por outras criadas coletivamente a partir do que se vive. Ainda, o mesmo autor afirma que “Não lembramos da nossa primeira infância porque nossas impressões não se ligam a nenhuma base enquanto ainda não nos tornamos um ser social” (p. 43). De acordo com o autor, a criança é capaz de criar memória quando se reconhece pertencente a um grupo específico, seja como membro de uma comunidade, da igreja, da família, da escola, entre outros.

Durante a narrativa, Alessandra conta que ia para a creche de ônibus com sua mãe que a carregava em um braço e no outro a sacola de marmitas para o dia, além de segurar a mão de sua irmã Daniele que também era pequena. Destaca que algumas coisas a marcaram profundamente, como a situação de ter sua tia Rosa como professora da escola. Lembra-se que havia um murinho e uma janela de onde observava o movimento da escola.

¹⁸ Alessandra Pimenta C. G. de Oliveira – entrevistada em 21 de março de 2018.

A gente ia muito visitar minha tia. Enquanto ela dava aula nós olhávamos pela porta e pela janela. Ela estava sempre presente nos momentos em que eu estava na escola. [...] Eu sentia muita alegria, com a “Taia” era sempre alegria, é um orgulho que existiu a vida inteira, desde muito pequenininha. Mesmo pequena, eu a olhava sempre ensinando as outras pessoas, e ela tinha uma fala BONITA, e eu já tinha uma noção de que era uma pessoa ensinando as outras, ela sempre foi muito querida (Entrevista de Alessandra).

A narrativa aponta que o ambiente sério e profissional da Escola de Enfermagem se quebrava com a presença das crianças, e se rendia às graças de quando os pequenos “fugiam” da área de recreação para visitar as salas ou circular nos corredores. Assim, consideramos a narração como “[...] uma forma artesanal de comunicação. Ela não visa transmitir o ‘em si’ do acontecido, ela o tece até atingir uma forma boa. Investe sobre o objeto e o transforma” (BOSI, 1994, p. 88). A fala aponta que as alunas da enfermagem e as demais funcionárias se encantavam com a presença das crianças.

Olha, sempre foi festa, e me pegavam no colo e beijavam muito. Minha mãe comentava que eu era a mais gordinha e mais simpática. Ela fala que eu era uma “bebê muito simpática!”, e ela precisava até ficar me limpando... porque era muito beijada. Eu era muito sorridente, de sorriso fácil (Entrevista de Alessandra).

A creche funcionava no mesmo prédio de trabalho da mãe e da tia, a menina tinha a presença familiar em grande parte do dia. A mãe estava presente na hora da troca de fraldas, da alimentação, da recreação ou ainda quando choravam, tudo era um bom motivo para visitar as crianças.

A relação entre as mães das crianças que frequentavam a creche e as professoras da EPE transcendia os vínculos profissionais e os muros da escola. Os laços afetivos iam se constituindo no decorrer do tempo e a *Comunidade Infantil* passava a apresentar características de extensão dos lares e de uma “grande família”. Os laços se fortaleceram e as famílias passaram a se encontrar em momentos de lazer e descanso.

SEMPRE, a gente sempre se frequentava entre as famílias, a família da tia Gaby, que é a mãe do Hugo e era professora de lá também, a tia Alba e outras várias professoras lá. Nós crescemos juntos, mesmo depois da escola e do berçário (Entrevista de Alessandra).

A entrevistada considera que foi muito bom o tempo em que passou na creche. Para ajudá-la a lembrar sua passagem pela *Comunidade Infantil* foram apresentadas algumas fotos, cedidas por sua mãe, de seus momentos na creche. Afirma que não se lembrava de sua mãe ter lhe mostrado aquelas imagens em outros momentos. Começa a olhá-las atentamente, se emociona e com os olhos marejados revela:

Sabe, é uma situação que não me é estranha, mas não lembro exatamente, mas é uma lembrança, que eu te diria que é uma coisa de coração que até me emociona, já passei por aqui! É muito emocionante isso, porque aí sim você revira tua história [...] quando você encontra todos aqueles alunos que fizeram parte da minha história também! [...] Foi um tempo em que sinto que fui muito amada!
(Entrevista de Alessandra)

Figura 2: Alessandra na área externa da creche



Fonte: Fonte: Acervo particular - Suzana Pimenta, in: Oliveira (2019, p.114).

A narrativa de Alessandra revelou que guardou poucas lembranças da creche, dos colegas ou da sua pajem. A relação familiar se configurou como meio social mais efervescente, por isso, se tornou significativo para a construção de suas memórias naquele espaço. Segundo Halbwachs (2006) as memórias também podem ser retomadas e reconstruídas ao passo que são utilizadas uma composição artificial, que aqui se configuram por meio de perguntas

e imagens que ajudaram a entrevistada a compor suas memórias e apresentar suas representações vividas na instituição.

Daniel Silva de Oliveira¹⁹ apresenta suas memórias de infância daquele cotidiano escolar, que segundo ele se refere a “[...] um tempo em que já era maiorzinho” (Entrevista de Daniel). Seus pais eram funcionários da EPM, a mãe técnica em contabilidade e o pai assistente de administração, na época moravam em outro bairro e a família seguia para a escola e para o trabalho de carro todos os dias. Começou a frequentar a creche em 1984, logo que sua mãe voltou da licença-maternidade e permaneceu até 1990, quando ingressou no primeiro ano em um colégio cristão. Em sua narrativa revelou:

Eu mamei no peito até muito tarde, acho que por conta disso para poder suprir essa alimentação! [...] Minha mãe tentou, com três pediatras, docentes aqui da escola, dietas diferentes para que eu pudesse comer. Porque se podia não crescer direito ou alguma coisa do tipo. E então, minha mãe acabou suprimindo com a amamentação, como eu tive uma irmã quatro anos depois e a outra com oito anos de diferença, minha mãe não parou de dar leite, então eu tomei até o final do infantil (Entrevista de Daniel).

Daniel aponta que essa situação preocupava sua mãe e as profissionais da creche. Foi amamentado até por volta dos seis anos de idade, visto que, a proximidade do local de trabalho de sua mãe com a creche favorecia a amamentação diária. Na creche, havia um local próprio para o aleitamento dos bebês e Daniel se dirigia a essa sala para mamar, sem nenhum tipo de constrangimento. A situação era “*uma coisa meio pública*”. Todos queriam dar um palpite ou sugestão. “*Eles falavam: faz isso, que assim ele vai comer e tal, e nunca dava certo. Nada dava certo!*”, e termina sua narrativa sorrindo.

Havia uma situação que o desagradava muito durante os horários das refeições e conta que “*às vezes eu ficava no refeitório, acho que poucas vezes, mas me marcou também de ter que ficar sozinho no refeitório, com prato de comida esperando até ser vencido pelo cansaço*” (Entrevista de Daniel).

E complementa;

Não sei se eu tinha ideia de punição, mas para mim era MUITO CHATO, chato no sentido inclusive de me chatear. Não só chato de monótono, mas também no sentido de chatear não no nível de dizer que eu fiquei magoado com aquilo,

¹⁹ Daniel Silva de Oliveira - entrevistado em 13 de julho de 2018.

porque é uma palavra muito intensa, mas era uma coisa que me deixava chateado, porque eu queria ir com os meus amigos. Eu não tenho ideia da dimensão de tempo, pode ser que fossem cinco minutos, mas para mim era muito tempo. É como se eu tivesse passado a tarde inteira, é o que eu me recordo. É como se eu tivesse ficado lá o resto da tarde com prato na frente sem comer, tentando arrumar um jeito de me livrar daquela comida para poder ir embora (Entrevista de Daniel).

A narrativa revela que permanecia no refeitório durante o tempo estipulado pelo adulto, mas não comia, sempre procurava uma maneira de se “livrar da comida” que não era comendo, “*era de alguma outra maneira, dispensava um pouco no lixo alguma coisa assim, quando não tinha ninguém, escondia embaixo dos papéis do lixo, coisas desse tipo*” (Entrevista de Daniel). Daniel apresenta uma narrativa dos tempos em que se considera “maiorzinho” com cerca de 4 anos, que aponta as materialidades e como se dava a organização dos fazeres pedagógicos da instituição.

Ele se lembra das professoras que o acompanhavam na *Comunidade Infantil* e de que as chamava de “tias”, o que era comum na época, dada a falta de formação específica para exercício da profissão. Recorda-se que algumas “[...] *eram bem bravas, bem rígidas, mas a parte com as crianças era muito legal*”. Segundo ele, a rigidez se apresentava na maneira incisiva de falar das professoras ou quando chamavam sua atenção, situações que o faziam achar que eram “mais bravas”. Recorda-se com clareza de detalhes do prédio e afirma que não havia muito espaço para suas brincadeiras.

Naquele espaço “[...] *meio cinza, nada muito colorido que se parecia mais com um hospital do que com uma escola*” (Entrevista de Daniel) e pequeno para as brincadeiras das crianças, narra algumas práticas do cotidiano como o acompanhamento dos médicos e dentistas, das atividades de costura e de outras situações que considera de “utilidade para a vida”. É importante ressaltar que os procedimentos e práticas relatadas por Daniel, não eram isoladas e que seguiam as orientações apresentadas nos documentos²⁰ de orientação para funcionamento da creche (OLIVEIRA, 2019).

²⁰ BRASIL. *Creches* (Organização e Funcionamento). Ministério da Saúde. Departamento Nacional da Criança. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1956. O documento *Comunidade Infantil Creche*, foi elaborado por Marianna Augusto em 1979, como um manual que continha orientações para organização e funcionamento da creche.

Nos fins da década de 1980, as práticas que se aproximam das escolares começam a aparecer com mais frequência durante as narrativas, assunto que será discutido na próxima seção.

Era bom cantar, dançar, brincar e escrever?

Ao se aproximar da década de 1990 as atividades de leitura, escrita, música e dança, passam a compor com efetividade a rotina da creche. Daniel relata que os bons momentos de leitura marcaram as atividades escolares. Conta que as crianças ficavam ao redor da professora esperando o desencadeamento das histórias, mas não chegavam a levar os livros para casa, pois nesse tempo a concepção de leitura se pautava no oferecimento de livros somente depois que as crianças fossem alfabetizadas. Recorda-se do seu processo de alfabetização no último ano em que frequentou a creche, e que era parte da rotina ensinar a ler e escrever pelo ensino de sílabas. Afirma que nunca gostou “dessa parte” e preferia a parte lúdica. Nesse sentido Kramer (2001) ressalta que nas décadas de 1970 e 1980 a antecipação da escolaridade poderia ser entendida como vantagem para a criança. Aspectos importantes e significativos que deveriam ser trabalhados na infância foram sucumbidos em nome de uma alfabetização antecipada.

As crianças aprendiam a tocar instrumentos de percussão feitos pelas profissionais da escola, com cascas de coco, varetas e cabinhos de madeira, posteriormente utilizados nas atividades de apresentação das crianças em festas comemorativas. Cantavam cantigas de roda e dançavam lambada²¹. “*Me lembro de dançar muita lambada! Então, acho que tinha apresentação na escola, e eu tinha uma colega que dançava muito bem, eu era o seu parceiro. Disso eu me lembro bem*” (Entrevista de Daniel).

Daniel conta que as crianças estavam sempre dançando, mas nem todas gostavam. A dança era uma parte do jogo de *brincar de namorar*. Durante as danças as crianças usavam a imaginação, chegando até a idealizar um casamento.

²¹ A lambada nasceu da junção de ritmos brasileiros, do forró nordestino, do carimbó amazônico, da cumbia e do merengue latino-americanos. Foi grande sucesso popular no Brasil em meados da década de 1980, sucesso internacional no ano de 1989. Disponível em <https://www.infoescola.com/musica/lambada/> - Acesso em 30/07/2018.

Figura 3: Festa de Carnaval na Comunidade Infantil - 1988



Fonte: Acervo pessoal Daniel Oliveira, in: Oliveira (2019, p.155)

O sorriso do menino destaca-se na imagem anterior, no momento em que posa para a foto - em um momento de comemoração, ao lado de uma menina que possivelmente seria “sua futura esposa” em um dos seus casamentos da infância. O faz-de-conta era constante em suas brincadeiras. Entre as preferidas estavam a de médico, dada a influência do ambiente em que conviviam e a de super-herói.

Eu me recordo que estava sempre fantasiando coisas nas brincadeiras, eu era uma outra coisa que não eu! Era um super-herói, na época eu era bem pequeno e bem magro, até porque não comia nada, então acabava me imaginando sempre assim MAIS FORTE, MAIS PODEROSO. Então, eu assistia às vezes filme do Schwarzenegger, e ficava fantasiando que eu era daquele jeito, daquele tamanho que era forte e grande. Sempre estava envolvido em uma fantasia (Entrevista de Daniel).

Destaca-se que a importância da imaginação e da brincadeira nas representações do cotidiano do menino, mesmo naqueles momentos que não eram planejados pelo adulto, que supostamente seriam de espera, sabiamente aproveitou cada minuto e cada descuido do adulto.

Patrícia Vogel ²², chega na creche ainda bebê, com mais ou menos três meses de vida quando a creche muda de endereço e passa a ser chamada de Paulistinha. Frequentou a instituição de 1992 até 2002, quando completou dez anos e foi para o Ensino Fundamental II em outra

²² Patrícia Vogel - entrevista cedida em 13 de março de 2019.

escola da região. Conta que tem poucas recordações do período que antecedeu seus seis anos, no entanto, retoma as memórias desse tempo quando sua mãe conta suas histórias.

Minha mãe conta que eu fui aluna das primeiras turmas da Paulistinha no prédio novo. Me lembro de um quadro que tinha na entrada com foto de todas as crianças da turma de quando nós éramos bebês. E tem alguns deles que são meus amigos até hoje (Entrevista de Patrícia).

A creche entrava em sua terceira década de existência e os vínculos afetivos continuavam como uma das preocupações. A menina se lembra de sua mãe contar que quando tinha “um aninho e pouco” dormia de mãos dadas com seu amiguinho Augusto. Naquela época o berçário era composto com um berço para cada criança, porém, eles não tinham lugares fixos. As crianças adoravam brincar nos cantinhos da sala e diversas vezes os berços fizeram parte da brincadeira. A organização do ambiente se alterava de acordo com as necessidades das crianças. Mesmo que não falassem convencionalmente, a professora entendia a linguagem dos pequenos e proporcionava condições para que eles ficassem juntos tornando a rotina mais agradável (OLIVEIRA, 2019).

Patrícia também revela um grande carinho por sua professora Lilian. Se recorda do tempo em que foi alfabetizada. Conta que aprendia as letras sempre associadas a uma imagem. Mas, diferentemente de Daniel, a menina demonstra que gostava dessas atividades.

Aprendi a ler no pré, e quando eu fui para o primeiro ano já sabia ler. Me lembro que toda semana a gente ia até a biblioteca e pegava livrinhos emprestados. Tinha livros desde o pré até o quarto ano. A gente podia trazer os livros para casa, e acho que podia ficar por uma semana. Me lembro que eles anotavam o nome de quem pegava atrás do livro e era como uma biblioteca mesmo (Entrevista de Patrícia).

As rotinas eram compostas por atividades de alfabetização, mas também de música, danças e recreação. Nota-se que as datas comemorativas e as festas fizeram parte do projeto pedagógico da creche. Com o passar dos anos as festas com a participação da família ganharam mais espaço e se tornaram eventos muito esperados pela comunidade escolar. Patrícia diz que guarda boas lembranças sobre as danças e as festas:

Me lembro de uma vez que dancei a música do Sandy e Junior, Splish Splash. Ah, também me lembro de uma vez que dancei uma música com uma, com uma mamadeira gigante rosa, eu tinha uns quatro anos (RISOS) (Entrevista de Patrícia).

Figura 4: Festa de encerramento de ano - 1995



Fonte: Acervo particular Sidneia Vogel, in: Oliveira (2019, p. 204)

As transformações são apontadas na organização dos espaços, quando paredes, portas e corredores se renderam às decorações infantis, o que tornava o ambiente ainda mais acolhedor para as crianças e suas famílias. As cores, os desenhos decorativos, alfabetos, os varais com atividades, os desenhos na lousa, as mesinhas nas salas e o uniforme são algumas marcas que indicavam a materialização da nova proposta que buscava escolarizar a Paulistinha (OLIVEIRA, 2019).

Observa-se que o bem-estar das crianças, o atendimento para além dos cuidados, a preocupação com o desenvolvimento, a aprendizagem e as relações estabelecidas sempre foram preocupação dos responsáveis pela creche. Nota-se que alterações, transformações e mudanças acompanham a história das instituições escolares que não são estáticas, mas dotadas de sentidos e movimentos. Nesse sentido utilizamos por empréstimo os referenciais de Justino Magalhães (2018) que afirma que a implantação das instituições educativas reconfigura, integra, transforma e deixa marcas profundas no local em que elas se encontram, em uma relação dialética entre indivíduos, local e instituições.

Considerações finais

Esse texto buscou extrapolar a marcação da temporalidade utilizando as memórias das pessoas que participaram dessa história como fonte para reconstrução de um passado, não como uma história única e verdadeira, mas como possibilidade de revelação de uma visão de mundo de um tempo vivido.

A creche foi chamada de *Comunidade Infantil* durante o período em que funcionou no prédio da Enfermagem. Ali ficaram as memórias, as boas recordações, também algumas frustrações de um tempo em que os envolvidos buscaram acertar e oferecer o melhor atendimento dentro de suas possibilidades. *“Comunidade Infantil, a gente queria dar uma ideia de valorização das relações, de aconchego, comunidade é tudo que te aproxima do outro”* (Entrevista de Conceição)²³.

As narrativas revelaram os diferentes lugares de fala dos entrevistados (CERTEAU, 1976), com apropriações diferentes acerca da mesma instituição formadas pelas distintas identidades constituídas. As condições materiais, os modos como eram organizados os espaços e as estruturas de funcionamento indicavam a materialidade das propostas pedagógicas dessa instituição (MAGALHÃES, 2004). O referencial de Halbwachs (2003) ajudou a compreender que as memórias construídas coletivamente foram responsáveis pelas tradições passadas de geração em geração, no entanto, é preciso destacar que os esquecimentos também são parte da memória coletiva e causam a descontinuidade das experiências históricas. Grande parte das pessoas que chegou à instituição, após a década de 1980, desconhece a história vivida do prédio da Enfermagem. No entanto, as memórias apontam para as rupturas e principalmente para as permanências de uma história iniciada ainda na década de 1970, que seu reconhecimento permite entender a identidade multifacetada dessa instituição educativa.

²³ Conceição Vieira da Silva Ohara- Entrevistada em 16 de julho de 2018. Professora do curso de Enfermagem Pediátrica e responsável pelo Estágio de Saúde do Escolar. Foi diretora pró-tempore da Paulistinha em um período posterior a essa pesquisa.

Referências

- ANGRIMANI, D. **Vila Clementino**. São Paulo: Departamento de Patrimônio Histórico, 1999. (História dos Bairros de São Paulo, 25)
- AUGUSTO, M. **Comunidade Infantil Creche**. Rio de Janeiro. Ed. Guanabara Koogan S.A., 1979.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CARMAGNANI, M. I. S.; PEREIRA, S.R.; SILVA M. G. B. Inserção e Impacto Social da Escola Paulista de Enfermagem no Cenário Paulista. in BARBIERI, M.; RODRIGUES, J. (org.) **Memórias do cuidar: Setenta Anos da Escola Paulista de Enfermagem**. São Paulo: Editora Unifesp, p. 167-204, 2010.
- CERTEAU, M. A operação histórica. In: LE GOFF, J., NORA P. (org.) **História: Novos Problemas**. Tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.
- DUBY, G. **A História continua**. Tradução Ana Cristina Leonardo. Lisboa: Ed. ASA, 1992.
- HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- KUHLMANN Jr, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MAGALHÃES, J. Um apontamento metodológico sobre a história das Instituições educativas. In: Sousa, Cinthia Pereira de & Catani Denise Bárbara (org.) **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, p. 51-69, 1998.
- MAGALHÃES, J. **Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas**. Bragança Paulista - SP: Ed. Universitária São Francisco, 2004
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- OLIVEIRA, R. C. **Paulistinha, a Creche Universitária da UNIFESP: a construção Identitária de uma história multifacetada (1971 a 1996)**.

2019. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas- Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019. Disponível em:<https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59534>

ROSEMBERG, F. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**- Fundação Carlos Chagas, n. 115, pp. 25-63, março, 2002.

VIEIRA, L. M. F. “Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança, Brasil (1940-1970) In: FREITAS, M. C. (Org.) **História social da infância no Brasil** - 9 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

CAPÍTULO VI

SAÚDE & EDUCAÇÃO: RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA PAULISTINHA DE EDUCAÇÃO E A ESCOLA PAULISTA DE ENFERMAGEM (EPE) DA UNIFESP

Maria das Graças Barreto da Silva¹.
Conceição Vieira da Silva Ohara².

¹Graduada em Enfermagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com Especialização em Puericultura e Pediatria Social pelo Depto de Enfermagem / Escola Paulista de Medicina (EPM). Mestre em Enfermagem Pediátrica e Doutora em Ciências pelo Programa de Pós Graduação da Escola Paulista de Enfermagem (EPE) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Coordena o Programa de Extensão Massagem e Estimulação com Bebês (MEB) EPE/ Pró- Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC/UNIFESP). Membro fundadora do Grupo de Estudo em Puericultura (CNPq/UNIFESP) e também da Cátedra Interinstitucional Joel Martins (PUC/SP-UFSCAR-UNIFESP-FASM), como pesquisadora convidada a cooperar na construção interdisciplinar de conhecimentos em busca de sentido para a formação educativa, com vistas ao desenvolvimento humano e em direção a uma cultura de paz.

² Graduada em Enfermagem (1977) e Habilitação em Enfermagem Obstétrica (1978) pela Escola de Enfermagem Magalhães Barata, atualmente Universidade Estadual do Pará. É Especialista em Enfermagem Materno Infante Juvenil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1979). Mestre em Enfermagem Pediátrica desde 1985 e Doutora em Enfermagem (1994) pela Universidade Federal de São Paulo. Professora Titular da Escola Paulista de Enfermagem (EPE), da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Líder do Grupo de Estudos em Puericultura da Unifesp; Presidenta da Sociedade Brasileira de Enfermeiros Pediatras - SOBEP (1997- 2006; 2006 - 2012). Diretora do Departamento de Enfermagem da Escola Paulista de Medicina (EPM) hoje Escola Paulista de Enfermagem (2000 - 2006). Diretora de Assuntos Comunitários (DAC) da Unifesp e Diretora Administrativa da Fundação de Apoio da Unifesp (2009-2012). Em fevereiro de 2011 atuou como Pró-Reitora de Extensão da Universidade Federal de São Paulo (2001- 2012). Diretora Pró-Tempore do Campus Guarulhos (2012- 2013). Pró-Reitora Adjunta de Assuntos Estudantis (PRAE- Unifesp) (2013 - 2016). Presidente da Associação Brasileira de Enfermagem- seção São Paulo (ABEn/SP) de (2016-2020). Diretora pró-tempore do Núcleo de Educação Infantil- Escola Paulistinha de Educação (NEI-EPE) (2017-2018).

Introdução

A relação da Escola Paulista de Enfermagem (EPE), com a Escola Paulistinha de Educação, é de respeito mútuo, não só pelo seu histórico, mas também pela competência e responsabilidade social dos docentes do Departamento de Enfermagem Pediátrica, da Disciplina de Pediatria Social e Puericultura, que de acordo com a premissa da EPE, desde sua criação, vem atuando em uma perspectiva preventiva, visando a promoção da saúde da criança e família (CARMAGNANI, PEREIRA, SILVA, 2010). Mais ainda, pelas parcerias construídas com as equipes da Escola Paulistinha de Educação em diferentes momentos, as quais têm possibilitado práticas riquíssimas para a formação de enfermeiros. Parcerias estas, que têm permitido aos docentes e estudantes compartilhar e construir saberes sobre o cuidar e educar numa dimensão sensível, junto aos educadores, funcionários, crianças e famílias. Geradoras de amizades, com muito carinho, respeito e admiração, pelas suas competências, responsabilidades, compromissos e dedicação(...) (OHARA, 2021).

Nesse sentido, vemos que o conhecimento quando produzido conjuntamente, vai-se modificando, e a forma de pensamento do grupo, assim como a percepção vão se abrindo às pessoas, e os que eram até então consagrados passam lentamente por transformações, para, em seguida, serem radicalmente alterados. (ESPÓSITO, et al, 2014).

Como versam documentos de orientação das políticas públicas de educação, saúde e justiça social do país, assim como a literatura especializada, as instituições educacionais devem estar atentas à saúde e ao bem-estar das crianças (MARANHÃO, 2010). Nessa perspectiva, a interação entre as áreas da saúde e da educação na Escola Paulistinha é promissora, por encontrar-se em um contexto acadêmico onde ocorrem diferentes cursos da área da saúde. Acredita-se que a oportunidade de diálogo, com a realização de estágios destes cursos fortalece o ensino de diferentes temáticas, numa perspectiva educativa voltada à prevenção. Configurando cenários de ensino/aprendizagem, tanto para os profissionais envolvidos como para os estudantes dos diversos níveis do ensino, assim como, das diferentes faixas etárias, em parceria com as famílias e os serviços de saúde da universidade. Embora, a compreensão e

amplitude do significado desse intercâmbio de saberes na prática, desponte-se ainda, como um desafio a ecoar na organização, nas atitudes, nos procedimentos e rotinas necessárias a sua consolidação, principalmente no que diz respeito a participação das crianças (MARANHÃO,2010).

Nessa miragem abre-se uma clareira aos docentes, pois, ao buscar compreender aquele que conhece, necessário se faz apreendê-lo como ser que está aí, situado no mundo com os outros, num determinado tempo e espaço e cultura. Significa vê-lo como um ser que é cuidado. Cuidado, que nos fala do existir humano, do modo de relacionar-se com o outro, sentir, pensar e com ele conviver; cuidar, atuar, significar e identificar-se com o ele e partilhar o mundo, de forma consciente ou não (ESPÓSITO, et al, 2014). Na sequência, apresentaremos parte do percurso vivenciado em situações educativas de natureza *prático-poiética* em educação e saúde.

Breve histórico: o que se pode destacar do contexto neste percurso...

Marianna Augusto, enfermeira, docente, fundadora dos Cursos de Pós – Graduação (stricto e lato-sensu) da então Disciplina de Enfermagem Pediátrica da EPE nos anos setenta. Especializada em Pediatria e Puericultura pela École de Puericulture de la Faculté de Medecine de la Universidade de Paris, França, em seu retorno, elabora nos mesmos moldes, o Curso de Especialização em Pediatria Social e Puericultura (CEPP) da EPE. Já de caráter multiprofissional apresentava como objetivo capacitar os profissionais de enfermagem, dentre outros, para atuarem de forma global na assistência à criança em comunidade, como exposto a seguir:

Iniciado em 1972, (...). Tinha como características a ênfase no crescimento e desenvolvimento infantil e problemas de saúde específicos de cada faixa etária, a dimensão dos fatores psico-afetivo e social na assistência à criança, a importância do vínculo materno-infantil e o conceito de multiprofissionalidade no atendimento. Desde a primeira turma, havia profissionais(...) como Nutrição, Assistência Social, Pedagogia e Sociologia, (...) (CARMAGNANI, PEREIRA, SILVA, 2010, p.185).

A idealização da Escola Paulistinha em sua origem aconteceu de maneira incipiente em 1971. Desde então, a demanda de funcionários

docentes e estudantes por cuidados com seus filhos, só cresce e o acolhimento expressa a solidariedade do Departamento de Enfermagem e da Disciplina de Enfermagem Pediátrica para com os funcionários, docentes e estudantes, do então complexo Escola Paulista de Medicina – EPM, Hospital São Paulo e Biblioteca Regional de Medicina – Bireme.

O grupo precursor do CEPP, coordenado por Marianna Augusto, em 1973, encontra condições para construir o projeto de implantação e funcionamento da chamada *Comunidade Infantil (CI) – Creche*, denominação dada à educação infantil pelo grupo de professores da Enfermagem Pediátrica (AUGUSTO, 1979). Esse grupo contava ainda, com uma pedagoga e uma enfermeira/ pedagoga – que especializou-se pelo CEPP, tendo realizado Especialização em Psicopedagogia também na França – as quais colaboraram na concepção dos programas curriculares iniciais. Desse modo, a CI emerge com a finalidade de proporcionar assistência à criança e sua família, em especial nos três primeiros anos de vida, já considerados, à época, decisivos para o desenvolvimento de suas potencialidades; vindo a ficar conhecida como Escola Paulistinha de Educação e mais recentemente, denominado Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação (NEI EPE).

Nesse contexto, as docentes, ao considerar necessário profissionalizar o cuidado prestado às crianças em ambiente coletivo-educacional, implantaram o *Curso de Auxiliar de Puericultura*, buscando promover qualidade na assistência da criança sadia. Pois até então, quem vinha cumprindo essa função eram atendentes e/ou auxiliares de enfermagem com experiência hospitalar.

Visando a promoção da saúde, de maneira formal ou não, as questões do cotidiano da CI eram objeto para uma educação em saúde, compartilhadas com as auxiliares e as estudantes de pós-graduação, assim como o monitoramento do crescimento e desenvolvimento infantil, realizados em uma perspectiva lúdica, precediam a programação de atividades de estimulação psicomotora. Igualmente, a família também era contemplada nos cuidados à saúde, por meio de ações dirigidas a favorecer, restabelecer ou mesmo aprimorá-los no ambiente doméstico, com foco nos vínculos afetivos entre pais e filhos.

Em seu pioneirismo, o grupo já vislumbrava a criação de um órgão governamental que pudesse auxiliar as creches com assessoria técnica, supervisão e subvenções. Dessa forma o trabalho na CI, tornou-se referência nacional ao repercutir de maneira positiva para a formação de recursos humanos no âmbito preventivo, numa perspectiva social e humanística, se configurando como espaço que reunia, desde então, as áreas de saúde e educação, sendo pioneiro em seu caráter interdisciplinar (CARMAGNANI, PEREIRA, SILVA, 2010).

Ademais, essas iniciativas indicavam o compromisso social em ampliar espaços de formação e intervenção para estudantes de graduação e pós-graduação, em diversas áreas do conhecimento. Além de atender as demandas das crianças e de suas famílias. Nesse caminhar o número de crianças aumenta, a CI é ampliada e transferida de local. Coincidindo com a passagem da supervisão das Creches para a Secretaria da Educação, a partir da Constituição Federal (BRASIL,1988). Em decorrência das solicitadas mudanças estruturais, a organização da CI, vai sendo profissionalizada dentro dos parâmetros legislativos.

Na sequência, surge um grupo da EPM, que busca elaborar um regimento que viria a transformar, em 1999, a CI em Escola Paulistinha de Educação. Por divergências internas com esse grupo, as docentes da Disciplina de Enfermagem Pediátrica da EPE, contrariando suas expectativas não participam dessa nova fase da construção, inicialmente concebida.

Somente no ano 2000, as docentes da EPE, do Departamento de Enfermagem Pediátrica, Disciplina de Puericultura e Pediatria Social, buscam resgatar o contexto da Escola Paulistinha como cenário para campo de estágio do Curso de Graduação em Enfermagem, dando continuidade a uma história vivida por elas em anos anteriores como estudantes.

Vivências docentes no percurso da graduação em enfermagem

No percurso como docentes, busca-se atentar para as premissas advindas de um movimento de formação educativa humanizadora – no qual estamos engajadas – em busca de novas perspectivas, focadas no desenvolvimento humano, colocando como base para toda e qualquer intervenção o conhecimento da criança. Por meio de

parcerias e apropriações, seja dos referenciais consagrados, seja de novos conhecimentos que gerem compreensões da criança, de nós, do outro ou do próprio mundo (ESPÓSITO, et al, 2014).

Nessa perspectiva, ao acompanharmos os estudantes, inseridos no ambiente escolar com enfoque na atenção primária à saúde, cria-se a oportunidade para relacionar a teoria com a prática, em diálogo com as crianças, educadoras e professoras em sala. Ao motivá-los a observar a criança individualmente e no contexto educativo – coletivo – institucional, com ênfase na prevenção e promoção à saúde, encontra-se a possibilidade de contemplar suas competências e analisar os possíveis fatores que possam interferir no processo de desenvolvimento infantil.

Pautados pelos conhecimentos do desenvolvimento neuropsicomotor-afetivo (DNPMA), os estudantes participam da atenção às necessidades essenciais dos *bebês lactentes* e aprendem como cuidá-los com segurança e conforto. Observando e interagindo com eles junto às educadoras, durante a higienização, na troca de fraldas, no momento da alimentação, do sono/repouso e principalmente nas brincadeiras. Desse modo, em diálogo com a docente e mediados pela literatura³ eles têm a oportunidade de vislumbrar e conhecer as padronizações estabelecidas como “normalidade”. Cuidando, eles distinguem as crianças em suas singularidades, o que contribui em sua formação, para que sejam profissionais enfermeiros que atuem a partir do paradigma da saúde, seja no ambiente hospitalar, na rede básica de saúde e/ou nos espaços educacionais (SILVA, 2010).

Conscientes de que o processo saúde-doença, é um estado dinâmico e determinado socialmente, onde a fronteira entre saúde e doença, principalmente nos estágios iniciais da vida, por se tratar de um período de franco desenvolvimento e também de grande susceptibilidade biológica, é bastante delicado (MARANHÃO, 2010).

Para os graduandos de enfermagem, traçarem o perfil de DNPMA desenvolvimento neuropsicomotor do *pré-escolar* e

³ Dentre outros.

Brasília. Ministério da Saúde. Caderneta de Saúde da Criança. Passaporte da cidadania, 2018. Disponível em https://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/publicacoes/caderneta_saude_crianca_menina_12ed.pdf
Acesso em 20/06/2021.

conhecerem suas peculiaridades de comportamento, em duplas eles vivenciam experiências de observação do coletivo de crianças da mesma idade, ao adentrarem as salas, inseridos nas rotinas pelas professoras. Nesse cenário, os estudantes escolhem cada um, uma criança e enfrentam o desafio de conseguir abordá-la em sua espontaneidade, a fim de estabelecer um vínculo, buscando que ela demonstre suas competências e habilidades. Sob supervisão da docente responsável, aprendem a utilizar um instrumento com rigor científico¹⁴, para observar, interagir, identificar as características de faixa etária e sistematizar os achados, relacionando teoria e prática para sua interpretação. Na sequência, como forma de intervir e contribuir para a promoção do desenvolvimento infantil, compartilham saberes com a docente e a professora da sala, a fim de planejarem conjuntamente as atividades de educação em saúde, tendo em vista a estimulação psicomotora para o coletivo de crianças. Atividades estas que consideram a temática trabalhada pela professora na ocasião; as grandes áreas do desenvolvimento infantil divididas didaticamente em: pessoal-social, motor fino-adaptativo, linguagem e motor-grosseiro, para abordar a criança de maneira integral; os achados, junto a predominância das competências e habilidades das idades abordadas.

Ao final em relatórios descritivos, conseguem refletir sobre o percurso vivenciado, e reconhecer a importância de olhar para a criança “sadia”, como base para uma intervenção humanizada para o cuidar e educar nos diferentes cenários de atuação do enfermeiro. Reconhecendo assim, as perspectivas de desempenho profissional visando a promoção do desenvolvimento infantil junto à equipe multiprofissional (SILVA, 2010). Para os escolares do Ensino Fundamental, o foco na promoção da saúde, é especificamente desenvolvido pelos estudantes por meio de atividades de Educação em Saúde. Com a participação das professoras e da coordenação pedagógica, integra-se os conteúdos curriculares na construção dos temas; outro aspecto interessante é a parceria, no sentido de vincular

¹⁴Utilizado até 2018: BRÊTAS JRS, SILVA MGB, SILVA CV. A aplicação do teste de triagem do desenvolvimento de Denver pelo enfermeiro pediatra: relato de caso. *Acta Paul. Enferm.* 1995; 8(4):9-18. FRANKENBURG WK, DODDS J, ARCHER P, SHAPIRO H, BRESNICK B. DENVER II: training manual. 2nd ed. Denver, USA: Denver Developmental Materials; 1992.

os temas pactuados com o profissional envolvido ou seja, quando versa sobre aspectos da alimentação é solicitada a participação da nutricionista, quando a temática foca a saúde bucal, é compartilhada com a odontóloga e assim por diante, conferindo *integração da saúde com a educação* (OHARA, 2021).

Sínteses a partir de trajetórias metodológicas de pesquisa com orientação fenomenológica hermenêutica vividas e compartilhadas; com estas composições procura-se indicar o compromisso das docentes e estudantes do curso de graduação em enfermagem em colaborar para a produção de conhecimento e o desenvolvimento humano, visando compreender as vivências em sua dimensão qualitativa. Mais ainda, busca-se explicitar os modos pelos quais os sujeitos envolvidos nesse percurso vivenciam seu fazer, e neste fazer formulam sentidos, a partir das ações educativas que desenvolvem e, ao envolver-se no processo de formação, provocam como condição para tal a apropriação de seu mundo-vida, de seu fazer.

Trajetoórias essas que nos dizem da construção psico/ pedagógica/ético-formativa; da experiência dos sujeitos que vivenciam a indissociável interface saúde-educação numa perspectiva multidisciplinar (ESPÓSITO, et al, 2014).

Num recorte do trabalho mais amplo de Iniciação Científica voluntária, intitulado “*Ensino do desenvolvimento neuropsicomotor da criança sadia na graduação de enfermagem. Pré-requisito para uma formação humanizada*”, as autoras (SILVA, AMBROSIO, OHARA, 2012) partem da premissa que a compreensão do ser humano em processo de desenvolvimento pode favorecer a atuação profissional e repercutir na qualidade do ensinar, cuidar e educar e buscam pelos sentidos da experiência de docência na Enfermagem Pediátrica. Ao tematizar o desenvolvimento neuropsicomotor infantil como eixo fundante das ações formativas da Disciplina Curricular: *Enfermagem em Saúde da Criança e Adolescente I*, considera-se enfrentar um desafio ao introduzir os graduandos da segunda série em um percurso de descoberta da criança saudável.

Para o processo de formação de estudantes capazes de compreender o ser humano e o processo saúde-doença, objetos do trabalho em saúde, assim como para enfrentarem os problemas da realidade, explicitam como a ação educativa implica numa dinâmica e dialética visando desenvolver capacidade cognitiva, habilidades e

atitudes que os faça conscientes da realidade humana e social, capazes de produzir transformações. Buscam responder à questão: *Como saberes e conhecimentos sobre o desenvolvimento neuropsicomotor definem a ação de ensinar na Enfermagem Pediátrica?* Como região de inquérito destacam-se as contribuições do ensino implementadas na Escola Paulistinha de Educação. Os dados foram analisados, a partir da indagação efetuada pela docente responsável às descrições dos estudantes ao término do percurso de estágio da Disciplina. Nesse cenário de formação, (...) as reflexões dos estudantes junto a docente são seguidas de discussões e trocas de experiências sobre as repercussões de se colocar a criança como protagonista dos cuidados.

Assim, o conhecimento da criança se torna pré-requisito imprescindível, para além da dimensão orgânico-patológica, valorizando a saúde em sua amplitude, formando a base para toda intervenção. Dentre a vasta literatura existente sobre o desenvolvimento infantil, nesta disciplina ressaltam-se os fatores de proteção, visando promover a resiliência e contribuir para a formação de profissionais comprometidos com a qualidade de vida das crianças e suas famílias, numa função de responsabilidade social, em direção à humanização dos cuidados. (...) colocando em destaque o referencial da pedagogia social que valoriza as ações educativas pautadas pelo exercício crítico, cooperando para a construção da consciência individual e coletiva. Diante da busca de compreensão do sentido da docência na Enfermagem Pediátrica, ao compartilhar vivências humanas docente-estudante-criança-educadora, a interdisciplinaridade se apresenta como uma das chaves para o enfrentamento desse desafio, por propor a convergência de conhecimentos específicos por meio de uma interação dialética.

Considerando-a como um conceito que se aplica às ciências, à produção do conhecimento e ao ensino, vê-se que: (...) se as pesquisas, para produzirem as respostas necessárias, têm que ser construídas interdisciplinarmente, o mesmo deve se aplicar ao processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a abertura à mudança, favorece o diálogo, possibilitando reflexões ancoradas na inter-relação do cuidado existencial com o cuidado profissional, em suas aproximações de natureza teórico-prática-técnica, o que permite

evidenciar que os saberes e conhecimentos do desenvolvimento neuropsicomotor-afetivo contribuem para a construção de uma trama cultural de cuidado *coexistencial*, revelando-se que ensinar também corresponde ao cuidar e educar.

Com outro recorte de projeto de Iniciação Científica, denominado *Construindo uma cultura ecológica na creche a partir das rotinas com a água*, as autoras buscaram compreender a importância atribuída à inserção de uma cultura ecológica às crianças pequenas para os profissionais que compartilham os seus cuidados (MURATA, SILVA, SILVA, 2006). Pensando em como introduzir conhecimentos para que as crianças sejam futuramente agentes multiplicadores da preservação de nossos recursos naturais, visto que a cultura e os hábitos são criados na primeira infância, momentos mais oportunos para transmitir conhecimentos que farão parte de seus valores. Como já estávamos inseridas na instituição, compartilhamos o tema com as educadoras do berçário e com outras funcionárias das áreas da saúde e educação, levantando possíveis formas de abordagem. No início, foram propostas brincadeiras fornecendo brinquedos aos bebês que se relacionavam com a água. Na sequência, percebeu-se a necessidade de diálogos e sensibilização sobre a temática dos adultos envolvidos no processo. A partir da divisão dos assuntos levantados, ocorreram seminários, vivências de sensibilização corporal, com dinâmicas de grupo em um clima bastante lúdico. Assim, aos poucos todos foram se envolvendo e criando um interesse pelo desenvolvimento do projeto, construído coletivamente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com fundamentação fenomenológica, a qual está voltada para o estudo da realidade vivida, dando ênfase ao significado que a experiência tem para os sujeitos que a vivenciam; (...) a partir da descrição dos fenômenos experienciados(...). (MURATA, SILVA, SILVA, 2006, p.196) A *região de inquérito* situou-se no Berçário (crianças de 18 a 24 meses), da Escola Paulistinha de Educação, onde foram entrevistadas (...) as educadoras de salas, coordenadora pedagógica e graduanda de enfermagem. Os dados foram obtidos em resposta à seguinte questão norteadora: *Como construir práticas ecologicamente sustentáveis com crianças pequenas?(...)* Com a identificação das diversas perspectivas apresentadas pelos discursos, pode-se cruzar os de significados comuns e que convergiam para o mesmo sentido, agrupando-as nos seguintes sub-temas: *explicitando a importância da água; preservação*

dos recursos e do meio ambiente; desenvolvimento de hábitos; incentivo ao conhecimento; estratégia didática; ludicidade; utilização durante as atividades cotidianas. Prosseguindo em uma nova redução, a análise dos pontos de convergência, permitiu a elaboração dos temas que assim se apresentaram: *contextualizando a necessidade da preservação ambiental; auxiliando na formação de hábitos cotidianos de acordo com a cultura; transformando as experiências vividas em possibilidades de aquisição de conhecimentos* (MURATA, SILVA, SILVA, 2006).

Estes temas formaram o núcleo de sentido que auxiliou a desvelar o fenômeno em sua essência, explicitando como a maneira pela qual as crianças aprendem a lidar e a se relacionar com os recursos ambientais influenciará diretamente na forma de valorização que a eles será atribuída no futuro. Indicando que para isso, torna-se necessário que seu início seja precoce, visto que uma cultura é construída e transmitida na primeira infância por intermédio dos adultos significativos e das oportunidades de experiências por elas vividas.

Ressaltando ainda, a importância das estratégias didáticas para que estes conhecimentos sejam introduzidos na formação das crianças com uma abordagem prazerosa (...), com a utilização de recursos do dia-a-dia, incentivando-as com pequenas ações ao respeito e ao cuidado que devemos ter com nossos recursos naturais. A construção deste projeto em diálogo com a educação, evidenciou-se uma experiência interessante para a graduanda, *contribuindo para uma visão abrangente das possibilidades de espaços de atuação da Enfermeira Pediátrica nesse cenário; sobre a importância do conhecimento do desenvolvimento infantil e dos referenciais teóricos da educação infantil; a vivência com os profissionais da educação propiciou desvelar os fazeres com a água no cuidado à criança pequena; com as crianças permitiu um aprimoramento da observação no sentido de cuidar em uma perspectiva educativa*. Destacando que os problemas que dizem respeito a toda a humanidade, como o cuidado com o meio ambiente, assim como a preocupação com a formação educativa das novas gerações, deve envolver esforços compartilhados de maneira coletiva e global.

Neste sentido, acredita-se que a execução e incentivo a projetos com as crianças pequenas contribuem para a construção de conscientização dos profissionais da importância do fazer conjunto saúde e educação, para a valorização da infância e também para

compreendermos que intervindo a partir de agora, no futuro nossos recursos poderão estar preservados

Com o *Estágio Curricular Supervisionado (ECS)*, o estudante da quarta série, escolhia⁵ um dentre os campos específicos ofertados para realizar uma parte da carga horária que será composta com as áreas de atenção básica à saúde e a área hospitalar, já que este estágio é dedicado a experienciar a função do Enfermeiro. A escolha recaiu sobre a Escola Paulistinha de Educação, com a temática: A função do Enfermeiro na Educação Infantil – Creche, na perspectiva da gestão, realizado no período de 25/11/2009 a 11/12/2009 e estiveram envolvidas as graduandas Ana Carolina Baptista Bento e Márcia Mitiko Kawamura. (...). Sob o olhar da enfermeira na instituição de educação infantil, as graduandas procuraram refletir sobre seu papel. Desse modo, pautadas pelos conhecimentos do desenvolvimento neuropsicomotor e afetivo (DNPMA) das crianças, buscou-se traçar os perfis e a partir dos resultados analisados pensar como se dariam as intervenções (...). O estudo foi realizado com crianças de duas turmas de maternais. “Traçamos os perfis de 12 crianças do Maternal IA e 16 do Maternal IB. Totalizando 28 crianças analisadas nos 4 domínios do teste de triagem⁶, aliadas às observações espontâneas das crianças em atividades em sala, na quadra e no pátio” (BENTO, KAWAMURA, 2009).

Caracterização do Perfil da Sala Maternal I - As crianças encontravam-se com idades entre 30 e 39 meses em média (...) Na área pessoal-social (...) observamos que o desenvolvimento das crianças está de acordo com a faixa etária. Em relação ao desenvolvimento motor-fino-adaptativo, a maioria delas já realiza a maior parte dos quesitos, a não ser no ítem ‘aponta a linha mais comprida’, em que 73% das crianças não foram observadas, ou recusaram-se ou ainda, a linha cronológica não atingiu o ítem. Os dados analisados mostram que em alguns itens da área da linguagem, as crianças ainda não tem domínio, como compreender 4 preposições, contagem de blocos; no entanto apresentam domínio quando definem 2 objetos pelo uso, nomeiam 1 cor, compreendem 2 adjetivos, reconhecem 2 ações e nomeiam 4 figuras. Este cenário mostra exatamente o quanto as crianças estão em desenvolvimento,

⁵ Essa modalidade de estágio teve seu término em 2009.

⁶ FRANKENBURG, DODDS, ARCHER, SHAPIRO, op.cit.

pois já aprenderam a compreender 2 adjetivos e estão caminhando para a aprendizagem do terceiro, e assim sucessivamente. Por fim, ao compartilhar os achados com as educadoras, após diálogo com a literatura pudemos concluir que as crianças do *maternal I A* estão apresentando um desenvolvimento adequado, para a faixa etária em que se encontram. Em função de suas características e finalidades, a creche e pré- escola constitui-se num ambiente apropriado não só para a promoção do crescimento e desenvolvimento da criança, como também para detectar eventuais riscos precocemente, para que se possa traçar propostas de intervenção, com vistas à retomada da normalidade deste processo, (...) com os acompanhamentos adequados. Ademais, cabe dizer que somente conhecendo como é a criança e o que esperar dela em cada idade, é que a enfermeira atuante na creche e pré-escola poderá responder adequadamente às suas necessidades, o que será benéfico tanto à criança como a ela própria, por promover maior satisfação profissional e propiciar uma vida plena à criança.

Caracterização do Perfil da Sala Maternal IB - Com relação ao Maternal IB, o teste foi realizado com 16 crianças, sendo a média de idade = 3 anos e 1 mês. (...) Pudemos observar que em relação à conduta “prepara a refeição”, em mais de um terço das crianças não houve oportunidade da observação. É importante ressaltar que apenas a conduta “veste uma camiseta” está no domínio entre 75 e 90% esperado para a idade cronológica das crianças analisadas e a proporção obtida foi adequada, considerando que houve uma proporção não observada.

No motor fino –adaptativo, na conduta “aponta a linha mais comprida” um grande número de crianças falhou, mas é preciso lembrar que tal quesito encontra-se antes da faixa dos 75% esperado para a faixa etária. Em relação às demais condutas, todas estavam presentes em 75% ou mais. Observamos que na Linguagem, as condutas “fala inteligível” e “reconhece 4 ações” estiveram presentes em 100% das crianças analisadas. As condutas “compreende 2 adjetivos” e “reconhece 2 ações” situam-se entre os 75 e 90% esperado, sendo que em ambas as proporções se apresentaram em mais de 90% das crianças analisadas. Em relação ao motor grosso, as condutas “equilibra-se em cada pé, 1s” e “salta” estiveram presentes em mais de 90% das crianças analisadas, sendo que a conduta

encontra-se entre 75 e 90% do esperado para a faixa etária. Ao término do estágio, o relatório pode ser compartilhado e analisado em conjunto com as representantes das educadoras dos maternais, as professoras de salas, junto a coordenadora pedagógica, nos graduandas e a docente supervisora do estágio. Desse modo, pode-se concluir que em todas as condutas as crianças encontravam-se entre 75 e 90% do esperado para suas faixas etárias, demonstrando assim, que nos domínios analisados o desenvolvimento encontra-se adequado. Na sequência pode-se dialogar, ouvindo das responsáveis pela sala sobre a importância desses achados contribuírem para a formulação do planejamento pedagógico. Considerações Finais: As experiências vivenciadas nesse estágio mostraram que há inúmeras possibilidades de se exercer a Enfermagem(...) nesse cenário, com grandes contribuições para o cuidar e educar. Embora, o trabalho da enfermeira em uma instituição de educação infantil (...), possua uma dimensão e complexidades próprias, que solicitam conhecimentos, habilidades e competências no que diz respeito a promoção da saúde da criança, para além das demandas cotidianas, o foco principal volta-se ao monitoramento do crescimento e desenvolvimento infantil para (...) junto às professoras, (...) elaborar as consequentes intervenções. (...) Discutimos e contextualizamos aspectos da literatura e das práticas vivenciadas, seguidas de reflexões acerca do papel da enfermeira no âmbito da educação infantil, (...). Enfim, realizamos um trabalho em que o embasamento teórico e a prática foram convergentes, configurando-se em uma experiência singular e enriquecedora para a nossa formação, em uma dinâmica muito prazerosa.

Realizou-se também trajetórias metodológicas no formato de monografias, isto é, trabalhos de conclusão do Curso (TCC) pelos graduandos, que tendo vivenciado o estágio se inquietaram em buscar compreender e interpretar a função do profissional enfermeiro nesse cenário: *O(A) enfermeiro(a) na unidade de educação infantil / creche: a complexidade de suas atribuições.* (FORNARI, 2012) e outra com o título: *Ação do Enfermeiro na creche: Fortalecendo o elo entre o cuidar e educar* (GRECCO, 2010).

Outras parcerias...

Nesse percurso, incontáveis projetos acadêmicos em cooperação, foram sendo desenvolvidos como Iniciação Científica, Extensão e Monitoria, orientados por docentes da referida Disciplina, dentre eles: *O significado da alimentação para crianças escolares*. (SANTOS, 2014). *Hábitos alimentares do escolar. Contribuição para promoção da saúde*. (SANTOS, 2007). *Aprendendo com os bebês: construção de um programa de estimulação no berçário da Escola de Educação Infantil Paulistinha*. (SAITO, 2004). *Avaliação do ambiente estimulador do Berçário de creche*. (ROSA, 1996).

Como contrapartida a disponibilidade do cenário educacional como campo de estágio, foram sendo construídas parcerias em variados formatos: *Rodas de Conversas e Palestras com diferentes temáticas, dentre elas Desenvolvimento Infantil, Sexualidade na Infância; Oficinas de Massagem e Estimulação com Bebês;*⁷ *Treinamento em Primeiros Socorros; Cuidados com Crise Convulsiva; Prevenção de Acidentes na Infância, etc.* Assim como práticas conjuntas em momentos formativos por meio do Curso: *Diálogos intersetoriais sobre as infâncias em tempo de pandemia: protocolos de cuidados na educação infantil – Considerando o contexto da pandemia causada pela COVID-19, o curso (...) na Educação infantil, faz parte da série de encontros temáticos promovidos pelo (...)NEI Paulistinha (...) da Unifesp. Visa fomentar um debate intersetorial em torno das questões relativas ao retorno escolar seguro e de qualidade para bebês, crianças pequenas e maiores e também das (os) profissionais que atuam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Além das docentes do NEI Paulistinha, o curso contará com a participação das Profas(...) da (...) EPE (...) e da (...) EPM da Unifesp. As Profas da EPE realizaram as *Conversas sobre desenvolvimento e interação e cuidados com a criança e o ambiente na educação infantil*.*

Participação na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) –na elaboração do capítulo V *Promoção da Saúde na Paulistinha*, em conjunto com a Enfermeira coordenadora da Área da Saúde⁸, os

⁷ Para conhecer o Programa de Extensão Universitária Massagem e Estimulação com Bebês(MEB), ver DANA D. Amor e ciência em toques que fazem diferença. São Paulo: Entreteses Unifesp, v. 12, nov. 2019. p. 43-45

⁸ Enfermeira Pediatra Carolina Jacomini do Carmo.

demais integrantes da equipe de saúde, com professoras da Escola Paulistinha e uma docente da EPE e outra da EPM. Para se ter uma breve noção, as discussões foram pautadas pelas legislações do Ministério da Saúde e da Educação (BRASIL,2007), que focam o *cuidado* com a saúde de maneira integrada. Os documentos da Organização Mundial da Saúde, especificamente as cartas das Conferências Internacionais sobre *Promoção de Saúde*, as quais configuram as principais referências das políticas nacionais brasileiras. Destacando a saúde como um recurso para a vida, ao enfatizar a necessidade de integração dos recursos, estendem a responsabilidade da *Promoção a Saúde* na direção do bem estar global, por meio de ações coordenadas entre diversos setores; com respeito às diferenças sociais, culturais e econômicas, tendo como objetivo o desenvolvimento pessoal e social por meio da educação em saúde (OMS, 1986). Realçando a *Promoção a Saúde* como tarefa articulada entre as escolas, as famílias, os ambientes de trabalho e demais espaços comunitários.

Sendo a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC,2018), a proponente de diretrizes e estratégias para a elaboração e planejamento de projetos de saúde da criança. Especificamente para a Primeira Infância, tem-se as diretrizes curriculares, que estabelecem princípios para a formulação de políticas (BRASIL, 2018). Assim, vemos resumidamente que em termos de legislação os direitos previstos no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990 junto aos ditames da Constituição Federal (BRASIL,1988), onde o direito Universal à Saúde, já está garantido, pelo Sistema Único de Saúde (SUS), que estratégias vêm sendo propostas na direção da Integralidade de Atenção à Saúde, um dos princípios do SUS. Encontra-se também um manual da Secretaria de Saúde de São Paulo, que indica uma linha de cuidados, com respaldo científico sobre a importância da valorização das experiências vividas na primeira infância. Conscientes de que para se obter êxito com as iniciativas para promoção da Saúde na Escola, o trabalho tem que ser compartilhado de maneira indissociável dos processos educativos. Como exemplo, podemos citar o Programa de Saúde na Escola (PSE), que busca contribuir com a formação integral dos estudantes, por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde; configurando-se como modelo estratégico para integração e

articulação entre as equipes, via Unidades Básicas de Saúde (UBS). Ademais, é importante salientar que o trabalho da equipe de saúde na Escola difere dos realizados por profissionais nos serviços de saúde. Necessitando para isso, uma construção conjunta com vistas às especificidades, em diálogos para trocas de conhecimentos e experiências com cuidado e cooperação. Outra iniciativa, são as Escolas Promotoras de Saúde, um modelo que busca favorecer o desenvolvimento de habilidades nos jovens que os levem à esperança, isto é, a seguir em direção a realização dos sonhos (ALVES et al, 2017). Como desdobramento da elaboração conjunta desse capítulo do PPP, das leituras, discussões e reflexões que emergiram das experiências cotidianas, estruturou-se no NEI - Paulistinha um trabalho de Educação em Saúde, em parceria, visando a melhoria da qualidade de vida da comunidade, dentre outros objetivos. Porém, no momento atual, a iniciativa vem sendo adiada por questões da conjuntura da Pandemia pelo COVID 19.

Contribuição com a Gestão⁹

A Disciplina também pode contribuir com a gestão, com uma de suas docentes exercendo o cargo de Diretora interina. Em um momento de transição institucional especial, com a aprovação do regimento no Conselho Universitário e mudanças no Projeto Político Pedagógico. Ocasão da criação do Conselho Gestor – em que outras duas docentes também fizeram parte – e que se evidenciou como um marco extraordinário por sua composição e força regimental, o qual possibilitou organizar as comissões de ensino, pesquisa e extensão, dando grande respaldo às questões administrativas e as demandas mais complexas da direção.

Na ocasião da contratação das pedagogas EBTT (da carreira do Magistério de Ensino Básico Técnico e Tecnológico), foram diversas as situações que evidenciaram a necessidade de estudar estratégias de acolhimento a estes profissionais. As mesmas chegaram com uma legislação própria, com títulos de mestres e doutoras e com horários diferenciados dos demais funcionários, fatos estes que trouxeram

⁹ Silva-Ohara CV. 50 Anos da Paulistinha: O papel da Escola da Infância na universidade. Mesa Redonda. Congresso Acadêmico da Unifesp, 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=O8SsEBuE-H4&t=3452s>>.

dificuldades de compreensão para eles e para as famílias das crianças, incluindo alguns membros da gestão. Nessa conjuntura, foi necessário estabelecer como meta aprender junto, ouvindo a todos (as), desde os sindicatos, para tomar ciência da legislação, assim como realizar reuniões com essas profissionais, com os familiares das crianças e outros funcionários. Desse modo, a gestão foi pautada pela finalidade de reconstruir junto a equipe e famílias as novas normas da Paulistinha, buscando ressignificá-las, a fim de que pudessem ser adequadas às exigências universitárias, desde as inscrições para as vagas até as matrículas das crianças. Por outro lado, também seria necessário instrumentalizar essas docentes, inserindo-as no contexto da universidade, trazendo os pró-reitores à Paulistinha, para apresentarem o significado de cada segmento e como elas deveriam se adaptar, mostrando também os caminhos para que as (os) profissionais pudessem procurá-los quando necessário.

Períodos em que houveram várias situações de enfrentamento, em especial ter que significar as festividades que eram realizadas na Paulistinha, por exemplo. As mesmas passaram a integrar o projeto político pedagógico, na perspectiva de construir saberes sobre a cultura popular e não somente festejar as datas comemorativas. Contudo, foi necessário ainda, deixar a zona de conforto estabelecida há décadas, para aceitar o desafio de uma outra estrutura organizacional e de recursos humanos e assim, nos adequarmos a essa nova realidade. Neste tempo, houve também a reforma do prédio, tão importante para segurança do mesmo, das crianças, famílias e funcionários, dentre outras demandas emergências.

Importante ressaltar que os apoios incondicionais das (os) docentes do Departamento de Enfermagem Pediátrica, particularmente da Disciplina Enfermagem na Promoção da Saúde da Criança e do Adolescente, assim como da Reitoria, dos Pró-Reitores, da Chefia de Gabinete, dos Assessores, do pessoal dos Recursos Humanos, além da coordenação pedagógica, dentre muitos outros, é que possibilitaram exercer a Diretoria. Lembrando também dos “queridos” funcionários, servidores e familiares das crianças. Trabalho este, realizado por meio do diálogo, da escuta ativa, sempre de portas abertas, para acolher as demandas, principalmente das crianças, com ética, dignidade, respeito e pertinência institucional.

Considerações Finais

(...) se a Paulistinha faz 50 anos, é porque provou a que veio, e para constatar, é só conversar com os egressos e todos que participaram desta experiência (OHARA, 2021).

A Paulistinha faz parte do cenário institucional e cumpre com o papel da Universidade Pública, tanto no que diz respeito ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão, como na Gestão. Um espaço de lutas e compartilhamentos por propostas que visam as crianças, suas famílias, os servidores e funcionários, com o compromisso de cuidar e educar com qualidade. Hoje, é visível o quanto vem se profissionalizando, se qualificando pedagogicamente.

Em relação a extensão, tem contemplado projetos maravilhosos e de grande contribuição para a Educação Infantil. Vê-se como a realização de projetos de extensão de ação contínua são propícios nesse cenário, pois a faixa etária envolvida e seu contexto tanto acadêmico, como social e cultural favorecem a amplitude dos desafios universitário que é estar em parceria com a comunidade para transformar/ contribuir na construção da cidadania por meio de ações de saúde e educação. Entretanto, na pesquisa vem realizando um riquíssimo intercâmbio, permitindo a construção de linhas com seus eixos temáticos abrangentes, favorecendo de um lado o aprendizado, a devolução dos achados e a intervenção quando se faz necessária; por outro, a certeza que os resultados trarão benefícios para a promoção da saúde da criança, pois tem todo o aparato ético para sua realização. Vinculada atualmente, a Reitoria é preciso destacar que a Paulistinha continua a requerer da gestão universitária um olhar cuidadoso em relação às suas demandas (...) tanto financeiras, estruturais, como de Recursos Humanos e Materiais.

Com foco nas experiências vivenciadas pelas docentes da EPE, que dela vem participando, buscamos refletir sobre a indissociável interface saúde-educação numa perspectiva multidisciplinar; enfatizamos parte das atividades ali desenvolvidas, os trabalhos realizados e as contribuições mútuas. Considerando ainda, que a construção de conhecimento, de ações educativas humanizadoras e de cuidados em parceria constitui-se num fazer transformador em constante (re)construção.

Referências

- ALVES, G.G. et al. A escola enquanto espaço produtor da saúde de seus alunos. **RIAFE**, n.12, v. 2, p. 916 - 932, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8492/6574>>. Acesso em 08 ago 2021.
- AUGUSTO, Marianna. (Org). **Comunidade Infantil: creche**. São Paulo, Guanabara Koogan,1979.
- BENTO, Ana Carolina Baptista; KAWAMURA, Márcia Mitiko. Relatório: Estágio Curricular Supervisionado (ECS). **Reflexões sobre a função do Enfermeiro na Educação Infantil – Creche, na perspectiva da gestão**. 2009. Sob orientação de Maria das Graças Barreto da Silva.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 09 de dezembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Distrito Federal, 2009.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Decreto nº 6286, de 5 de dezembro de 2007**. Lei Orgânica da Saúde. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Brasília, dez. 2007.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de atenção integral à saúde da criança**. Brasília, 2018.
- BRASIL; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco): **Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo**. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.
- CARMAGNANI, M.I.S.; PEREIRA, S.R.; SILVA, M.G.B. Inserção e impacto social da Escola Paulista de Enfermagem no cenário paulista. In: BARBIERI, M.; RODRIGUES, J. (Orgs.). **Memórias do cuidar: setenta anos da Escola Paulista de Enfermagem**. São Paulo: Editora Unifesp. 2010, p.167-204.
- ESPÓSITO, V.H.C. **Construindo o conhecimento da criança adulto: uma perspectiva interdisciplinar?** Estudos e Pesquisa em Ciências Humanas e Saúde. São Paulo: Martinari, 2006.

FORNARI, B. C. **O(A) enfermeiro(a) na unidade de educação infantil/ creche: a complexidade de suas atribuições.** (TCC) Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de São Paulo, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia social: impasses, desafios e perspectivas em construção.** Congresso Internacional de Pedagogia Social, março de 2006.

GRECCO, G.M. **Ação do Enfermeiro na creche: Fortalecendo o elo entre o cuidar e educar.** (TCC) Trabalho de conclusão de curso de graduação em enfermagem, Universidade Federal de São Paulo, 2010.

MARANHÃO, Damaris Gomes. **Saúde e bem-estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde.** Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento - perspectivas atuais Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7157-2-5-artigo-mec-saude-bemestar-criancas-damaris/file>>. Acesso em: 08 ago 2021.

MURATA, Renata; OHARA, Conceição Vieira da Silva; SILVA, Maria das Graças Barreto. **Construindo uma cultura ecológica na creche a partir das rotinas com a água.** Pibic (CNPq-Unifesp).2006.

OHARA, C.V.S. **50 Anos da Paulistinha: O papel da Escola da Infância na Universidade.** Mesa Redonda. Congresso Acadêmico da UNIFESP, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **A carta de Ottawa para a promoção da saúde.** In: Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde. Ottawa, 1986. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/publicacoes/carta_ottawa.pdf>. Acesso em 08 ago 2021.

SAITO, Cássia Mitsuko. **Aprendendo com os bebês: construção de um Programa de Estimulação no berçário da Escola de Educação Infantil Paulistinha.** 2004. Projeto de Extensão coordenado por Maria das Graças Barreto da Silva - Universidade Federal de São Paulo, 2004.

SANTOS, Juliana Cardinal. **Hábitos alimentares do escolar.** Contribuição para promoção da saúde. (TCC), Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de São Paulo 2007.

SANTOS, Patrícia Costa. **O significado da alimentação para crianças escolares.** (TCC). Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de São Paulo, 2014.

SILVA, M. G. B. **A Solidariedade aplicada na Comunidade.** De Comunidade Infantil a Escola Paulistinha de Educação – EPE: A Trajetória de Atuação da Enfermagem Pediátrica. II Congresso de Enfermagem do Hospital São Paulo – Unifesp, out. 2008.

SILVA, M. G. B. **Desenvolvimento neuropsicomotor: pré-requisito para o cuidar/educar.** (Conferência).1º Simpósio do Grupo de Estudo em Puericultura da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) : Caminhos do Cuidar e Educar da Infância à Adolescência em Direção à Cultura de Paz. 2010.

SILVA, M.G.B. **Humanização, ética e responsabilidade social nas práticas de cuidado em saúde.** (Conferência). IV Congresso Brasileiro de Enfermagem Pediátrica e Neonatológica. Tecnologia, Humanização e Responsabilidade Social na Enfermagem: interface para promover o cuidado ao recém-nascido, a criança, ao adolescente e à família. Sociedade Brasileira de Enfermeiros Pediatras (SOBEP). Universidade Federal do Maranhão. Aben - São Luiz. Maranhão: 2011.

SILVA, M.G.B.; AMBRÓSIO Natalia; ESPÓSITO V.H.C.; OHARA, C.V.S. **Ensino do desenvolvimento neuropsicomotor da criança sadia na Graduação de Enfermagem:** Pré-requisito para uma formação humanizada. 7ª Jornada de Enfermagem Pediátrica da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Departamento de Enfermagem da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. 2012.

SILVA, M.G.B.; ESPÓSITO, V.H.C.; SILVA, G.T.R.; SALOMÉ, G.M. Desenvolvimento humano e a produção do conhecimento. Trajetórias de investigação de natureza fenomenológica e hermenêutica. Belo Horizonte. **Revista Memorandum:** memória e história em psicologia, 2014, n. 26, p. 153 -167.

SILVA, M.G.B.; ESPÓSITO, V.H.C. Ação educativa desenvolvida no Grupo Terapêutico de Massagem e Estimulação de Bebês (GTMEB): projetando conhecimento. Resumo. I Congresso Internacional de Saúde da Criança e do Adolescente. **Rev. Bras. Crescimento e Desenvolvimento Hum.** 2009; n. 19, vol. 1, p. 161.

SILVA, M. G. B.; ESPÓSITO, V. H. C. Massagem em bebês como ação educativa. In: SILVA, G. T. R.; ESPÓSITO, V. H. C. (Orgs.). **Educação e saúde:** cenários de pesquisa e intervenção. São Paulo: Martinari, 2011. p. 93-101.

CAPÍTULO VII

RETRATO DE UMA UNIDADE UNIVERSITÁRIA FEDERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (UFEI) EM MOVIMENTO – CAMINHOS DA EXTENSÃO

Dilma Antunes Silva¹

Lilian Ferrezin²

Para que serve a escola?

Atualmente, essa é uma questão muito frequente, quer seja no meio político, acadêmico ou na instância familiar. Em diferentes momentos da história, as civilizações buscavam entender o papel dessa instituição para a vida em sociedade. Para Young (2007, p.1300), a pergunta em si expressa “tensões e conflitos de interesses na sociedade em geral; os responsáveis por decisões políticas no campo da educação, os professores no serviço ativo e os pesquisadores educacionais precisam tratar dos propósitos específicos das escolas”. Na continuidade, o autor argumenta que resolver “os problemas dessa tensão entre demandas políticas e realidades educativas [...] é uma das maiores questões educativas dos nossos tempos” (YOUNG, 2007, p. 1301). E completa, afirmando que a finalidade essencial das escolas é a de promover a aquisição do “conhecimento poderoso”, isto é, de um conjunto de saberes novos, especializados, significativos aos sujeitos, os quais muitas vezes não estão disponíveis no seu cotidiano.

Para que serve a escola da infância no contexto de uma universidade pública? A esse respeito, temos indagado e convidamos a todos a refletirem conosco, sobre as especificidades de nossa

¹ Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Núcleo de Educação Infantil-Escola Paulistinha de Educação (NEI-EPE) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação da Infância e Formação de Professores (Gepeifop), ambos da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Doutora em Educação: Psicologia da educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: antunes.dilma@unifesp.br

² Pedagoga, especialista em Psicomotricidade. E-mail: lilian.ferrezin@uol.br

unidade universitária federal de educação infantil (UUF EI), conhecida como *Paulistinha*³. Para além das funções relacionadas à educação das crianças, o trabalho dessa instituição envolve a realização de atividades de pesquisa, extensão e estágio.

Este texto propõe uma análise da produção desta unidade educacional ao longo do período de 2016 a 2020, referente ao campo da extensão⁴, aqui entendida como um “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (FORPROEX, 2000/01, p. 5).

A Resolução CNE/CES N° 07, de 18 de dezembro de 2018, define as atividades de extensão⁵ como: intervenções que envolvem direta e dialogicamente as comunidades externas às instituições de ensino superior, e devem estar vinculadas à formação integral do estudante. No caso de instituições públicas de educação básica, como as Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, as atividades de extensão ficam a cargo dos servidores lotados em cada unidade e, com sorte, contam com a participação de estudantes bolsistas e ou estagiários, ou de professores colaboradores, incorrendo no risco de endogeneização dos debates e da própria formação como um todo. Embora seja importante olhar a própria realidade, discuti-la entre os pares e analisá-la à luz das políticas públicas e da produção científica atual, essa “fala para dentro” não traduz o conceito de extensão tão presente no nível superior de ensino.

Aliás, há que se indagar, como as unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental vinculadas às Universidades Federais (UF), podem contribuir na ampliação de duas pautas fundamentais: a curricularização e a internacionalização da extensão. Para nós, esses

³ Neste texto utilizaremos os seguintes termos para nos referir a essa unidade educacional: *Paulistinha*; NEI *Paulistinha*; NEI- EPE.

⁴ Parte deste estudo foi apresentado em formato de comunicação oral (vídeo-pôster) no VII Congresso Acadêmico da Unifesp: Universidade em defesa da vida, em julho de 2021, tendo sido publicado em formato de resumo, nos Anais do evento, sob o título “A contribuição do NEI *Paulistinha* na promoção da extensão universitária” (p.41). Disponível em: <http://https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/61519>

⁵ A Resolução Consu (Unifesp) N° 180, de 04 de dezembro de 2019, define atividades de extensão como aquelas inseridas nas seguintes modalidades: I - programas; II - projetos; III - cursos e oficinas; IV - eventos; V - prestação de serviços, conforme normas institucionais próprias.

temas ainda são pouco claros, carecem de debate e maior aproximação entre as escolas básicas e superiores, por esta razão, ao menos por ora, não nos deteremos a eles. Antes, porém, olhamos para a nossa própria história e, nos reportamos a Young e Muller (2016) para indagar quais fronteiras ainda precisaremos cruzar e quais precisaremos manter como condição para garantia de novos conhecimentos importantes tanto no campo da formação docente, quanto no campo da formação das crianças. Quais implicações, quais desafios, quais possibilidades... quais os cenários futuros para esta escola da infância em contexto universitário? Lembremos quanta energia e quantos sonhos têm sido creditados por estas UUFElS para manterem firme o tripé ensino-pesquisa-extensão.

Em resposta à questão colocada no início deste texto, trazemos uma contribuição dada por Silva (2020), em que a autora afirma que escola é um tempo-lugar de formação para a vida. Formar para a vida, queremos acreditar, implica em a escola reconhecer o seu papel fundamental na produção e socialização de um “conhecimento melhor”; “poderoso” (YOUNG, 2007; YOUNG; MULLER, 2016). Significa ainda, não se abster da luta, problematizar e buscar alternativas, no tempo presente, para romper com mecanismos que produzem injustiça, “(...) divisão social, desigualdade, infelicidade e conflito” (YOUNG, MULLER, 2016, p.535-536).

Seguimos, portanto, nessa busca, pela construção de um currículo escolar potente, de uma formação consistente que reverbere mudanças significativas na escola e na comunidade; pela transposição de fronteiras dadas como barreiras entre a universidade e a escola. Tais barreiras ajudam a legitimar relações de poder e limitam as fontes para debates mais amplos (YOUNG, MULLER, 2016). O mesmo pode acontecer no interior da escola, com o agravante de o impacto ser redimensionado para o polo das relações que envolvem as crianças. Lembremos da fala da querida Prof^a. Dr^a. Conceição Vieira da Silva Ohara, diretora pró-tempore do NEI-Paulistinha no período de 2017 a 2018: “lutar pela criança é a coisa mais poderosa do mundo”. Para isso serve a Paulistinha: para produzir e socializar conhecimentos, para garantir educação de qualidade; para lutar e re(existir) e reinventar-se escola — da infância.

Primeiras aproximações teóricas

O estudo adotou como referenciais: Raupp (2002; 2004), Moruzzi (2017), Pereira (2019) e Nascimento et al. (2020) sobre o papel da educação infantil nas universidades federais; Severino (2017) sobre os caminhos para integração do ensino e pesquisa na docência universitária; Arroyo e Rocha (2010) e César (2013), a respeito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e sua relação com a formação integral.

Partindo da hipótese de que essas ações impactam nas práticas educativas, influenciando também na reconceitualização do currículo na unidade escolar, buscaremos tecer algumas aproximações com o conceito de conhecimento poderoso, cunhado por Michael Young: “Esse conceito [...] refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294).

Sem a pretensão de uma análise sistemática em torno deste conceito, apelamos ao próprio autor para explicar, brevemente, o que entendemos por conhecimento poderoso e sua possível relação com a discussão aqui proposta. Inferimos que os saberes construídos e partilhados no âmbito das ações de extensão promovidas pelo NEI Paulistinha impactam no currículo a que as crianças têm direito na infância. Nosso argumento é o de que tais ações, predominantemente, de caráter formativo, contribuem para a aquisição de conhecimentos e ressignificação de saberes específicos da profissão docente. Possibilitam a intensificação do processo de reflexão-ação, que por sua vez imprime mudanças nas abordagens e metodologias de trabalho com as crianças na própria instituição. Entretanto, como já observado por Raupp (2002; 2004) temos que avançar na construção de uma relação de aproximação e parcerias formativas,

caracterizando esse campo de atuação como um espaço de troca e interlocução, de construção de relações baseadas no respeito à especificidade de cada instituição, o que se constitui numa efetiva alternativa para a qualificação do trabalho desenvolvido com crianças de 0 a 6 anos. (RAUPP, 2004, p.213)

Considerando o papel fundamental da escola na promoção do conhecimento e no combate às diferentes formas de desigualdade manifestas na sociedade, Young (2007) defende que, ao adquirirem

conhecimento especializado ou de grande valor para si, os sujeitos tornam-se “capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares” (YOUNG, 2007, p. 1297).

Young (2007) ressalta a necessidade de garantir acesso ao conhecimento, em especial para os grupos sociais menos favorecidos. Isso, a nosso ver, traz como implicação a necessidade de construção de uma relação ética e comprometida com as vidas que se desenvolvem em cada instituição, e com a comunidade. E, no caso das unidades universitárias de educação infantil, há ainda a necessidade de articulações internas (no nível da própria unidade educacional e desta com os órgãos universitários) e externas, envolvendo fóruns de discussão da área, redes de ensino, movimentos sociais organizados, sindicatos e outros (RAUPP, 2002; 2004).

Arriscamo-nos a pensar as ações extensionistas como estratégia que potencializa a aquisição do conhecimento poderoso, contribuindo com a pavimentação de caminhos para o aperfeiçoamento da formação docente e para a profissionalização pedagógica, e que contribuam para o reconhecimento da (auto)imagem docente como protagonista, profissional possuidor de saberes específicos e potentes para o exercício de sua atividade laboral.

Recuperando uma das grandes responsabilidades assumidas pelas as UUFElS— não se alhear às questões colocadas em debate no cenário mais amplo (que dizem respeito à formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), pautando-se pela busca da equidade e da qualidade educacional — buscamos reunir indícios que nos ajudem compreender a dimensão e o impacto das ações extensionistas em relação à produção do conhecimento poderoso, no âmbito do NEI Paulistinha.

A tríade ensino- pesquisa- extensão e a constituição da identidade do NEI Paulistinha

O texto resulta de uma análise exploratória das produções realizadas e ou coordenadas pelo NEI Paulistinha, no período de 2016 a 2020⁶, cujas informações estão disponíveis no site da instituição e

⁶ Os resultados dessa investigação foram submetidos à avaliação em periódico científico.

no Catálogo de Cursos e Eventos da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (ProEC), da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

O recorte temporal foi definido tendo em vista dois momentos marcantes: 1. a criação Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação (NEI- EPE), em 2014, que viabilizou a contratação de docentes da carreira do magistério público federal; 2. a aprovação do Regimento Educacional, em 2016, ano em que se iniciam as primeiras ações voltadas a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico.

Esses acontecimentos, de acordo com Nascimento et al. (2020), resultam da luta das creches universitárias brasileiras que culminou com a aprovação da Resolução do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara Educação Básica (MEC/CNE/CEB) N° 1, de 10 de março de 2011. Esta determinou, em seu artigo 8° que as universidades, “no exercício de sua autonomia, [...] devem definir a vinculação das unidades de Educação Infantil na sua estrutura administrativa e organizacional”, assegurando os recursos financeiros e humanos necessários para o seu pleno funcionamento. Sob essa diretriz, ao ser incorporado ao sistema de ensino federal, o NEI Paulistinha passou a vincular-se à Reitoria Unifesp.

O referido documento, traz na sequência, um artigo que fixa o prazo de 360 (trezentos e sessenta) dias, contados a partir da data de sua publicação, para que as unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta adotassem as medidas necessárias ao cumprimento das normas estabelecidas, que previam entre outros aspectos: a garantia de padrões mínimos de qualidade; o ingresso de profissionais da educação, exclusivamente, por meio de concurso público de provas e títulos; planos de carreira e valorização dos profissionais da unidade educacional; o direito à formação continuada; condições adequadas de trabalho (BRASIL, 2011, art.9°). Em decorrência, muitas transformações e adequações podem ser observadas na linha histórica recente do NEI-EPE e, articulam-se a busca por melhor definição de sua função social, política e acadêmica no contexto universitário e no cenário político mais amplo, em especial no que se refere à Educação Infantil.

Permitindo-nos uma breve digressão, e tomando emprestado um trecho da fala da Professora Claudia Panizzolo, durante o I Ciclo de Webinário Internacional do Grupo de Pesquisa sobre Infância,

Educação da Infância e Formação de Professores (Gepieifop)⁷, em março de 2021, salientamos que, focalizar aspectos relacionados às transformações e adequações ocorridas no tempo presente, não significa ignorar as conquistas do passado, tampouco o abandono da história. Significa, em nosso entendimento, honrar e dar continuidade ao trabalho daqueles que nos antecederam. Consideramos importante lembrar que essa instituição quinquagenária, ao longo dos tempos foi se constituindo como importante campo de formação humanística e científica na área da Saúde (PEREIRA, CARMAGNANI, SILVA, 2010) e, mais recentemente, conforme evidenciaram Pereira (2019) e Nascimento et al.(2020), também o é para a área da Educação.

Conforme registrado no Projeto Político Pedagógico (PPP-2020), desde sua criação,

[...] o NEI-Paulistinha realizou atividades de ensino para a infância, pesquisa e extensão [...]. [Estas] foram, ao longo dos anos, assumidas a partir de ações voltadas à construção de conhecimentos sobre as crianças saudáveis em contexto escolar na interface entre saúde e educação, colaborando com a produção científica da área, com a formação de estudantes e profissionais e na garantia dos direitos da infância à saúde. [...] (PPP- 2020).

Na atualidade, esta unidade educacional vem buscando fortalecer-se enquanto “campo de pesquisa das próprias educadoras⁸ [...] [numa] via de mão dupla” na qual participam da produção de conhecimentos e, ao mesmo tempo, contribuem para a qualificação das práticas pedagógicas na instituição (PPP-2020). Vale destacar que algumas iniciativas pontuais ou esporádicas têm sido realizadas em parceria com unidades educacionais da rede pública de ensino, caracterizando uma tentativa de ampliação de diálogo extramuros da escola, e de superação de debates ensimesmados.

Quando analisamos o percurso histórico da Paulistinha, podemos perceber, a partir das fontes que estão acessíveis, os impactos das ações do passado reverberando no tempo presente⁹,

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TALqCiSqhjs>

⁸ Neste texto nos referimos aos profissionais docentes no feminino por serem a maioria mulheres. No NEI-Paulistinha, há 46 docentes, incluindo-se aqui as auxiliares de sala; apenas 2 são do gênero masculino.

⁹ Os textos de Maria da Graça Barreto da Silva e Conceição Vieira Ohara e de Rosana Carla de Oliveira ilustram bem nossa proposição.

servindo como inspiração, orientando caminhos, e porque não dizer, fundamentando normativas.

A Resolução Consu, nº 102, de 2014, é um exemplo disso, e em seu artigo 3º, aponta como finalidade do NEI Paulistinha, a oferta de educação de qualidade, “também servindo como campo de formação e estágio para alunos dos diferentes cursos e *campi* da Unifesp, seja para atividades de graduação, extensão, pós-graduação e pesquisa”. Esse artigo, em nosso entendimento, reafirma a escola da infância como um lugar privilegiado para a produção e difusão de conhecimentos gerados por diferentes atores.

Entretanto, cabe-nos perguntar, qual o lugar que ela ocupa na conjuntura da universidade? Como são vistos os atores sociais dessa escola, como meros colaboradores ou como agentes da transformação?

Educadoras e educandos produzem conhecimentos. Que relevância possuem estes saberes no universo acadêmico? Quais nexos são tecidos entre essa escola básica e a escola superior? Essas questões expressam as tensões, os dilemas e os desafios inerentes a própria razão de existir da Escola Paulistinha, que é para poder realizar trabalho no nível da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, (RAUPP, 2002), “caracterizando-se, além de campo para educação de crianças, como espaço de formação acadêmica e profissional, que produz e socializa conhecimentos” (RAUPP, 2004, p. 2013).

Numa primeira mirada, a referida resolução não dá conta de explicitar os profissionais e alunos do NEI Paulistinha como agentes promotores da ciência, da arte e da cultura na estrutura organizacional universitária. Esta, talvez, seja a parte que nos cabe.

Articular o ensino com a pesquisa e extensão, tem sido uma importante estratégia de desenvolvimento institucional e meio pelo qual se busca ampliar o diálogo entre instituição e outros atores e setores da Unifesp e com a sociedade. Considerando os objetivos e finalidades constantes no documento de criação do NEI Paulistinha e, parafraseando César (2013), compreendemos essa tríade como um importante meio pelo qual a unidade educacional vai concretizando seu trabalho e sua identidade. Sua contribuição à sociedade não está circunscrita à função de “ofertar o ensino/educação, servindo como campo de formação”, compreende também, um esforço coletivo, no sentido dado por Raupp (2002), para a promoção e disseminação de

diferentes saberes advindos, inclusive da prática educativa, com a ampliação do acesso aos conhecimentos da realidade sociocultural, pelas crianças, pelas famílias e pelos diversos profissionais atuantes na escola.

Nas palavras da autora,

[...] o que estamos afirmando é que o trabalho com a Educação Infantil não pode ficar à margem da atividade universitária como se fosse apenas um serviço prestado à comunidade universitária, pois se apenas esse fosse o sentido não se justificaria a presença dessas unidades no interior da universidade [...]. A luta é pela ampliação e reconhecimento desse espaço. (RAUPP, 2002, p.104-105.)

Sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, César (2013, p. 7), esclarece, dizendo que a mesma “está relacionada às suas funções socioeducacionais e à razão existencial das universidades, que se constituíram, historicamente, vinculadas às aspirações e aos projetos nacionais de educação”. Sem muito se distanciar dessa compreensão, Nascimento et al. (2020), consideram que a articulação dessas atividades, no âmbito do Núcleo de Educação Infantil- Escola Paulistinha de Educação, possibilita

[...] refletir sobre as práticas de ensino, sobre os processos de organização do trabalho pedagógico e formativo de suas/seus profissionais, sobre os modos de ser, pensar e aprender das crianças e de que forma vivem suas infâncias, brincam e produzem as culturas infantis e assim ser campo fértil de formação de profissionais que atuam com a infância e que produzem conhecimento. (p.359).

Observando a especificidade da escola Paulistinha dentro da estrutura universitária, consideramos significativo problematizar o quanto, historicamente, o acesso ao conhecimento poderoso foi possibilitado a todos. Enquanto campo de formação inicial e continuada e como área referente à educação, as UUFElS, “não podem prescindir de uma inter-relação com professores dos departamentos de ensino da área da educação, compreendida como essencial a fim de se estabelecer um contato direto com o conhecimento produzido e sistematizado” (RAUPP, 2004, p.212).

O estabelecimento dessa relação, segundo Moruzzi (2011), maximizaria as possibilidades de reflexão da prática pedagógica das unidades, favorecendo a ampliação do campo de atuação no âmbito dos estágios, da pesquisa e da extensão.

Em trabalho recente, Pereira (2019) avaliou que o NEI Paulistinha tem o potencial de favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências pertinentes à atuação profissional, pela possibilidade de imersão na prática educativa com bebês e crianças pequenas, na educação infantil, e com crianças maiores em séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Sendo um campo fértil para a formação de novos profissionais da educação e também para pesquisadores, esta UUFEl contribui para que diferentes saberes especializados sejam acessados, de modo que esses sujeitos, na relação com o objeto de seu interesse e, em interlocução com os diferentes atores que habitam¹⁰ a escola, possam aprofundar sua compreensão acerca da relevância de uma prática intencional e comprometida com a formação integral dos educandos.

A produção do NEI Paulistinha: 2016 a 2020

O NEI- Paulistinha têm na educação de bebês, crianças menores e maiores no contexto universitário, como um polo de discussões entre docentes [...] de pluralidade de ideias, de práticas pedagógicas inovadoras e progressistas, de formação de profissionais que atuam com a infância na área da saúde e educação, e de produção do conhecimento, na interlocução entre a universidade e a sociedade (SANTIAGO et.al, 2020, p.368-369).

Tendo em vista esse contexto, passamos a apresentar as etapas e metodologias empregadas no estudo, com o intuito de revelar a contribuição do NEI Paulistinha na promoção da extensão.

Sistematização e análise das informações

Partimos de um mapeamento das ações de pesquisa e extensão desenvolvidas no âmbito da Reitoria, feito em parceria com pesquisadoras/es do Observatório Institucional- Reitoria¹¹. Para fins

¹⁰ Ver Silva, 2020.

¹¹ Conforme o artigo 2º da Resolução 177, de 13 de novembro de 2019, que dispõe sobre a Política dos Observatórios no âmbito da Universidade Federal de São Paulo, os observatórios institucionais são espaços de articulação democrática, participativa e dialógica, capazes de contribuir para o monitoramento e a transformação da realidade, por meio de análises, reflexões, produção de dados e conhecimentos, subsídios e recomendações, visando a acompanhar, dar visibilidade, problematizar e evidenciar temas, situações, problemas, políticas públicas e processos de relevância

deste texto, selecionamos do material encontrado, exclusivamente, as propostas realizadas pelo NEI-EPE. Em seguida, procedemos à organização dessas informações, em planilha própria, segundo o período de sua oferta/realização, tipo e caracterização. Nesta primeira etapa constatamos a ausência de registros referentes aos meses de julho a dezembro de 2020, sendo, portanto, necessário realizar uma busca em caráter complementar. Nessa etapa, percorremos os seguintes passos: acesso ao Catálogo de Cursos e Eventos da Unifesp; pesquisa por Ações; Busca Avançada; Ano Base; Campus Reitoria; Tipo de ação: Evento/Curso.

A Resolução Consu N° 180, de 2019, traz as seguintes definições

Art. 4° Compreende-se como Evento Institucional (EI) a ação extensionista que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com audiência específica, como divulgação da produção de conhecimento acadêmico, de caráter cultural, artístico, esportivo, científico ou tecnológico, desenvolvido, promovido, conservado ou reconhecido pela Unifesp e assegurado por inscrição individual. Parágrafo único. O EI abrange as atividades: congresso, seminário, debate e ciclo de debates, exposição, espetáculo, evento esportivo, festival, fórum, minicurso, performance, reunião científica, campanha, rodas de conversa, similares ou equivalentes.

Art. 5° Compreende-se como Curso de Extensão (CE) o conjunto articulado de ações pedagógicas, de caráter teórico e/ou prático, presenciais ou a distância, planejadas e organizadas sistematicamente, com ementa, carga horária e método de avaliação pré-definidos [...].

Para compor o mapa das ações extensionistas, buscamos por Programas e Projetos realizados e/ou em andamento, para tanto seguimos: acesso ao site PROEC (unifesp.br); Listagem de Programas e Projetos; Tipo; Ano de Cadastro; Área Temática: Educação; Campi: Reitoria. A busca não identificou o registro de Programas de extensão vinculados ao NEI Paulistinha em todo o período pretendido. Também não constavam registros de Projetos de extensão entre os anos de 2016 a 2019. Referente ao ano de 2020, a busca identificou oito propostas, sendo três coordenadas por docentes desta UUEFI. Por fim, esses “achados” foram incorporados à planilha geral, totalizando 67 ações, entre Projetos (3), Cursos (17) e Eventos (47).

Na sequência comentamos a respeito de algumas dessas ações, com foco em eventos e cursos. Esperamos com isso trazer exemplos de como a extensão, articulada com as questões do ensino, pode fomentar reflexões e orientar práticas pedagógicas que visem o enriquecimento da vivência educativa de meninos e meninas na escola da infância. A tabela a seguir mostra o total de ações, por ano, segundo o tipo.

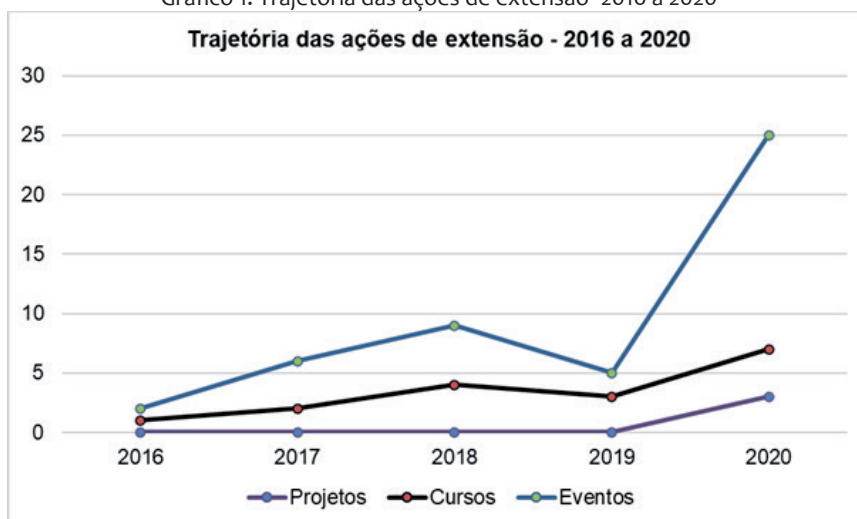
Tabela 1: Distribuição das ações de extensão por ano, segundo o tipo.

Ano	Tipos de Ações Extensionistas			
	Programas	Projetos	Cursos	Eventos
2016	0	0	1	2
2017	0	0	2	6
2018	0	0	4	9
2019	0	0	3	5
2020	0	3	7	25
<i>Total</i>	0	3	17	47

Fonte: As autoras (2021).

O gráfico a seguir ilustra a trajetória das ações extensionistas realizadas no período de 2016- 2020

Gráfico 1: Trajetória das ações de extensão- 2016 a 2020



Fonte: As autoras.

Chama a atenção o número de eventos realizados em 2020 ser cinco vezes maior em relação ao ano imediatamente anterior. Ao analisarmos a trajetória de oferta de eventos de extensão, excetuando o ano de 2020, percebemos que 2018 foi o ano com maior número de propostas (9), e já no ano imediatamente posterior, há uma pequena queda do número de ações extensionistas ofertadas. Fato a considerar é que, em 2019, a Escola esteve envolvida com a realização do I Congresso de Práticas e Pesquisas na Educação da Infância, com o tema “Professora sim, tia não!”. Nessa ocasião, cerca de 20 docentes do NEI-Paulistinha apresentaram trabalhos relacionados à sua prática docente e ou pesquisas científicas que estavam desenvolvendo junto a programas de pós-graduação.

Esse importante evento ocorre bianualmente, e origina-se do “I encontro de Práticas, pesquisas e formação de profissionais da Educação Infantil: infâncias e democracia”, realizado em 2017, sob coordenação das professoras Juliana D. Pito e Andreia Regina de O. Camargo. Teve como objetivo “contribuir com a formação docente, qualificando a prática em diálogo com os estudos da área e marcando o lugar imprescindível de professoras e professores no desenvolvimento e aprendizagens das crianças¹²”. Para tanto, foi organizado em torno de três eixos: Formação Docente; Práticas Pedagógicas na Escola da Infância; Pesquisas em Infâncias e Educação; e contou com palestras, minicursos, oficinas e apresentação de trabalhos em formato de comunicação oral e pôster.

A respeito da alta no número de eventos no ano de 2020, uma análise preliminar nos provoca a refletir em torno de dois aspectos: Primeiro: sem a pretensão de parecermos alarmistas, não podemos ignorar o risco de haver ações fragmentadas, sem rigor metodológico e sem critérios claros que permitam aos envolvidos avaliar seu progresso em relação ao conhecimento novo. Nessa linha, um perigo se apresenta: o de as ações extensionistas tornarem-se uma “via rápida” para aquisição de certificados que para nada servirão se desacompanhados de um saber dialogicamente construído. Observado esse aspecto, a pergunta que fazemos, lembrando que nós mesmas também estamos implicadas nesse processo, é: o quanto ações de extensão desenvolvidas pelo NEI- Paulistinha contribuem para a plena formação dos sujeitos

¹² Fonte: <https://sistemas.unifesp.br/acad/proec-siex/index.php?page=INS&acao=2&code=16183> Acesso em: 10 maio 2021.

docentes? Quais mudanças e quais sentidos são produzidos em cada indivíduo singular, e como isso reflete em suas condutas e práticas educativas junto aos bebês e crianças?

Segundo: devido à crise sanitária causada por Covid-19, as demandas formativas, assim como as pedagógicas voltadas diretamente à educação/ ensino das crianças, foram redimensionadas para o formato virtual exigindo de todos, adultos e crianças, adequação a “novos modos e tempos” de viver a própria docência e a escola da infância.

Quando analisamos semanticamente os títulos das ações extensionistas observamos que, do total de eventos realizados no decorrer do ano de 2020, 12 contém a palavra “pandemia” e outros 2 remetem-se ao contexto de crise sanitária adotando os seguintes termos: “em tempo de distanciamento”; “ensino remoto”.

A análise da caracterização dos eventos realizados ao longo do ano de 2020 mostrou forte uso das ferramentas tecnológicas e digitais na promoção da formação continuada e capacitação profissional. Como se observa no gráfico a seguir, dos 25 eventos realizados em 2020, 15 ações foram caracterizadas como *teleconferência*. Na sequência, tem-se os *encontros*, com 2 registros no sistema de informações da Proec, apesar de, na listagem geral constar 10 ações intituladas de encontro(s) estas foram cadastradas com outra caracterização (oficina, atualização, treinamento e qualificação profissional entre outros).

Gráfico 2: Caracterização dos eventos realizados em 2020



Fonte: As autoras (2021)

Conforme ressaltado na Política de Extensão Universitária e documentos orientadores consultados para a escrita deste texto, acreditamos que a extensão universitária proporciona aos sujeitos, quer sejam estudantes ou docentes, uma formação qualificada, ampliando suas possibilidades de desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho coletivo, refletindo numa práxis educativa que compreende e valoriza a indissociabilidade entre a teoria e a prática na concretização do fazer docente. Por isso, requer, por parte de todos os envolvidos, um compromisso ético e político voltado ao exercício da cidadania e à participação crítica, fortalecimento de políticas que assegurem os direitos sociais, bem como a construção de processos democráticos promotores da equidade e da justiça social (FORPROEX, 2000/1).

Extensão, formação e suas interfaces com o currículo escolar

De acordo com Young (2007, p.1297), as escolas devem indagar-se:

Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?” [...]. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição.

O currículo escolar deve proporcionar, desde a primeiríssima infância, experiências significativas para as vidas das crianças, possibilitando o acesso ao conhecimento poderoso, visto seu impacto na formação plena dos indivíduos. Nesta seção, apresentamos algumas ações extensionistas focadas na formação (quer seja das educadoras ou de famílias/responsáveis, como um caso que se apresenta na página seguinte), com o propósito de lançar luz sobre a questão colocada por Young.

Na continuidade das análises, o foco de nossa atenção foram os títulos das ações extensionistas, em especial, os “eventos”. A leitura dos conteúdos programáticos nos levou a reflexões mais profícuas acerca do esforço dessa UUFEl em promover a instrumentalização docente. Assim, tem-se um conjunto articulado de temas, convergentes com os desafios colocados à docência naquele momento.

A guisa de exemplo, citamos a série de encontros denominada “Diálogos intersetoriais sobre infâncias em tempo de pandemia”, totalizando 6 ações com duração de 4 horas cada, realizadas ao longo do segundo trimestre de 2020, em resposta às demandas de formação colocadas pelo contexto pandêmico. O evento, coordenado pelas Professoras Thaise Vieira e Juliana D. Pito, visou

fomentar um debate intersetorial em torno das questões relativas ao retorno escolar seguro e de qualidade para bebês e crianças [...] e das/dos profissionais que atuam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, no contexto da pandemia causada pela COVID-19¹³.

Como desdobramento, e em parceria com profissionais da área da Saúde, vinculadas à Escola Paulista de Enfermagem (EPE), foi realizado um curso de extensão com o mesmo título, voltado à discussão e elaboração de protocolos de cuidados na Educação

¹³ Fonte da consulta: <https://sistemas.unifesp.br/acad/proec-siex/index.php?page=INS&acao=2&code=18228>. Acesso em 08 maio 2021.

Infantil, na esperança de uma possível retomada das atividades escolares presenciais. Conforme o programa preliminar deste curso, a carga horária de 12 horas previa momentos para estudos, discussões e elaboração “conjunta de protocolos de cuidados [adequados] às necessidades essenciais da infância [...] numa perspectiva integradora da educação e saúde”¹⁴.

Ainda sobre a temática da pandemia nas pautas formativas da Educação Infantil, outras ações foram identificadas, entre as quais citamos:

- Encontro Temático intitulado "Comunicação não violenta: diálogos sobre a educação de bebês e crianças pequenas em tempos de pandemia". Este evento, direcionado a famílias com bebês e crianças pequenas matriculadas no NEI Paulistinha, a educadores e estudantes, foi idealizado pelas professoras Diana Cristina Vicente da Silva, Aline Cerqueira N. Mendes e Dilma Antunes Silva, à época responsáveis pelas turmas de berçários I e II. Buscava-se dialogar com famílias e profissionais responsáveis pela educação e cuidado de bebês e crianças pequenas sobre o papel importante da “comunicação [...] ressaltando quais sentimentos podem ser transmitidos pela voz ao falar; [...] visando a melhoria da comunicação entre adultos e crianças sob a perspectiva da comunicação não violenta e seus componentes”¹⁵.

- Mesa redonda “Saberes, experiências e possibilidades: os desafios dos profissionais da educação em tempos de ensino remoto”, promovida em parceria com um curso de Pedagogia vinculado a uma instituição privada, que contou com a participação das docentes Aline Cerqueira N. Mendes, Fabiana de Godoi B. Moço e Rosimeire Andrade de Jesus; uma estudante primeiranista e duas docentes do referido curso superior. A mesa foi transmitida ao vivo pelo YouTube, e versou sobre os caminhos trilhados pelas docentes para a realização do trabalho pedagógico com suas turmas de educação infantil.

¹⁴Fonte de consulta: Programa Preliminar do Evento, disponível em: <https://sistemas.unifesp.br/acad/proec-siex/index.php?page=INS&acao=2&code=18674>. Acesso em: 05 maio 2021.

¹⁵ Fonte de consulta: <https://sistemas.unifesp.br/acad/proec-siex/index.php?page=INS&acao=2&code=18851>. Acesso em 08 maio 2021.

Com o advento da pandemia, passamos a viver um período ampliado de distanciamento social, implicando a adaptação e submissão das demandas profissionais e pessoais a um novo ritmo de vida (e de morte tão acelerada por causa da covid-19, da ausência de políticas e da inércia de políticos), a intensificação da utilização de ferramentas tecnológicas digitais, alargamento e o surgimento de novas redes de contatos, além de vasta oferta de cursos e conteúdos *online*. No âmbito da escola, nada disso passou despercebido. Docentes, crianças e famílias também foram afetados.

Nesse sentido, a proposição de retomada da formação em serviço, procurou exercitar uma aproximação com profissionais especializados nas áreas da saúde e da educação, bem como a comunidade, de forma equilibrada, ética e responsável. Grosso modo, a contribuição dessas ações está em ajudar o coletivo escolar a pensar e a repensar estratégias pedagógicas, observando as múltiplas dimensões e as especificidades do atendimento educacional ofertados no NEI Paulistinha. E, podemos dizer, apontam para uma organização da escola, no sentido de viabilizar espaços formativos reflexivos e de construção de saberes, perspectivando um currículo que tenha como princípio o direito fundamental das crianças ao acesso ao conhecimento (YOUNG, 2013).

Em continuidade às ações formativas com esse foco, citamos as propostas conduzidas no âmbito do Ensino Fundamental, como os “Encontros Temáticos de Formação”, organizados em 4 blocos com duração de 2 horas cada, coordenados pela Prof.^a Tânia Quintal, que tiveram por objetivo “possibilitar espaços de discussão e reflexão sobre práticas pedagógicas inovadoras [...] e, assim, colaborar com a qualificação do trabalho docente e com a formação continuada dos professores e professoras da Educação Básica”¹⁶.

Essas ações, centradas na atualização profissional docente, buscaram responder a demandas desafiadoras da atuação pedagógica no contexto de ensino remoto emergencial, por exemplo, como trabalhar a oralidade, leitura e escrita, em séries iniciais; importância da autocorreção; projetos pedagógicos, entre outros. Foram também uma forma de “ocupar” o grupo de docente com reflexões novas, num momento de estranheza pedagógica e de

¹⁶ Fonte de consulta: Programa Preliminar do Evento, disponível em: Unifesp - Proec Siex - Ações de Extensão Acesso em: 05 maio 2021

profunda insegurança quanto à perduração da crise sanitária; contribuindo ainda “para mudanças no trabalho cotidiano do professor, ampliando suas estratégias de intervenção didática, qualificando suas propostas de trabalho e contribuindo para as aprendizagens de seus alunos.”¹⁷”

Entretanto, a pouca ênfase em temáticas como inclusão, raça, etnias e gênero é ponto que merece destaque. Somadas, totalizam 7 ações, entretanto, tocante à questão de gênero, não foram identificadas propostas formativas. Já em relação às demais, vale dizer que os primeiros registros datam apenas de meados de 2018. Procuramos, nos tópicos a seguir, apresentar mais informações sobre essas propostas, articulando-as com a documentação recente produzida pelo NEI Paulistinha.

A pauta da inclusão nas formações aparece em dois momentos:

- em 2018, com o curso “Análise dos aspectos relacionados com a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental” e com o “Encontro temático de estudos: Educação Inclusiva- diálogos sobre deficiências”; e,

- em 2019, com o curso para atualização profissional intitulado “Educação Inclusiva na Educação da Infância”, com carga horária total de 30 horas, coordenado pelas professoras Maria Stello Leite e Ana Paula Santiago do Nascimento.

Após consulta ao conteúdo programático do curso, no Siex - Unifesp, depreendemos a motivação para sua realização: a necessidade de compreensão, pelo coletivo escolar, acerca da importância do tema “inclusão” para a garantia do direito social das crianças. Dessa forma, esta ação pretendeu

[...] contribuir para a formação crítica e reflexiva de professores e estudantes de pedagogia, podendo, dessa maneira fomentar um espaço de reflexão crítica sobre as experiências vividas e sentidas pelas crianças no processo de escolarização e sobre o papel social que a escola desempenha nesse processo¹⁸.

Entre os objetivos, destacam-se os seguintes:

¹⁷ Fonte de consulta: Documento Preliminar do Evento, disponível em: Unifesp - Proec Siex - Ações de Extensão Acesso em 08 maio 2021.

¹⁸ Fonte da consulta: <https://sistemas.unifesp.br/acad/proec-siex/index.php?page=INS&acao=1&code=16806>. Acesso em 08 maio 2021

Orientar o olhar para a observação do objeto de estudo [...];
Ampliar o repertório de leitura e filmes sobre temáticas educacionais (crianças, deficiências e políticas públicas educacionais);
Propiciar espaço de efetiva discussão e reflexão sobre a realidade escolar.

A metodologia compreendeu aulas expositivas, rodas de conversa/ discussões em grupos; leitura de textos acadêmicos e legais, filmes e a produção de trabalho final, visando a elaboração de um pré-texto para subsidiar futuras formações e orientar práticas pedagógicas no NEI Paulistinha. Resultam desse importante percurso formativo, as reflexões contidas no Capítulo VIII deste livro, intitulado “A relação do NEI-EPE com pessoas com deficiência: O que podemos contar dessa história/percurso?”, de Ana Paula Santiago do Nascimento e Cleber Nelson de Oliveira Silva.

Tocante à temática étnico-racial, destacamos duas ações idealizadas e conduzidas pela Prof.^a Ms^a Luciana Alves, pesquisadora da área e, à época, diretora democraticamente eleita pela comunidade do NEI-EPE: “Roda de Conversa sobre igualdade racial na educação para a infância” (2018); e “História e cultura afro-brasileira na escola da infância” (2019), ambos visando ao treinamento e à qualificação profissional de docentes do NEI Paulistinha. Estas propostas inauguram um ciclo de intensas reflexões vislumbrando práticas pedagógicas emancipatórias, a mudança de posturas e reorientação de discursos em busca de uma educação antirracista e de qualidade.

Nessa propositura, o curso buscou formar “professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que envolvam conteúdos relativos a História e Cultura da África, bem como subsidiar ações de combate ao racismo e discriminação racial no ambiente escolar”¹⁹. Para tanto, esse referido curso foi organizado em quatro módulos que enfatizavam os conteúdos destacados na Lei N° 10.639/2003 e suas possíveis repercussões didáticas nas diferentes etapas da educação básica.

Como metodologia previu: exposições orais, discussões fundamentadas na leitura de textos legais e acadêmicos e na análise de projetos didáticos e a construção de um plano de ação para

¹⁹ Fonte: <https://sistemas.unifesp.br/acad/proec-siex/index.php?page=INS&acao=1&code=15864> Acesso em: 08 maio 2021.

implementação do Projeto Institucional sobre a Educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil.

Compondo as propostas que contemplam a temática étnico-racial, citamos o curso denominado “A temática indígena na educação das crianças” realizado, em 2020, pela Professora Nádia Massagardi Caetano da Silva, com carga horária de 3 horas, dirigido ao grupo de docentes do NEI Paulistinha.

O documento intitulado “Educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil” (NEI-EPE, 2020), retrata a importância dessa ação:

[...] embora [...] já tivesse [sido] realizado, no ano de 2019, um curso sobre a temática racial, notou-se uma lacuna na questão indígena, o que justificou a criação do curso. O curso teve como objetivo oferecer subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas envolvendo conteúdos relativos às culturas indígenas. [...] [visando] contribuir para [...] superar a ideia de “índio genérico”, para compreender a diversidade de povos e culturas que compõem o Brasil e aponta para continuidade da discussão nos processos formativos da equipe (NEI-EPE, 2020, p. 14).

Articulando essas iniciativas, e buscando fundamentar movimentos futuros para a transformação da realidade escolar e consolidação de prática emancipatórias, têm-se a elaboração do referido Documento, de autoria coletiva. Este recupera os dispositivos fixados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/1996; pela Lei 10.639/2003 e pelas Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (DCNEI), de 2009, quanto ao compromisso e responsabilidade das unidades de educação infantil com o rompimento de relações de dominação étnico-racial, apresenta uma síntese do trabalho pedagógico realizado pelo NEI Paulistinha em torno do tema, destacando os desafios iniciais e as estratégias adotadas para superação dos mesmos.

Segundo esse documento institucional,

No NEI Paulistinha, por algum tempo foi possível observar alguns trabalhos que contemplassem essa discussão com as crianças. No entanto, nossas avaliações institucionais revelavam e nos alertavam para [...]: **as questões étnico-raciais e seus desdobramentos eram contemplados em trabalhos de alguns professores ou professoras que, de alguma maneira, demonstravam interesse ou familiaridade com o assunto.** [...] (NEI-EPE, 2020, p.2).

No início de 2019, nas reuniões de planejamento do ano letivo, o não cumprimento integral das determinações legais foi colocado em pauta para

discussão e o coletivo de educadores [...] elegeram a temática racial para o Projeto Institucional. Ressaltamos que no NEI Paulistinha **consideramos Projetos Institucionais aqueles que surgem a partir de necessidades e demandas da escola visando mudanças e qualificação do trabalho realizado.** Essas necessidades aparecem a partir da observação, escuta e diálogo dos educadores, crianças, famílias e gestores no cotidiano da escola. Esses projetos **englobam a escola como um todo e dependem de vários atores para que possam acontecer, por isso se caracterizam como ação coletiva e colaborativa.** De maneira mais geral, implicam tanto no trabalho dos educadores, com as ações cotidianas com as crianças e famílias, assim como na atuação dos gestores, no planejamento e viabilização das ações e recursos. (NEI-EPE, 2020, p.5. Sem grifos no original).

Referente ao Projeto Institucional observam-se duas estratégias: a formação docente e a elaboração de um plano de ação com vigência para os anos de 2020 e 2021. A primeira possibilitou discussões em que o grupo de docentes pode “verificar o tamanho da lacuna que temos em relação ao conhecimento da história de africanos e nativos americanos, bem como, problematizar as representações preconceituosas que marcam muitos conteúdos escolares e práticas cotidianas” (NEI-EPE, 2020, p.7). Tocante às metas para o biênio, destacam-se:

- Ampliar a oferta de materiais que retratem a diversidade racial;
- Garantir a formação continuada de educadores/as para o trabalho com as relações étnico-raciais;
- Garantir que as crianças tenham acesso a conteúdo ligados à História e Cultura Africana e Afro-brasileira;
- Garantir a escuta e o encaminhamento de casos de racismo ocorridos na escola ou que envolvam a comunidade escolar (NEI-EPE, 2020, p.9).

Decorrente dessas investidas, tão fundamentais ao atingimento de uma educação pública, com equidade, qualidade e antirracista, observam-se “importantes experiências articuladas aos projetos das turmas” (NEI-EPE, 2020, p. 9), bem como, inspirações para a pesquisa e outros escritos acadêmicos, como o trabalho de Rosimeire Andrade de Jesus, intitulado “Estou cansada de ser dessa cor: como as crianças (res)significam a cor da pele”, apresentado no “III Seminário de Pesquisas em Educação: de intencionalidades a pesquisas. O NEI Paulistinha construindo conhecimento”, realizado virtualmente, no período de outubro a dezembro de 2020; e o texto “Relações étnico-raciais no NEI-EPE: como a legislação vem sendo efetivada no

contexto escolar” de autoria de Rosimeire Andrade de Jesus e Aline Cerqueira Nunes Mendes, presente neste livro.

Notas sobre os Projetos de Extensão desenvolvidos no NEI-Paulistinha

Segundo o Regimento Interno de Programas e Projetos da Unifesp, essas atividades extensionistas constituem-se

Art. 1º - [...] uma prática permanente de interação universidade-sociedade, em suas atividades de ensino e pesquisa que devem priorizar as iniciativas voltadas para a comunidade extra-campus. Deve garantir a qualidade científica, tecnológica, artístico-cultural por meio de ações de promoção e garantia de valores democráticos de igualdade.

Art. 2º - Os programas e projetos sociais de extensão devem: I. Democratizar o conhecimento acadêmico e a participação efetiva da sociedade na vida da Universidade. II. Incentivar a prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social e política, formando profissionais-cidadãos. III. Participar criticamente das propostas que objetivem o desenvolvimento regional, econômico, social e cultural. IV. Contribuir para reformulações de concepções e práticas curriculares da Universidade, bem como para a sistematização do conhecimento produzido

Mediante a isso, passaremos a comentar muito brevemente sobre os Projetos de Extensão em andamento no NEI-EPE. São eles: *Arte e Infância; Práticas pedagógicas na escola da infância; 50 anos da Paulistinha: partir da história*. Os referidos Projetos têm contribuído para uma maior participação das educadoras na organização e realização de ações formativas.

O projeto **Arte e Infância**, coordenado pela Professora Andréia R. de O. Camargo, caracteriza-se como “um convite para dialogar, construir, experienciar e intervir no mundo, entrelaçados com a arte e a infância. Por meio de cursos, instalações, vivências e experiências com diferentes linguagens artísticas”²⁰. Busca aprofundar estudos e tecer discussões que ampliem o repertório de crianças e adultos quanto à criação e a imaginação, num movimento coletivo de escuta, formação e transformação social. Decorrem desse projeto três ações, sendo um evento e dois cursos de curta duração.

²⁰ Fonte ementa do Projeto de Extensão. Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/proec/programas-e-projetos>. Acesso em 10 maio 2021.

Com foco na formação de professores, o projeto **Práticas Pedagógicas na Escola da Infância**, coordenado pela Professora Thaise Vieira, tem por objetivos propiciar espaços de reflexão e divulgação das práticas pedagógicas na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Para tanto, têm como pretensão, a realização de seminários e oficinas que culminarão com a publicação de um livro de práticas pedagógicas inovadoras.

Por fim, o Projeto denominado **50 anos da Paulistinha: partir da história**, buscando celebrar o quinquagésimo aniversário da instituição, se propõe a realizar diferentes atividades extensionistas e culturais articuladas ao ensino, inclusive no nível básico, e à pesquisa, visando a publicação de livro comemorativo — *se o caro leitor nos lê agora, significa que este objetivo foi alcançado*— e a construção de um Centro de Pesquisa, Documentação e Memória. Decorrem deste Projeto algumas publicações em periódicos e eventos científicos²¹.

Como o mote para a realização do trabalho têm sido as memórias e lembranças produzidas por meio de narrativas e coleta de diversos registros junto aos atores escolares, foi realizada uma “Jornada de estudos sobre memória”, em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação da Infância e Formação de Professores (Gepiefop), liderado pela professora Bruna Breda. A ação de extensão, compreendida como um importante espaço formativo, teve como objetivos: compreender os conceitos e definições de memória; investigar (quais) as memórias e lembranças, para problematizar a identidade institucional.

Considerações finais

Segundo Arroyo e Rocha (2010, p.141), o trabalho pautado na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão tem como

²¹ SILVA, Dilma Antunes; FERREZIN, Lilian. Escola da infância e extensão: diálogos, desafios e possibilidades. **Extensão em Foco**, [S.l.], n. 27, ago. 2022. ISSN 2358-7180. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/81399>>; VIEIRA, A.L.; NASCIMENTO, A.P.S.; SILVA, D.A. Contribuições de um projeto de extensão para a formação docente. In: **II Congresso de Práticas e Pesquisas na Educação da Infância: a educação como (re)existência**, 2021. v. 1. p. 22-25; PAULINO; Peterson Mendes; SILVA, Dilma Antunes. Patrimônio Histórico Escolar: O Centro de Memória, Pesquisa e Documentação da Paulistinha. In: **IX Sepemo - Seminário de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades, 2022 (no prelo)**.

preocupação a oferta de uma formação não segregada. Concordamos com as autoras quando afirmam que os aspectos inerentes a esta tríade “não estão, ainda, tão claros para todos, o que mostra a importância de se debater as diferentes concepções, as diversas formas de implantação e de avaliação da extensão universitária (...)” e nos colocamos à disposição para esse debate, para a abertura de novos caminhos que levem à consolidação da identidade do NEI Paulistinha, como órgão fundamental na produção de saberes relacionados à educação e cuidados de bebês, crianças bem pequenas, e maiorzinhas, na Educação Infantil e Ensino Fundamental, respectivamente (NASCIMENTO et al., 2020).

Aproximando-nos do final deste texto, gostaríamos de recuperar uma das perguntas aqui lançadas, com o objetivo de revelar se e o quanto nos aproximamos e ou nos distanciamos do conceito de conhecimento poderoso. Afinal, para que serve a nossa escola da infância? Em síntese: é função da escola, e nisso concordamos com Young (2007), garantir a produção e aquisição de conhecimento sistematizado, relevante ao desenvolvimento e humanização dos indivíduos. Para tanto, exige-se uma proposta curricular não-neutra, pensada, discutida e construída coletivamente, que contemple os diferentes aspectos e dimensões fundamentais do direito das crianças à educação, em articulação às estratégias de formação inicial e continuada conduzidas pela escola.

A partir da análise da produção do NEI Paulistinha no campo da extensão universitária, visualizamos importantes movimentos em direção ao conhecimento poderoso, que a nosso ver, se materializa a partir da imersão das docentes em diferentes ações formativas, que as mobilizam a ensinar/educar e cuidar de maneira mais qualificada, sensível e coerente com os interesses, desejos, necessidades e expertises das crianças.

No ano em que o Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação comemora seu quinquagésimo aniversário, decidimos escrever esse texto para falar dos avanços, das conquistas, como forma de mostrar sua importância social, revelar contribuição acadêmica, e nos posicionar de forma crítica, frente aos governantes e lideranças políticas, da Universidade e da comunidade geral, pela reivindicação de maiores condições para a realização de um trabalho de excelência, que aponte cada vez mais para a dignificação dos direitos das crianças, das famílias e

das/dos profissionais que atuam na escola, consolidando a Paulistinha como uma escola pública federal.

O NEI Paulistinha, através das ações de extensão, da realização de um ensino/educação e cuidado focados nos princípios éticos, estéticos e políticos, conforme estabelecem as DCNEI (BRASIL, 2009), vem ao longo dos últimos anos se fortalecendo como instituição produtora de conhecimento. Os exemplos costurados neste texto nos dão pistas de seu esforço e de sua busca para tornar mais significativa a experiência formativa das crianças e dos adultos.

Esse movimento crescente de cursos e eventos com foco na formação e ou atualização de professoras, pode ser compreendido como uma busca pela qualidade pedagógica. Entretanto, a fim de garanti-la, faz-se necessário investir em ações e proposições que reforcem o papel social da escola na luta contra toda forma de opressão, discriminação, preconceito, violência e ódio. A escola não é um oásis (ARROYO, 2019), sabemos disso. Mas, assim como Silva (2020), cremos que ela é um dos importantes palcos da vida por onde passam meninos e meninas de diferentes idades, com histórias singulares. A escola é um tempo e um lugar onde adultos e crianças conectam-se entre diferentes experiências de ser e aprender a ser humano no mundo.

Produzimos conhecimento poderoso? Essa é uma pergunta que todos nós devemos fazer. Convidamos cada docente a indagar-se a este respeito: o que temos feito é o bastante para a emancipação humana dos bebês e crianças com as quais convivemos em nossa escola?

Parece-nos que ainda há muito o que se fazer, como rever ações extensionistas já ofertadas, reavaliá-las para extraímos delas outros caminhos, outras possibilidades, outros saberes; ampliar as temáticas a serem abordadas, visando a consolidação de um currículo integral, no sentido de garantir a maior aproximação da experiência educativa (saberes e vivências do ambiente escolar) com a vida das crianças, dos profissionais da escola, com a comunidade. Será preciso ainda, vencer fronteiras, encaradas como barreiras (YOUNG, MULLER, 2016) no interior da escola, outras na relação universidade - escola.

As reflexões deste estudo contribuem para pensar ou projetar a Paulistinha como lugar de produção de conhecimento. No conjunto das ações extensionistas realizadas no período de 2016 a 2020, percebemos uma ênfase em atividades voltadas para

retroalimentação das práticas educativas, evidenciando uma busca permanente para consolidação de conceitos e princípios estabelecidos como norteadores da proposta pedagógica da instituição. Percebe-se um número significativo de propostas de extensão desenvolvidas em parceria com professores colaboradores da instituição (celetistas), há cada vez mais a interlocução com professores de outros cursos e *campi* da Unifesp e com profissionais externos. Entretanto, ainda é pequena a presença e o envolvimento de estudantes de graduação e pós-graduação, há que se garantir meios para a aproximação da escola com as licenciaturas e com o departamento da Educação, de modo que a interação seja melhorada. Moita e Andrade (2009, p. 269) esclarecem que quando “a (com frequência esquecida) articulação entre extensão e pesquisa exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade”. Nosso desejo é o de contribuir para a excelência acadêmica da Unifesp; finalizamos nossas reflexões recuperando as palavras produzidas por Raupp (2004, p.212), que nos lembra dos desafios e da importância de continuarmos resistindo:

[...] se considerarmos o contexto do conjunto das unidades de educação infantil nas universidades federais, os desafios para que essas unidades contribuam para a excelência acadêmica das universidades, integrando os princípios norteadores de uma política de educação superior desejada para nosso país, são tantos e ainda maiores. Mesmo assim, esses desafios não serão diferentes de outros desafios pelos quais **sempre valeu a pena lutar**.

Referências

ARROYO, Daniela Munerato Piccolo; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. Meta-avaliação de uma extensão universitária: Estudo de caso. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 131-157, July 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2021.

ARROYO, Miguel G. **Educação brasileira, políticas, gestão e formação: tempos e movimentos**. Mesa de Encerramento do XXIX Simpósio de Política e Administração da Educação: Estado, políticas e gestão da Educação: resistência para uma agenda democrática com justiça social. Curitiba, PR: ANPAE, abril de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** N°9.394, de 1996

BRASIL. **Resolução CEB/CNE n° 1 de 10/03/2011.** Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, MEC, SEB: 2009 (2010- versão impressa)

BRASIL. **Resolução CNE/CES n° 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n° 13.005/201, que aprova o Plano Nacional de Educação- PNE 2014-2020 e dá outras providências.

CESAR, Sandro Bimbato. **A indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão e a gestão do conhecimento:** estudo em universidade brasileira. FUMEC, Belo Horizonte: 2013.

DIAS, Ana Maria Iori. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, vol. 1, n. 1, p.37-52, ago.2009.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Avaliação da Extensão Universitária.** (Documento de trabalho 2000/2001). Brasília. MEC /SESu. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Avaliacao-Extensao.pdf> . Acesso em: 10 abr. 2021.

MOITA, Filomena. M. G da S. C; ANDRADE, Fernando. C. B de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 41 maio/ago. 2009 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>. Acesso em: 03 maio 2021

MORUZZI, A. B.; SILVA, B. N. B. da. A educação infantil nas universidades federais frente à Resolução CNE/CEB n° 1 de 2011. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 8, n. 1, p. 139-155, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6849> . Acesso em: 26 mar. 2021.

NASCIMENTO, A.P.S.do. et. al. Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação: Ensino, Pesquisa e Extensão em uma Unidade Universitária Federal de Educação Básica. In: NEMI, Ana; GALLIAN,

Dante; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. **Unifesp 25 anos [livro eletrônico]**: histórias e reflexões. São Paulo: Editora Unifesp, 2020.

PEREIRA, A. A. A. S. O vivido e o revivido: histórias não contadas sobre o Núcleo de Educação Paulistinha. In: SILVA, Dilma Antunes. PEREIRA, A. A. A. S. BREDA, Bruna. **(Con)Viver a Educação: relatos de práticas cotidianas no Núcleo de Educação Infantil Paulistinha**. Curitiba/PR: Appris, 2019, p.21-38.

RAUPP, Marilene Dandolini. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, p. 197-217, jan./abr. 2004.

RAUPP, Marilene D. A **Educação Infantil nas universidades federais**: questões, dilemas e perspectivas. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, D. A. **Qualidade social da creche**: polissemia de múltiplas vozes. 2020. 299 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23367>. Acesso em 02 maio 2021.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007

YOUNG, Michael. II Seminário FE-USP sobre o Currículo. Escola e Sociedade do Conhecimento: aportes para a discussão dos processos de construção, seleção e organização do currículo. São Paulo: 2013. Palestra. Disponível em: <http://iptv.usp.br/portal/video.action?idItem=18988>. Acesso em 14 maio 2021.

YOUNG, Michael. MULLER, Johan. Três cenários educacionais para o futuro: lições da sociologia do conhecimento. **Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 522-551, maio/ago. 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Conselho Universitário. **Resolução CONSU N° 180, de 04 de dezembro de 2019**. Disponível em: https://www.unifesp.br/images/docs/consu/resolucoes/2019/Resolu%C3%A7%C3%A3o_180.pdf. Acesso em 16 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Núcleo de Educação Infantil- Escola Paulistinha de Educação. **Projeto Político Pedagógico: concepções da escola da infância**. Versão Preliminar, maio de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. **Regimento de Programas e Projetos de Extensão**. Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/proec/images/PROEX/pps/documentos/Regimento%20Programas%20e%20Projetos.pdf> . Acesso em 16 maio 2021.

CAPÍTULO VIII

A RELAÇÃO DO NEI-EPE COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O QUE PODEMOS CONTAR DESSA HISTÓRIA/PERCURSO?

Ana Paula Santiago do Nascimento¹

Cleber Nelson de Oliveira Silva²

Pensar o percurso de uma instituição escolar que faz 50 anos é um desafio que se torna ainda maior quando esse se entrelaça com os percursos de pessoas com deficiências que, de alguma maneira – docente³ ou discente – se relacionaram com ela. Uma instituição de educação básica – Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação (NEI-Paulistinha), que inicia suas atividades em 1971 para amparar as mães trabalhadoras que não tinham “onde deixar os seus filhos” (mães essas que à época já possuíam o ensino superior e trabalhavam na área da saúde); vinculada a uma escola de ensino superior da área da saúde (Escola Paulista de Medicina), que posteriormente veio a fazer parte da Universidade Federal de São Paulo. Essas informações associadas: instituição de educação básica – necessidade familiar – instituição médica, induz “naturalmente” olharmos para esse cotidiano escolar procurando aspectos de uma

¹ Professora de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) no Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação, ambos na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); Doutora em educação (2019) e Mestre em Educação (2012) pela Universidade de São Paulo (USP). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação da Infância e Formação de Professores (GEPIEIFOP) – e-mail: ana.santiago@unifesp.br

² Supervisor Escolar da Rede Municipal de São Paulo – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; Mestre em Educação (2017) pela Universidade de São Paulo – e-mail: cleber.nelson.silva@alumni.usp.br

³ Vamos focar nos discentes com deficiência, porém a unidade escolar conta com três funcionários com deficiência (visual, auditiva e física). Existem relatos que datam a relação da instituição com funcionários com deficiência após a promulgação da Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, porém ouvimos relatos de funcionárias que já não trabalhavam mais na escola e que tinham deficiência. Não existe nos documentos oficiais da escola nenhuma política de inclusão desses funcionários. Essa discussão mereceria investigações mais focadas para serem aqui relatadas.

instituição que se preocupa com a educação e a saúde das crianças e adultos que ali transitam.

Quando focamos nossa atenção para as crianças e para os adultos com deficiência que de alguma maneira mantiveram vínculos com a escola, percebemos que esta relação deu-se a partir de um “vácuo”, um vazio que se concretiza em ações que não se fizeram presentes na acolhida destes sujeitos, fazendo-os ocupar o que poderíamos chamar de não-lugar, ou seja, um espaço de pouca significação e relevância e que, de forma muito nebulosa, aparece nas memórias e relatos dos atores que construíram essa instituição escolar, sobretudo quando o tema é questionado por um terceiro, em outros termos, as reminiscências das relações e experiências com as pessoas com deficiência só sobressaem quando provocadas.

Nesta perspectiva, percorrer a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil e compará-la com a trajetória do NEI-Paulistinha é, sobretudo, compreender o quanto estas pessoas foram subjetivadas enquanto sujeitos e colocadas em uma posição de invisibilidade. Assim, lançar luz sobre esta história, em uma perspectiva histórico-crítica, se faz como ação necessária aos educadores e comunidade escolar, para que possamos enfrentar essa questão e tantas outras que tratam de processos inclusivos e, de alguma forma, contribuir para modificar o curso da história da instituição, que está imerso em um contexto médico e de normalização dos sujeitos.

Tendo como referência os escritos de Lilia Ferreira Lobo (2015), que trata da invisibilidade de corpos excluídos socialmente ao longo da história do Brasil, como negros e pessoas com deficiência, observamos como nos é revelador não encontrarmos registros da trajetória dessas crianças na Paulistinha e como esta ausência de escrituras nos indica uma cultura que se distancia de práticas inclusivas na escola; Lobo denuncia que no Brasil as:

Existências infames: sem notoriedade, obscuras como milhões de outras que desaparecem e desaparecerão no tempo sem deixar rastro – nenhuma nota de fama, nenhum feito de glória, nenhuma marca de nascimento, apenas o infortúnio de vidas cinzentas para a história e que se desvanecem nos registros porque ninguém as considera relevantes para serem trazidas à luz (LOBO, 2015, p. 13).

Seu trabalho é desvelador e nos motiva a não reproduzir nesse registro – livro comemorativo de 50 anos da Paulistinha – o que a

autora encontra na história do país. A decisão consciente de destacar alguns temas, além de sinalizar o que o grupo de profissionais envolvidos nessa escrita não está disposto a negociar; também tornar visível àqueles que ocuparam historicamente o “não-lugar” no interior da escola, pretende iniciar um percurso que venha contribuir para a reflexão de todos os envolvidos nos processos educativos desta instituição, não permitindo o seu apagamento da história.

Para tentar dar conta desse importante tema, foi preciso realizar uma investigação nos documentos da escola e, principalmente, conversar com as pessoas que trabalham na instituição, indagando-as sobre as práticas institucionais que ali se realizavam no que se referem às crianças com deficiência.

Destaca-se que metodologias variadas foram utilizadas para constituição desse texto, todas com limitações que em algum momento criavam barreiras para alcançar o objetivo maior desta escrita. Porém essas possibilitaram uma perspectiva do que se passou, ou seja, um olhar sobre a história, que foi realizado

[...] de um determinado ângulo, com o propósito deliberado de apreciar [...]. Em vez de fingir um discreto aniquilamento diante do que se olha, em vez de aí procurar sua lei e a isto submeter cada um de seus movimentos, é um olhar que sabe tanto de onde olha quanto o que olha. (FOUCAULT, 1999, p. 30)

Inicialmente utilizou-se a documentação construída a partir das reflexões do curso de extensão “As crianças com deficiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: como a escola se organiza para pensar a inclusão”, ministrado por docentes da escola nos anos de 2019-2020. Como proposta do curso, as professoras-cursistas construíram relatos e organizaram registros que já haviam produzido em momentos anteriores, possibilitando que uma parte do percurso da escola fosse revelado. A análise desses registros possibilitou perceber que as memórias sobre as deficiências eram recentes, de crianças ou adultos que se fazem presentes a partir de 2017, mesmo que estes já estivessem matriculados na escola antes desse período.

Percebendo as limitações desse material, foi realizada uma pesquisa nos prontuários das crianças com deficiências que atualmente estão vinculadas à escola ou que estudaram nela em algum momento, e por algum motivo, solicitaram desligamento; esse

material além de evidenciar muito do vazio ocupado por estas crianças, possibilitou-nos perceber que a elas foi atribuído àquele espaço que identificamos como “não-lugar”, uma zona sem memória, de parco interesse pelos demais personagens que compunham o cotidiano da Paulistinha.

Outro recurso utilizado foi à escuta de profissionais, docentes e não docentes, que pudessem contribuir com suas memórias a respeito das crianças, e nesse caso, também de funcionários (adultos) com deficiência.

Desta forma, o presente artigo está organizado e estruturado a partir de um material que, apesar de ser escasso, apresenta indícios do que a instituição vivenciou ou deixou de “experianciar” com essas crianças e adultos, possibilitando ao leitor, a partir dele, refletir seu papel social diante da diversidade humana e propor caminhos que se afastem de práticas excludentes.

Um breve histórico da educação de crianças com deficiência no Brasil

Para situarmos os relatos que serão apresentados nesse capítulo, faz-se necessário destacarmos como as crianças, a educação e as deficiências foram se constituindo em seu significado e sendo tratadas na história recente; podemos observar, nesse percurso histórico, que as raízes da concepção forjada sobre as pessoas com deficiências nos permite afirmar que o lugar destinado a cada uma delas na sociedade é o da invisibilidade.

Desta maneira, compreendemos que colocar luz sobre políticas educacionais direcionadas as pessoas com deficiências ao longo da trajetória histórica de consolidação dos direitos à educação e encontradas, ainda hoje, em nossas instituições escolares, pode contribuir para as reflexões que se fazem necessárias nessas instituições e na sociedade, sobretudo quanto à objetificação à qual imputamos a estes sujeitos, assim como à privação de direitos que os submetemos.

A forma como essa sociedade normatizadora constituiu lugares, ou não-lugares (AUGÉ, 2012), às pessoas com deficiência deu-se entre o abandono à própria sorte, registrado na antiguidade (MAZZOTA, 1996), à piedade e compaixão do mundo cristão, no qual as instituições religiosas se responsabilizavam por sua tutela. Essa base

que deu suporte à forma como enfrentamos as situações de deficiências em nosso meio comum, vem contribuindo com a imagem que construímos sobre as diferenças e, por conseguinte, sobre as pessoas com deficiências.

Esta simbologia imagética sobre as pessoas com deficiências que construímos ao longo da História vai se convertendo em uma nova forma de abordagem social no momento em que o “olhar” dos manuais de medicina se debruçam sobre as anomalias do corpo e da mente, e os estudos médicos passam a discutir os desvios da natureza sobre a vida humana.

Nesse sentido, podemos observar que os corpos com deficiências foram sendo representados sob diferentes óticas sejam elas em uma perspectiva científica, por figuras ligadas à aberração, ao não humano, a um desvio do normal, a uma questão biológica; sob uma ótica teológica, ou seja, a um fruto do pecado, do desvio humano dos designios de Deus e por fim no escopo da economia, já entre os séculos XIX e início do século XX com uma consolidada representação médica das deficiências, a imagem que era disseminada das pessoas “anormais” era àquela vinculada a ineficiência diante das atividades laborais, e como consequência desta inaptidão natural para o mundo do trabalho, se convertiam em um peso para a sociedade, um atraso para seu desenvolvimento e um prejuízo para a produtividade na estrutura financeira que se instalava com o avanço da industrialização.

Apesar de representarem um fardo árduo e custoso à sociedade, assim como à uma representação tortuosa e desfigurante da existência humana, a premissa cristã da piedade para com os desvalidos, e a sanitizante medicina da higiene urbana já não mais permitiam a deportação destes corpos defeituosos para o limite da sociedade, onde seriam delegadas à própria sorte da sobrevivência como ocorrera na antiguidade. Acolhidas pela compaixão do homem de Deus e pela necessidade de objetos de pesquisa da ciência, essas pessoas começam a ser vistas como possuidoras de direitos, mesmo que limitados à chance de viverem, e, com esta concepção, iniciam-se assim as primeiras instituições destinadas a elas, que de modo geral eram as instituições religiosas, sobretudo as irmandades católicas, ou àquelas vinculadas à psiquiatria, como asilos, hospitais e já no século XX, os manicômios.

No Brasil o enredo dedicado às pessoas com deficiências não se difere do mundo europeu ocidental. Avançando em nossa História mais recente, ainda na primeira república, no início do século XX, até meados dos anos de 1940, observa-se a criação do Pavilhão-Escola Bourneville no estado do Rio de Janeiro; legado do Hospício Nacional de Alienado criado por D. Pedro II em 1841.

Tendo a medicina constituído conhecimento sobre o desenvolvimento intelectual de pessoas com distúrbios da mente e, já observando a escola como um espaço privilegiado para suas pesquisas, o Pavilhão-Escola Bourneville teve a missiva de separar crianças tidas como alienadas de adultos loucos ora confinados nos rincões do Hospício Nacional. Por tal, assim como nas instituições similares já existentes na Europa, possibilitar uma ocupação para essas crianças, incluindo práticas educacionais; temos desta experiência um primeiro ensaio nacional de confluência entre a medicina e a pedagogia.

Em um país onde a infância era pouco valorizada, para termos noção, nesse período, a mortalidade infantil era de 410 óbitos para cada 1000 nascimentos, cogitar que as políticas públicas de educação se expandiriam sobre as crianças com deficiências era uma ação impensada. De forma muito esquivante, observamos ao longo de nossa história mais recente, ou seja, a partir da primeira metade do século XX, a constituição do que poderíamos chamar de políticas de amparo as crianças anormais, incluindo práticas que poderiam ser entendidas como educativas.

Na cidade de São Paulo, temos a criação dos Parques Infantis (PIs) (GOBBI, 2012) que promove ainda nos anos de 1930 uma mudança radical no modelo até então predominante de educação, incluindo em seu currículo ações que abarcavam a cultura, a diversidade, o esporte e o lazer para crianças pequenas e jovens oriundos do operariado da cidade. Nesta experiência dos PIs pode-se observar a matrícula de crianças com deficiência, que se beneficiavam das diversas atividades promovidas ali, mas que também eram submetidas às pesquisas médicas e comportamentais que se desenvolviam em seus espaços, já que os PIs estavam atrelados à prática higienista daquele período histórico.

Foi somente na década de 1970, que podemos observar tratativas no âmbito da legislação educacional quanto ao

atendimento as crianças com deficiência na educação, mas ainda tratadas na perspectiva da Medicina, na perspectiva sanitária⁴. Mais uma vez vale reforçar que esses bebês, essas crianças pequenas praticamente eram invisíveis e sob o olhar da Medicina elas passam a ser considerados objetos de estudo, e o melhor lugar para que as pesquisas com crianças não doentes se realizassem era as instituições que as acolhem, ou seja, a escola. É nesse cenário de composição medicina – escola que registramos o nascimento de instituições que até hoje fazem parte do constructo social sobre a educação de crianças com deficiência, tais como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Sociedade Pestalozzi do Brasil (Pestalozzi), a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), dentre outras.

Somente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal (CF/88) que a educação no Brasil é considerada um direito público subjetivo; um direito que qualquer cidadão de forma individualizada pode reclamar ao Ministério Público e exigi-lo como um bem de direito coletivo. É também neste período que a educação infantil é colocada como primeira etapa do processo de escolarização no Brasil e a educação das crianças com deficiência devem ser realizadas na escola regular, junto às demais crianças, sem qualquer forma de discriminação e com a garantia de toda assistência especializada necessária a sua permanência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) vem normatizar o contido na CF/88 e ratificar a importância da educação para primeira infância e a imprescindibilidade do convívio escolar e social das crianças com deficiência junto às crianças sem deficiências.

Como nos apresenta Silva (2018), temos as décadas compreendidas entre 1990 e 2000 o marco temporal de um avanço sistemático do aparato legal na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito a uma educação pública, que resguardasse as necessidades decorrentes de sua deficiência e sua frequência na escola regular. Como principais referências desse avanço legal temos: a Declaração de Salamanca (1994); a primeira Política Nacional de Educação Especial (1994); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial e Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – Convenção da Guatemala (2001); a

⁴ Entendendo a palavra sanitária como: sanar o que falta.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a ratificação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (2009); o Plano Nacional de Educação (2014) que vai trazer mais uma vez a importância de aportar dinheiro para que os sistemas municipais consigam oferecer o suporte necessário para que as crianças com deficiência permaneçam na educação regular; e mais recentemente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), que mesmo não sendo unânime entre pesquisadores da educação especial e grupos de pessoas com deficiência, compõe este avanço regimental dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação.

É neste contexto de avanços e retrocessos sobre a educação de pessoas com deficiência, e seu acesso à escola regular, que o NEI-Paulistinha tem iniciada sua história; e não diferente de qualquer instituição social carrega em sua trajetória muito dos significados e significantes que a sociedade imputou às crianças com deficiência, assim como destinou e continua por reservar lugares e “não-lugares” a estas crianças, seja em suas práticas pedagógicas, na garantia do direito à educação ou na forma como se relaciona diante da diversidade humana.

O que pode ser resgatado nos registros da escola

Com a intenção de desvelar a forma como as relações que foram estabelecidas pela escola diante da chegada de crianças com deficiência em sua rotina, realizamos uma análise mais precisa dos registros encontrados na unidade escolar, fazendo-se necessário separá-los em dois períodos: até 2015 e após 2016. É nesse período que a escola passou por uma reestruturação e foi criado o Núcleo de Educação Infantil, junto a Escola Paulistinha de Educação.

Não foram localizados nos documentos oficiais mais antigos, menções sobre como se dava o processo de acolhimento e acompanhamento de crianças com deficiência⁵. Nos documentos que

⁵ A Profa. Ms. Rosana Carla de Oliveira, nessa publicação, indica que a Profa. Dra. Marianna Augusto durante as entrevistas que realizou faz uma referência a uma amiga chamada Keren que prestava serviços de assessoria sobre estimulação de bebês a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e que era convidada

podemos consultar – regimento escolar, propostas de autorização de funcionamento – não foram encontradas nenhuma referência sobre crianças com deficiência, o que existe são fichas de matrículas onde se pergunta às famílias se a criança teria alguma deficiência.

Nesta busca, obtivemos relatos de funcionários da escola que destacaram existir poucas ou nenhuma criança com deficiência, e, os registros oficiais consultados por meio dos dados do Censo Escolar, informam que não existiam crianças com deficiência de 2008 a 2010, sendo que até 2014 a escola tem registro de, no máximo, 3 crianças e de 2015 a 2019 uma média de 7 crianças.

Quadro 1: Número de crianças com deficiência matriculadas no NEI-EPE 2008-2019

Ano	Matrículas de crianças com deficiência
2008	0
2009	0
2010	0
2011	1
2012	3
2013	2
2014	3
2015	8
2016	7
2017	6
2018	6
2019	7

Fonte: Autores com dados dos microdados do Censo Escolar 2008 a 2019.

Quando os registros/prontuários de crianças com deficiências que frequentaram a escola até 2015 são analisados, não encontramos qualquer observação pedagógica realizada sobre elas. O que existe, de fato, são, em alguns casos, relatos da equipe de enfermagem da escola solicitando indicações expressas de médicos no que se refere as condições efetivas e necessidade de frequência destas crianças na unidade⁶ escolar. Como exemplo temos a indicação da enfermeira da escola indicando a ausência dessa documentação “não consta na transcrição se a criança tem condições para frequentar berçário de creche” (trecho de relatório da enfermeira - 2012).

por ela para “palestrar em seminários” para as funcionárias da escola; porém não encontramos nenhum registro ou outros relatos sobre esses seminários.

⁶ Destaca-se que até o ano de 2017 era possível observar nos documentos exigidos para a matrícula relatório médico autorizando o ingresso da criança na escola.

No caso que apresentamos, em 9 de maio do mesmo ano, existe no prontuário de uma das crianças uma carta da enfermagem escolar solicitando,

[...] com a máxima urgência, que seja feita uma avaliação clínica da situação desta criança, dentro de um ambiente como de berçário, e que sejam disponibilizadas informações quanto aos direitos trabalhistas desta mãe. De tal modo que nos respalde em nossa atuação, visando o bem maior que é a preservação da vida desta criança tão vulnerável (trechos de relato de prontuário de criança).

Além desses registros da enfermagem, e alguns atestados médicos, não existe qualquer apontamento quanto as interações sociais e relações pedagógicas das crianças com deficiências ali matriculadas. Nos prontuários mais antigos, anteriores a 2012, foram encontrados algumas “fichas de registro de desenvolvimento pedagógico”, onde existe um relato de uma atividade de colagem ou pintura da criança (nitidamente com a intervenção do adulto) com indicações se a criança “atingiu, não atingiu ou está em desenvolvimento”. Nesta ficha não existe informações sobre as deficiências e nenhuma proposta específica para estas crianças (ficha padrão para todos os alunos).

Para esse período não foram encontrados registros de crianças com deficiência no ensino fundamental; talvez esta ausência possa ser explicada a partir de alguns relatos dados por profissionais da escola de que havia crianças com deficiências na educação infantil, todavia, também existia um movimento na escola por parte de seus gestores e funcionários para convencer a família de transferir a criança para outra instituição mais adequada.

É possível reforçarmos essa percepção narrada pelos profissionais em dois relatos proferidos por famílias de crianças com deficiência; esses relatos foram feitos via e-mail em decorrência de questões administrativas da unidade escolar (2020) e em evento público (2017) realizado na escola, nos quais essas famílias se colocam como gratas pela escola ter encaminhado seus filhos para outras instituições com mais recursos, após período na educação infantil. Também foi possível observar alguns prontuários de crianças das quais seus familiares solicitaram desligamento por motivo: mudar para uma escola especializada na deficiência da criança.

Após 2016, começamos a encontrar nos prontuários alguns relatórios de reuniões com familiares das crianças com deficiência, assim como relatórios individuais que trazem um pouco do percurso escolar dessas. Também é possível encontrar alunos com deficiência matriculados no ensino fundamental.

Um dos primeiros relatos tem relação com a solicitação/documentação para a reprovação de uma criança com deficiência no 3º ano do ensino fundamental. Os documentos arquivados trazem apenas dados/informações do ano do evento (2016), mesmo sendo de uma criança que estava matriculada na instituição desde bebê, conta com uma narrativa da professora responsável na instituição e de uma professora particular⁷, além de um relatório da fonoaudióloga e outros documentos. Nos dois anos seguintes ao da reprovação (4º e 5º anos) existe um acompanhamento diário de intervenções pedagógicas com esse aluno. A documentação referente ao 5º ano é composta com as produções da criança e igualmente observamos registros bimestrais de crianças com deficiência no ensino fundamental para os anos de 2017, 2018 e 2019 (criança com síndrome de Down e com Transtornos do Aspecto Autista).

No que se referem aos registros das crianças com deficiência que frequentam a educação infantil a partir de 2016 encontramos Relatórios Individuais Semestrais (elaborados para todas as crianças da turma). Nestes documentos é possível observar o percurso pedagógico que essas crianças estão trilhando na instituição. Do mesmo modo foram encontrados relatos de reuniões com familiares e uma menção a uma proposta de trabalho específico (o que seria um Plano de Desenvolvimento Individual) para uma criança, porém, a partir dos registros encontrados, mas, sobretudo daqueles não encontrados, não foi possível ter certeza que se esse plano foi de fato elaborado e colocado em prática (não consta no prontuário do aluno).

Essa análise possibilitou percebermos como a escola foi mudando, mesmo que de forma paulatina, sua postura frente o trabalho com as crianças com deficiência. Acompanha essa documentação, o relato dos profissionais que vivenciaram parte desse processo.

⁷ Contratada pela família para alfabetizar a crianças.

O que os relatos revelam: professoras e familiares

Os relatos das profissionais que atuaram na escola sobre o trabalho desenvolvido com as crianças com deficiência não são destacados quando escutadas de forma espontânea sobre a trajetória do NEI-Paulistinha, somente se revelam quando estas profissionais são questionadas. Nesses relatos pode-se observar um discurso de acolhimento dessas crianças e seus familiares; porém é evidente que são ações de iniciativa individuais, quase que pessoais, que não se apresentam como institucionais.

Algumas narrativas oferecidas pelas professoras desvelam que o percurso formativo das mesmas para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com as crianças com deficiências, também não foi objeto da instituição; estas profissionais afirmaram que realizaram cursos de especialização em educação especial somente após a entrada de alguma criança com deficiência em suas turmas, sendo que esta formação se deu “por conta própria”. Pouco ou nenhum relato sobre formação/orientação pedagógica institucional foi destacado nas falas.

As principais ações institucionais que são recontadas pelas profissionais entrevistadas tratam-se de contratações de funcionários para tutelar/acompanhar essas crianças ao longo da rotina diária no interior da escola, nos revelando, desta maneira, uma concepção que se afasta do preconizado pelas principais normas existentes na atualidade no país e resumindo o trabalho com essas crianças à um cuidado com as suas necessidades básicas e com a segurança física das mesmas. Nesse ponto podemos destacar o relato de uma funcionária que declara que foi “contratada para ministra aulas de música para uma criança deficiente, porém logo que iniciei o trabalho fui orientada a acompanhar a criança durante todo o período em que ela estivesse na escola, assim como em todas as atividades que necessitasse realizar” (relato de uma professora).

Nos últimos cinco anos, após a criação do Núcleo de Educação Infantil, é possível observar na documentação escolar uma mudança de postura; momentos formativos são iniciados com o objetivo de possibilitar reflexões e debates acerca da inclusão de crianças com deficiência. Estes momentos se iniciaram com uma palestra no ano de 2018 possibilitando assim a organização de dois cursos de extensão:

“Análise de aspectos relacionados com a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental” (2018) para as estagiárias que trabalhavam ali e; “As crianças com deficiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: como a escola se organiza para pensar a inclusão (2019-2020)” para professores e auxiliares⁸. Em 2020 a escola iniciou uma parceria com uma professora de educação especial do curso de Fonoaudiologia da Unifesp, promovendo desta forma a criação de um Núcleo Permanente de Ação Docente com as professoras do Ensino Fundamental que consiste em um espaço de divulgações de informações sobre práticas de estímulo à linguagem.

Nesses espaços de formação, principalmente nos cursos de extensão, foi possível aos atores que constroem a história dessa instituição conversar e trocar impressões sobre o trabalho realizado na perspectiva da educação inclusiva. Também foi revelado nesses espaços a necessidade de um trabalho coletivo mais efetivo no interior da unidade escolar para que os direitos de aprendizagens e de socialização fossem garantidos a todas as crianças.

Por fim, já durante o período pandêmico que se iniciou em março de 2020, a partir de um curso realizado com todas as professoras e auxiliares a escola pode conhecer experiências e práticas que começam a ser institucionalizadas, como: conversas com os pais e responsáveis; com a(s) professora(s) do ano anterior; construção de relatório pedagógico que acompanha os registros das crianças; alterações curriculares, principalmente indicados nas avaliações; permanência dessas crianças com a sua turma sem a figura de um tutor/acompanhante; utilização de interesse das crianças para propôs atividades coletivas.

Todas estas ações evidenciam a necessidade dos profissionais que desempenham suas funções em uma escola estejam em contínuo processo de formação, para que, a partir das reflexões exercidas sobre suas práticas e práticas da própria instituição possam romper, referenciadas pelas pesquisas acadêmicas realizadas na área, subsidiem transformações que visem garantir o respeito à diversidade e os direitos humanos de todos, sem qualquer exceção.

⁸ Os estagiários também foram convidados a participar do curso.

Considerações finais - O que é preciso avançar?

Investigar o percurso, nesses 50 anos, da Paulistinha no que se refere ao atendimento de bebês e crianças com deficiência proporciona pensarmos nos caminhos traçados nas escolas públicas de um modo geral. Constatar na história que as crianças deficientes não estão nas escolas revela-nos o quanto essas instituições se apresentaram durante o longo período de tempo a sociedade como um espaço não inclusivo, um não lugar para esses corpos. Essa trajetória escancara a dificuldade que essa instituição tem de entender a diversidade de corpos; de olhar para as diferenças como algo positivo e, para além disso, natural; nos parece que a escola faz o caminho inverso, tenta normatizá-los e quando não conseguem, encaram como fracasso.

Fazer um “balanço” do que a Paulistinha veio construindo nesse percurso permite-nos constatar que ela está **em movimento**, e que vem ao longo desse período traçando sua história da forma que pode; revela uma instituição que se descobre como um lugar para todos, mas que para isso precisa se entender como unidade e avançar.

Para finalizarmos esse breve, mas importante recorte da história dessa escola, utilizaremos um texto de uma professora, que em seu relato acerca de uma criança – para além da sua deficiência, revela um olhar e uma percepção para a pessoa de pouca idade (que chamamos de criança) em sua plenitude, completa e complexa. Se tivéssemos que pensar um marco para essa virada histórica na Paulistinha, para além da construção do NEI, sem dúvida nenhuma encontraríamos nessa criança, que mesmo com tão pouca idade, através da sua presença e existência na instituição, marcou um começo, impulsionou seus sujeitos a procurar outros rumos.

O menino de olhos grandes, que tinha como brincadeira preferida correr pelos corredores e dar um baile nas educadoras havia crescido, trocou as formas de se manifestar, sua inteligência e olhar atento aos detalhes fascinava a cada desenho, com fita crepe numa mão e papel na outra, o mundo era pequeno para tamanha habilidade artística, o amor aos filmes, de preferência os da PIXAR, o fazia pedir pra repetir as cenas que nem se dá pra contar quantas vezes e logo depois vinha, a obra prima o desenho sob papel, todos lindos e ricos em detalhes, curtas de animés também o atraía, - “põe no da geladeira por favor” – dizia, um dos seus preferidos, não dispensava um carinho nas costas e ainda era exigente, - “mais pra cima, isso, obrigado”, mas nem de todas as artes se fez amante, poucos acordes de uma melodia eram

interrompidos por um - “esse não” ou “desliga isso anda” e quando se arriscava uma cantoria se ouvia francamente um - “cale a boca por favor” simples assim, bem polido mesmo (trecho do relato produzido a partir do curso de extensão).

Referencias

AUGÉ, Marc. Não Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 9ª edição. Campinas, SP. Papiрус, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 2021-08-25.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 2021-08-25.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em:<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 2021-08-25.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 2021-08-25.

FOUCAULT, M. A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

GOBBI, Marcia Aparecida. Conhecimento histórico e crianças pequenas: Parques Infantis e Escola Municipal de Educação infantil. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 28, n. 02, p. 203-224. Jun. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/PDpB6QkDbGnFxPMkhW3kYYC/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 2021-08-25.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Microdados do censo escolar. Brasília, DF, 2008-2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 2021-08-25.

LOBO, Lilia Ferreira. Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2ª edição. Rio de Janeiro. Lamparina, 2015.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo, Cortez Editora, 1996.

SILVA, Cleber Nelson de Oliveira. **Primeira infância e situações de deficiências:** elementos para uma análise do (não) direito à educação. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/D.48.2018.tde-08052018-105555. Acesso em: 2021-08-25.

CAPÍTULO IX

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO NEI-EPE: COMO A LEGISLAÇÃO VEM SENDO EFETIVADA NO CONTEXTO ESCOLAR

Aline Cerqueira Nunes Mendes¹
Rosimeire Andrade de Jesus²

Introdução

O presente artigo tem como objetivo principal apresentar como o Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação (NEI-EPE) vem nos últimos anos se adequando à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que versa sobre aspectos das relações étnico-raciais no contexto escolar. Vale destacar que nos anos de 2019 e 2020 o tema foi pautado no Projeto Institucional da unidade.

Antes da proposição do Projeto as professoras da escola já realizavam trabalhos com as crianças referentes a esse tema, porém sempre de forma pontual e individualizada. Fazer a opção por esse tema no Projeto Institucional revela a tentativa de torná-lo parte permanente do currículo escolar.

Em face do aniversário de 50 anos da Paulistinha, esse tema não poderia ficar de fora das comemorações, devido a sua importância e visto que, corresponde diretamente ao que se propõe como missão da instituição, após a criação do Núcleo, em 2014: “oferecer atendimento público, gratuito, laico [...] isenta de quaisquer formas de preconceitos e discriminações de sexo, raça, cor, situação socioeconômica, credo religioso e político, dentre outras” (UNIFESP, 2015).

¹ Professora no Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação vinculada à Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (SPDM); Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro - allyne_cn@hotmail.com.

² Professora no Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação vinculada à Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (SPDM); Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Drummond; especialista em alfabetização e letramento pela Faculdade Brasil - e-mail: meyreandrade5@gmail.com

Ressaltamos que os dados aqui descritos são da história recente do NEI-EPE, mas esperamos que registrá-la possibilitará que outras memórias, positivas ou nem tanto, possam surgir e vir a constituir a instituição nesse seu percurso de 50 anos.

Para a elaboração do presente texto, fez-se um levantamento nos documentos da/na unidade escolar - Projeto Político Pedagógico (PPP), Mostra Cultural (2020), Relatórios das Turmas (2016-2021), Boletins “Tesouros das Infâncias Paulistinhas” (n. 1 ao 5), dados do Censo Escolar a respeito da declaração de cor/raça das crianças; além das respostas obtidas através de um questionário respondido pelas professoras e ex-professoras do NEI-EPE com perguntas acerca do trabalho realizado sobre o tema. Dentre os documentos, foi fundamental o Plano de Implementação da Lei nº 10.639/2003 elaborado em 2019.

Inicialmente relataremos algumas ações, reunidas a partir de relatos de professoras, que aconteceram antes da vigência do Projeto Institucional (2019-2021); em seguida, destacaremos as ações vinculadas ao projeto; e por fim, descreveremos alguns dados retirados do questionário aplicado às professoras.

Iniciando a conversa: como tema das relações étnico-raciais eram abordados no trabalho realizado pelas professoras antes do Projeto Institucional?

As ações pedagógicas sobre questões étnicas e raciais já aconteciam na escola há algum tempo, pode-se observar essas manifestações através da análise dos Relatórios das turmas (a partir de 2017) e nos relatos dos docentes que já trabalham na escola.

Antes dos anos de 2016, as ações na educação infantil, por um longo período de tempo, se organizaram em torno das datas comemorativas, o que proporcionava, com todas as limitações já conhecidas na literatura, um trabalho pontual com as crianças no conhecido “Dia do Índio” (abril) e “Dia da Consciência Negra” (novembro). Quase sempre esse trabalho se reduzia à realização de atividades como pintura de imagens estereotipadas de indígenas e alguma discussão sobre o povo negro. Como se sabe, essas abordagens nem sempre deram conta de, ao menos minimamente, resgatar e valorizar as diferentes culturas e tradições dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. Também no Ensino Fundamental pode-se destacar que o material didático utilizado pelas

professoras, inclusive a apostila adotada no período de 2017-2018, abordava o tema dessa mesma forma.

A partir do ano de 2016, com a possibilidade de os docentes realizarem reuniões de planejamento, formação e reflexão do trabalho (com horas da carga horária de trabalho destinadas a esse fim)³, é possível perceber um movimento de mudança em relação às práticas pedagógicas na escola abarcando a temática étnico-racial.

Na educação infantil, a partir da análise de alguns relatórios que datam de 2017, pode-se perceber que havia trabalhos de professoras sobre o tema, de forma dispersa ou pontual, como já destacado. Um exemplo que se pode apresentar refere-se ao trabalho realizado pelas turmas do infantil I estimulado pelo trabalho de pesquisa da Prof. Ms. Nádia Massagardi Caetano Silva que consistiu em encaminhar para uma aldeia indígena localizada no interior do país, fotos e cartas para que as crianças pudessem se comunicar. Toda semana as professoras das turmas do Infantil I faziam a leitura do livro “Crianças como você, do autor Anabel Kindersley, possibilitando às crianças conhecerem um pouco do cotidiano de diferentes culturas e variados países, nesse processo surgiu a ideia das crianças trazerem fotografias de lugares visitados ou cartão postal. Dessa proposta surgiu a ideia de escrevermos uma carta para as crianças de uma aldeia localizada no Amazonas. As crianças se envolveram bastante no processo da escrita da carta, várias hipóteses foram levantadas sobre a vida e o cotidiano dessas crianças.

Essa proposta de trabalho possibilitou que as docentes envolvidas pensassem estratégias para combater o imaginário folclórico que existe em torno das comunidades originárias de nosso país. Destaca-se que uma das crianças solicitou às professoras que incluíssem na carta uma pergunta que as fizeram refletir sobre todo o trabalho desenvolvido sobre a temática, para além do ambiente escolar, no que se refere aos povos indígenas. A pergunta: “existem bebês índios?” foi reveladora no sentido de marcar o lugar de não pessoas para os indígenas, possibilitando reforçar a urgência de a escola passar às crianças noções das ciências naturais e de direitos e deveres de todos, como destaca Gramsci (2000), lutando

³ Para saber mais sobre essa reorganização da carga horária de trabalho dos docentes a partir de 2016, ver capítulo XI deste livro.

[...] contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo. (GRAMSCI, 2000, p. 42-43).

Também há relatos de professoras⁴ que entraram em contato com o Museu do Índio em 2018 para propor uma exposição na escola (que não aconteceu por conta da reforma que o museu estava passando). O objetivo da exposição era enriquecer o repertório sobre a cultura indígena, sanar algumas dúvidas levantadas pelas crianças durante a escrita da carta no ano anterior, conhecer e valorizar a nossa diversidade cultural; o que foi suprido através de vídeos e fotos.

No que se refere os projetos com temáticas relacionadas à história e cultura Africana e Afro-Brasileira, Silva e Araújo (2021) relatam o trabalho desenvolvido no Infantil I A em 2018, no qual foi apresentado às crianças componentes da cultura de Guiné Bissau oportunizando que estas pudessem transformar e construir novas relações de identidade e pertencimento com a cultura afro-brasileira. Durante o processo investigativo sobre o carnaval desse país, vivenciaram através de desenhos, leituras, fotos, músicas, instrumentos, pinturas, vestimentas e brincadeiras a diversidade cultural, fazendo um resgate das raízes do continente africano existentes e basilares de nosso país. Apreciaram as obras de vários artistas negros da nossa cultura popular brasileira e do artista plástico Caetano Imbo M'Bemtchê, de Guiné-Bissau. No encerramento do projeto, o agrupamento recebeu a visita do artista durante uma festa produzida pelas crianças, conversaram com Caetano, pintaram juntos e foram presenteados com a sua obra.

O Berçário I e II no mesmo ano foi desenvolvido o projeto "Por uma Educação Infantil Antirracista: experiências com a cultura africana e afro-brasileira com bebês e crianças". Os acalantos da cultura africana fizeram parte do cotidiano dos bebês, ajudando a aumentar o vínculo de confiança entre adultos e crianças. Nesse processo, a professora Fernanda Batista Santos, contadora de história do NEI-Paulistinha, teve

⁴ A autora deste relato foi a docente que entrou em contato com o Museu do Índio – Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

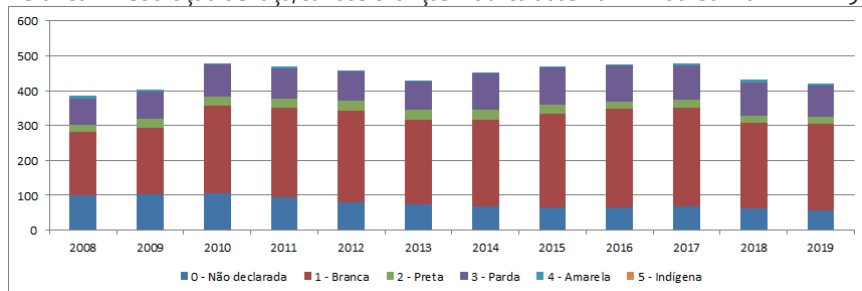
uma participação ativa, se utilizando de diferentes tipos de sonoplastia e criatividade para envolver os bebês. Também realizou histórias, musicalização e brincadeiras relacionados à cultura e questões étnico-raciais (SILVA; ARAÚJO, 2021).

O Projeto Institucional da Escola “A escola como comunidade de leitores e escritores” de 2018 cujo foco era leitura e escrita tinha como um de seus objetivos “Garantir a diversidade de gêneros literários, assim como as temáticas indígenas e étnico-raciais nas leituras feitas pelos professores as crianças” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, 2020). Como ação desse primeiro Projeto Institucional foi realizada algumas Sessões Simultâneas de Leitura com a temática indígena e racial.

Foi na avaliação do Projeto Institucional, vinculada às discussões sobre a importância de trabalhar a Cultura popular com as crianças, que em 2019 o grupo de professores propôs como tema do Projeto Institucional o trabalho pedagógico com as questões étnico-raciais, pode-se afirmar que essa decisão contribuiu para que as ações relacionadas ao tema pudessem ser organizadas e pensadas por todas as turmas/agrupamentos.

Um dado importante sobre a escola que revela a importância de discutir a temática racial se refere ao levantamento realizado através do Censo Escolar do número de famílias de crianças que declaram a cor de seus filhos(as) no momento da matrícula. Quando observamos esse dado, podemos concluir que a escola se autodeclara uma instituição com maioria branca. O gráfico 1 revela que durante os anos de 2008 a 2019, cerca de 50% das crianças eram autodeclaradas brancas, com um índice de não declarados alta (entre 13% e 26%), sendo os declarados pretos nunca acima de 5%.

Gráfico 1: Declaração de raça/cor das crianças matriculadas no NEI-Paulistinha 2008-2019



Fonte: autoras com base nos dados do Microdados dos Censos Escolares de 2008-2019

Se analisarmos os dados apenas dos declarados, temos uma variação no período de 64% a 70% de brancos; 5% a 9% de pretos; 22% a 27% de pardos; 1% a 3% de amarelos; e nenhuma criança indígena. Esses dados são importantes para análises sobre como as professoras, funcionários e famílias se reconhecem e como enfrentam as discussões propostas a partir do Projeto Institucional.

As ações a partir do Projeto Institucional da Escola: Educação para as questões étnico raciais na escola da infância

O NEI-Paulistinha inicia a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) em 2017 e já indica a preocupação em abordar questões sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em seu cotidiano escolar, conforme previsto na Lei nº 11.645/08 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) e no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Dessa forma, conhecendo, valorizando e respeitando as matrizes indígenas e africanas da cultura brasileira, a diversidade étnica, linguística e cultural, possibilitando assim a promoção da igualdade de todos, o NEI-Paulistinha iniciou em 2019, o Projeto Institucional “Educação para as questões étnico raciais na escola da infância”, que permaneceria por mais três anos.

Como primeira ação do projeto foi solicitada pelas professoras a realização de um curso de formação para que pudessem realizar o trabalho com as crianças. Para tal, no ano de 2019 foi realizado o curso de extensão “História e cultura afro-brasileira na escola da infância”, coordenado e ministrado pela diretora do NEI e pesquisadora da temática, Profa. Ms. Luciana Alves; o curso também contou com a presença da Profa. Dra. Silene Claro, estudiosa da área de história da África. A formação tinha como objetivo

[...] a formação de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que envolvam conteúdos relativos a História e Cultura da África, bem como subsidiar ações de combate ao racismo e discriminação racial no ambiente escolar. (ALVES, 2019).

Após a formação destinada aos docentes iniciou-se a construção de um Plano de Ação que contava com professoras e gestão escolar. O Plano teve como etapa inicial o levantamento de informações sobre a comunidade escolar no que se refere a temática; quantidade e qualidade de materiais adequados para o trabalho; grau de insegurança de alguns profissionais para falar sobre o assunto; e possibilidades de envolvimento das famílias e comunidade para a realização do trabalho.

Depois desse levantamento propôs ações necessárias, como: a construção de plano de gastos para aquisição de materiais (livros, bonecas, acessórios); constituição de fóruns de formação para a comunidade escolar e colaboradores; propostas de divulgação do projeto; e criação de uma Comissão de Acompanhamento da Implementação da Lei nº 11.645/08 e de Averiguação de Denúncias no NEI-Paulistinha.

Em paralelo com as discussões que o grupo de docentes estava fazendo no curso de formação, algumas propostas de trabalho com as crianças já começaram a surgir. No Ensino Fundamental temos relatos de projetos educacionais que trataram dos “Povos Indígenas e Portugueses”; discussões que possibilitaram às crianças conhecer o continente Africano: “A África que todos deveriam conhecer”; apresentaram às crianças os “Direitos Humanos e Direito das Crianças”; construíram projetos sobre a biografia de “Malala”; nessas propostas as crianças conheceram e ressignificaram costumes, religiões e direitos. Também foram utilizados os momentos de Sessão Simultânea de Leitura com a temática étnico-racial.

Na educação infantil existiram propostas sobre a “Identidade e Igualdade” (maternal I), com a utilização de histórias contadas e brincadeiras que contribuíram para a construção da identidade de cada criança e com o respeitando às diferenças.

No que se refere às questões indígenas houve trabalhos com as crianças do infantil I e do infantil II (2019). No Infantil I propôs-se um processo investigativo sobre os povos indígenas, culturas, costumes e brincadeiras. No Infantil II, a partir da proposta de dar continuidade à relação que a escola havia iniciado com as correspondências com a aldeia indígenas do estado do Amazonas, propõe-se o trabalho com uma etnia específica: os *fulni-ôs*.

Nesse projeto às crianças conheceram um pouco da vida dessa etnia; receberam a visita da pesquisadora e professora indígena Patrícia Ribeiro; souberam sobre o uso que faziam de ervas medicinais; sobre sua cultura em geral, seus costumes e língua; também conversaram e vivenciaram as pinturas corporais e o grafismo. As crianças receberam carta de crianças da aldeia Yepamasá, do Alto do Rio Negro no Amazonas (ação decorrente de trabalho de pesquisa/extensão de uma professora do Núcleo).

As crianças representaram o que aprenderam através de desenhos e pinturas no próprio corpo⁵, sempre destacando os significados dessa pintura para a etnia em questão.

Imagem 1: Pinturas realizadas pelas crianças no corpo e representações do que foi conversado durante o projeto.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

No ano de 2020, mesmo com as atividades realizadas de forma remota, algumas propostas foram realizadas em continuidade das ações do Projeto Institucional. Essas propostas estão descritas no Boletim Tesouro das Infâncias Paulistinha 2020 e no site da Mostra Cultural da escola (<https://mostracultural2020.unifesp.br/inicio>).

No Ensino Fundamental as professoras de contação de histórias⁶, de artes⁷ e de educação física⁸ propuseram o projeto

⁵Realizaram a pintura com guache, porém foi destacado para as crianças que esse não era o material utilizado pelos indígenas.

“Matrizes culturais do Brasil: indígenas e africanas - Projeto interdisciplinar de artes, contação de histórias e educação física”; o 5º ano A propôs o projeto “Diversidade Étnico-Racial: indígenas e africanos” e o 5º ano B “Ações e Reflexões” relacionado ao tema. Também houve ações com as turmas dos 1ºs anos que se utilizaram de contos étnico-raciais e indígenas com o objetivo de valorização dessas culturas.

Na educação Infantil o coletivo de professoras realizou uma Sessão Simultânea Virtual de Leitura com a temática “Literatura afro-brasileira e indígena”. Nessa ocasião, que foi relatada no Boletim nº 5 do NEI-EPE é possível perceber que apesar do contexto que estamos vivendo por causa da pandemia, as crianças puderam de alguma forma participar, trazendo elementos no momento da história.

Ainda é possível perceber, através do site da Mostra, o trabalho realizado pelo Infantil I que tinha como título “Conhecendo e Construindo⁹” no qual as professoras apresentaram as crianças artistas da cultura popular que trabalhavam e m suas obras com diferentes técnicas, para a seleção escolheram artistas mulheres, homens negros e indígenas, possibilitando que as crianças tivessem contato com diferentes referências étnicas.

Esses trabalhos possibilitaram exercermos com e entre as crianças a responsabilidade de respeitar e solidarizar por “diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2010, p. 16). Além de proporcionar às crianças (e aos adultos) a possibilidade de vivenciar “diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p.16) desses povos, de conhecer um pouco mais de suas origens genealógicas, de refletir sobre o passado de nossa país, possibilitando projetar nossa ações futuras. Cumprindo assim a função primordial da escola: atualizar as crianças da humanidade vivida, possibilitando que elas se responsabilizem pela sua continuidade.

⁶ Profa. Fernanda Batista Santos

⁷ Profa. Ms. Edileine Carvalho Vieira

⁸ Profa. Ms. Lucyane Dias de Souza

⁹ Para ter mais informações acessar o site: <https://mostracultural2020.unifesp.br/in%C3%ADcio/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil/infantil-i-e-ii/conhecendo-e-construindo>.

Acesso em 14 jul 2021.

O que podemos aprender com as respostas obtidas no questionário

No decorrer das discussões e análises dos documentos existentes na unidade escolar no âmbito das ações de extensão realizadas no Projeto 50 anos, fizemos um levantamento de dados para saber como as professoras realizam o trabalho na escola com as crianças a respeito da temática. O intuito deste questionário foi de obtermos mais informações sobre as ações realizadas pelos docentes em seu trabalho na escola e construir um perfil dos respondentes no que se refere à suas memórias sobre preconceitos sofridos ou presenciados.

Destacamos que seria preciso uma investigação mais aprofundada para tecermos qualquer relação sobre o vivido e a ação pedagógica, porém acreditamos que as respostas trazem alguns indícios importantes sobre o tema.

O questionário foi elaborado com 23 perguntas que estavam divididas entre perguntas sobre o perfil – idade, raça/cor, tempo de trabalho no NEI-Paulistinha e memórias de preconceitos vividos ou sofridos; e o trabalho como docentes relacionado à temática deste capítulo no NEI-Paulistinha.

Foi encaminhado via *e-mail* e *Whatsapp* para aproximadamente 60 pessoas e obtivemos 30 respostas, sendo que duas professoras já não trabalhavam no NEI-Paulistinha na época em que a temática étnico-racial se tornou tema do projeto Institucional. No que se refere ao perfil dos respondentes todas são mulheres; se autodeclararam negras 43,3%; pardas 26,7% e brancas 30%. O que difere bastante da autodeclaração dos familiares das crianças matriculadas. No que se refere à idade das professoras que responderam ao questionário: 10% tinham até 30 anos; 70% tinham de 30 a 50 anos e; 20% mais de 50 anos.

Também foi perguntado se haviam sofrido ou presenciado algum preconceito em sua trajetória e 80% (24/30) dos que responderam disseram que já havia presenciado e 68,4% (13/19) relataram que já haviam sofrido. Os preconceitos aconteceram na escola, em contato com a polícia e em estabelecimentos comerciais. Esses episódios estavam ligados aos traços físicos, cabelos e cor da pele, assim como à classe social que a respondente participa. Segue trechos dos relatos:

Adultos e crianças: Tudo aconteceu em uma escola que eu trabalhava há anos. As donas da escola eram muito preconceituosas. Faziam acepção das crianças, deixando de lado aquelas que os pais não tinham um poder aquisitivo superior às outras. Fui conversar com elas, mas não deram ouvidos, se voltaram contra mim. Enfim, pedi as minhas contas porque não aguentava ver aquilo todos os dias.

Adultos: Na escola em que trabalhava, uma mãe veio conversar com a diretora e pediu para falar com a diretora branca. Disse que só tínhamos uma diretora e que ela era preta, e que iria chamá-la, ela então disse que poderia deixar, iria falar comigo mesmo (era um assunto simples, sobre a filha dela, poderia ter falado comigo desde o início).

Entre alunos do fundamental, na quadra durante o intervalo. Algumas meninas ficavam provocando outra menina porque ela era negra e gordinha.

Sobre a reação que tiveram ao presenciar ou sofrer o preconceito disseram:

Tinha 37, minha reação foi chorar, se sentir revoltada e tentar trazer uma palavra solidária à vítima do ocorrido. Hoje não me calo e luto por respeito a diferença seja ela qual for.

48 anos. Tanto na época como agora acredito que conversar é fundamental. Hoje realizaria também um projeto para mostrar a importância de ser feliz independente da sua raça e estética corporal.

Em ambas eu já era adulta (com mais de 30 anos). Reagir no início com estranheza, nunca pensamos que isso está acontecendo, mas quando a situação ficava nítida, a minha reação foi de questionar indiretamente o preconceituoso e em ambos o caso, bastou. Porém não hesitaria em falar textualmente que estávamos em uma situação de preconceito racial.

Ainda sobre como as situações relatadas foram resolvidas e quais as intervenções que aconteceram por parte dos presentes, podemos destacar que quando apareceu alguma ação essa estava relacionada com a conversa com o agressor, porém destacamos que na maioria dos relatos as professoras indicaram que nada foi feito.

Quando perguntadas se tiveram na escola referência de professores ou educadores negros a maioria respondeu que sim (11), dentre as respostas 9 colocaram que tiveram professores (na Educação Básica ou no Ensino Superior) que foram referências, também apareceram diretores (3) e outros funcionários (1).

No que se refere a lembrança sobre a temática no currículo escolar, indicaram discussões realizadas pontualmente (abolição da

escravatura; leituras de contos) ou relacionaram com situações extracurriculares como apelidos, cabelos sempre trançados, brincadeiras maldosas) ou sentimentos (tristeza, raiva, constrangimentos). Essas respostas indicam uma ausência em suas lembranças sobre a temática em um contexto formal de ensino. Segue trechos dos relatos:

Que a maioria das meninas negras de cabelo afro iam de tranças, inclusive eu.

Lembro que tinha várias brincadeiras maldosas com as crianças negras.

Nenhuma. Só dos livros de história contando fatos do passado.

[...] vivi algumas situações dentro da minha profissão pelo cargo que exercia, onde a família gostaria de falar com a coordenadora branca.

Não estamos distantes dos relatos citados, embora tenha acontecido há alguns anos, o racismo está presente principalmente dentro do ambiente escolar e as discussões sistematizadas sobre o assunto ainda são pontuais e relacionadas a alguns docentes que entendem que essa temática é importante. Muito se tem discutido mais recentemente acerca de nossas ações, porém ainda existe uma grande deficiência na educação.

Para finalizar o questionário, foi perguntado se as professoras trabalhavam a temática étnico-racial; 89,5% (17/19) das professoras responderam que sim. E relataram uma preocupação em tratar do assunto para que essa discussão contribua para o fim do preconceito racial. Destacaram o trabalho com representação feminina, com identidade e com multiculturalismo, propondo uma discussão transversal do assunto (acontecendo ao longo do ano e não apenas em ocasiões específicas). Pontuaram o trabalho com filmes, textos, artistas negros, músicas e fotos.

Com leituras de contos; apresentação de lugares e costumes; apresentação/apreciação de obras de arte de artistas negros e indígenas.

Apresentando histórias que tragam personagens negras e ressaltem a beleza negra; aproveitando conversas cotidianas para trazer desconstruir preconceitos entre as crianças; buscando referências de personagens negros para relatos heroicos, dentre outros.

Sempre trago personagens importantes da luta contra o racismo, falo sobre a diversidade cultural, das questões afro e indígenas. E esses assuntos são temas de rodas de conversas e de aulas interdisciplinares. Na sala sempre surge algum preconceito e a partir daí, vou utilizando as ações das crianças para ensiná-las que devemos respeitar a todos.

Os dados coletados nos questionários nos possibilitaram refletir mais sobre a temática e o trabalho realizado no NEI-Paulistinha. É preciso que se aprofundem as discussões aqui suscitadas e, acreditamos, que as respostas das professoras – suas memórias, sentimentos e proposições – contribuirão sobremaneira.

Considerações Finais

Finalizar esse artigo possibilitou para nós autoras refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas no NEI-Paulistinha e apresentar as proposições realizadas, a partir da formação e na criação do grupo de trabalho de acompanhamento e implementação da Lei nº 10.639. Esse texto traz indícios e possibilidades para qualificar o trabalho na escola.

Como vimos, o Projeto Institucional possibilitou ao grupo de docentes, recursos e formações adequadas para ajudar no combate à desigualdade étnico-racial. Não esquecendo que ainda temos um longo caminho para percorrer, com muitos desafios para serem enfrentados. Entretanto, muitos profissionais da educação vêm buscando e implementando diferentes estratégias que valorizem a diversidade e combatam o racismo dentro das instituições.

No ano em que comemoramos 50 anos de instituição, ter trabalhos que não negligenciam a história e a cultura do nosso povo brasileiro, que garante o direito das crianças a experiências significativas, com o intuito de conhecer, vivenciar e fortalecer os vínculos com as nossas culturas e raízes, é uma demonstração de coragem, respeito e clareza sobre o papel da educação; na busca incessante da construção de uma sociedade igualitária, que não quer e não aceita mais reproduzir o racismo.

Referência

ALVES, Luciana. **Proposta do curso de extensão “História e cultura afro-brasileira na escola da infância”** (arquivo Sistema de Informações de Extensão – Universidade Federal de São Paulo). São Paulo, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 16 ago 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília, s/d. Disponível em <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf>. Acesso em 16 ago 2021

GRAMSCI, Antônio. **Caderno 12 (1932)**. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos Intelectuais. In: *Cadernos do cárcere*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 13-53.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Regimento Educacional NEI-Paulistinha**. São Paulo, 2015. Disponível em <<https://paulistinha.unifesp.br/institucional/localizacao/regimento>>.

Acesso em 17 ago 2021

SILVA, Diana Cristina Vicente e ARAÚJO, Thaise Vieira. **Por uma Educação Infantil Antirracista: Experiências com a cultura africana e afro-brasileira com bebês e crianças**. In: SEMINÁRIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Anais – Caderno de Resumos. São Paulo. UNIFESP, 2021. Disponível em: <<https://pt-br.padlet.com/araujothaise/9f4b5jiojgwegxce>>. Acesso em 17 ago. 2021

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – ESCOLA PAULISTINHA DE EDUCAÇÃO (NEI-EPE). UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Boletim Tesouros das Infâncias Paulistinhas**. São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://paulistinha.unifesp.br/publicacoes-institucionais/boletim>>. Acesso em 14 ago. 2021.

CAPÍTULO X

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A EXPERIÊNCIA DO NEI- PAULISTINHA

Lucyane Dias de Souza ¹

Introdução

O presente texto tem como objetivo apresentar algumas práticas que vêm sendo desenvolvidas no NEI-Paulistinha, nos últimos anos, que interrelacionam a Educação Física com diferentes componentes curriculares e linguagens do universo infantil. A arte, os jogos de construção e corporais; o desenho, diferentes brincadeiras (livres e dirigidas) e a exploração dos espaços da escola, aqui entendida como território de vivências éticas, lúdicas, estéticas, promotoras das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, figuram como possibilidades para a realização de práticas educativas emancipadoras e ajudam a consubstanciar a construção de um currículo integrador na escola da infância.

Organizado em formato de relato de prática, o texto abordará aspectos curriculares e do desenvolvimento da criança, com foco nas brincadeiras e jogos. Espera-se, com esta proposta, dar visibilidade a essas práticas, ajudar outras unidades universitárias e demais escolas básicas a repensarem os espaços da escola e os “conteúdos” abordados no campo da educação física, levando-a para além da quadra, isto é: favorecendo articulações polivalentes e potentes ao desenvolvimento integral da criança.

As reflexões aqui contidas decorrem da possibilidade de os professores do ensino fundamental (EF) conseguirem se reunir para

¹ Professora de Educação Física no Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação, vinculada à Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (SPDM). Mestra em Desenvolvimento Motor no Transtorno Específico da Aprendizagem, pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). E-mail: lucyane.dias@unifesp.br.

planejar suas aulas, tendo em mente um trabalho mais coletivo, voltado aos interesses e necessidades das crianças em interlocução com temáticas de grande relevância social. Já é possível visualizar avanços e parcerias importantes, mas ainda precisamos avançar na compreensão da Educação Física como componente fundamental do trabalho pedagógico, que potencializa as diferentes formas de expressão corporal, cognitiva, emocional, contribuindo para a aquisição de valores, de conhecimentos ligados às diversas formas de manifestação cultural presentes em nossa sociedade.

Aspectos curriculares

Nesta seção discutiremos sobre alguns aspectos tratados na documentação oficial, que dizem respeito aos conteúdos e práticas da disciplina de Educação Física.

- **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Educação Física**

Segundo este documento publicado pelo Ministério da Educação na década de 1990, a inclusão e a diversidade são princípios norteadores da Educação Física no ensino fundamental. Os conteúdos escolares devem orientar-se por procedimentos previamente definidos e clareza quanto aos conceitos e atitudes que se espera que os alunos desenvolvam. Nessa direção, o professor deverá buscar meios que garantam aos educandos a vivência educativa irrestrita ao universo das habilidades motoras e dos fundamentos dos esportes (BRASIL, 1998).

- **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN- EB)**

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, determinou em seu artigo 15º, parágrafo 5º: “A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político pedagógica da escola”. (BRASIL, 2010, p.4).

No artigo 29, buscando assegurar articulações e a continuidade da trajetória escolar dos estudantes, a referida resolução “torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, [...] garantindo a qualidade da Educação Básica” (BRASIL, 2010, p.8). Tal

expectativa está presente também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Ensino Fundamental, aprovada em 2018 e sobre a qual trataremos no tópico a seguir.

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
Conforme definição própria, a BNCC

é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação vigente (PNE). (BRASIL, 2018, p.7).

Conforme este documento, a Educação Física é entendida como componente curricular da área de Linguagens, cuja finalidade é

possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (BRASIL, 2018, p.63).

Na continuidade, o documento explicita que os componentes curriculares nos anos iniciais do Ensino Fundamental – faixa etária contemplada na escrita deste trabalho – devem ter como foco as “diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas” (BRASIL, 2018, p.63), de modo que as possibilidades de construção de conhecimentos, pelas crianças, em relação aos diferentes conteúdos sejam ampliadas propiciando sua participação, autonomia e protagonismo na vida social.

Já em relação ao componente Educação Física, a BNCC, destaca a necessidade e tematização de práticas corporais diversas, pautando-se nas manifestações culturais produzidas historicamente. Nesse sentido, a

Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um

deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL,1996, apud BRASIL, 2018, p. 213).

A educação física aponta diferentes possibilidades para incrementar a experiência educativa das crianças, possibilitando o acesso a um vasto universo cultural, que engloba: saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas etc. (BRASIL, 2018).

Ainda segundo a BNCC, as práticas corporais em Educação Física são categorizadas em seis unidades temáticas, a saber: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura.

Neste texto, o enfoque será para as atividades que compreendem a unidade brincadeiras e jogos em interlocução com outros componentes e linguagens próprias da infância.

De acordo com Piaget (1971), enquanto brinca, a criança compreende o mundo à sua maneira. Na infância, as estimulações sensoriais, afetivas e corporais são fundamentais ao desenvolvimento da inteligência. Em diferentes etapas da vida da criança observa-se a importância e o papel da brincadeira, dos jogos e do brincar, bem como da presença de um adulto como mediador da criança com o mundo e interlocutor em suas principais descobertas e vivências.

De acordo Neira (2020), a formação social dos sujeitos é um dos compromissos fundamentais da Educação Física nas escola básica, pois suas proposições estão relacionadas com a formação de um sujeito solidário, aqui entendido como

[...] aquele que compreende a importância de toda e qualquer pessoa na sociedade, independentemente da condição de classe, raça, etnia, gênero ou religião, logo, a favor das diferenças. (NEIRA, 2020, p. 829).

Na continuidade o autor explica que, a seleção das práticas e os encaminhamentos pedagógicos devem se pautar em princípios ético-políticos, tendo como objetivo estimular os “estudantes à vivência, leitura, ressignificação, aprofundamento e ampliação das brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes, tomados como objetos de estudo” (NEIRA, 2020, p.829).

Na imagem a seguir, duas crianças retratam situações de brincadeiras coletivas em diferentes espaços do NEI-Paulistinha. Note-se que os desenhos revelam diferentes formas de “ver” e refletir acerca da vivência.

Nas imagens a têm-se registrado um grupo de crianças brincando em dois espaços do NEI- Paulistinha, Da direita para a esquerda, a imagem 1 revela crianças posicionadas em pé próximo a um brinquedo conhecido por elas como “castelinho”. Na cena, além das crianças, observam-se uma casinha de cor azul e árvores. Este espaço é o parquinho e situa-se no piso térreo de nossa escola. Na sequência, na imagem 2, um número maior de crianças é registrado, percebe-se diferentes movimentos corporais na cena (crianças escalando, escorregando, sentadas no chão em pequenos grupos, com as mãos levantadas indicando o movimento etc.). É possível inferir sobre a presença de crianças pequenas e maiores na cena. Outro elemento do desenho que chamou a atenção: as nuvens, indicando que a vivência ocorreu em espaço aberto.

Imagem 1 e 2: Crianças brincando em diferentes espaços da escola



Da esquerda para a direita, desenho realizado pela aluna Julia C. e desenho realizado pela aluna Alice, ambas do 5º ano do ensino fundamental (2019). **Fonte:** Acervo da autora.

Através do registro em formato de desenho, as crianças têm a possibilidade de melhor expressar sua visão acerca da experiência vivida; são revelados aspectos que, considerados mais importantes, prazerosos e ou conflitantes, os quais podem servir como instrumento para intervenção, acompanhamento e avaliação do professor.

A importância de propor atividades, aproveitando os diferentes espaços da escola, segundo a BNCC, está em possibilitar

[...] aos alunos identificar, comparar e conhecer o mundo, os espaços e as paisagens com mais detalhes, complexidade e espírito crítico, criando condições adequadas para o conhecimento de outros lugares, sociedades e temporalidades históricas. Nessa fase, as noções de temporalidade, espacialidade e diversidade são

abordadas em uma perspectiva mais complexa, que deve levar em conta a perspectiva dos direitos humanos (BRASIL, 2018, p.356).

Sendo assim, na seção seguinte, serão apresentadas algumas propostas desenvolvidas junto a turmas de alunos do EF do NEI-Paulistinha. Os espaços utilizados, levaram em conta essa premissa, e ultrapassaram as linhas da quadra poliesportiva da instituição, constituindo-se em potentes locais de convívio e interações e espaciais mais complexas (BRASIL, 2018).

Vivências nos diferentes espaços da escola

A atividade motora é de suma importância no desenvolvimento global da criança. Através da exploração motriz, a criança desenvolve a consciência de si mesma e do mundo exterior; as habilidades motrizes a ajudam na conquista de sua independência; em seus jogos e em sua adaptação social, a criança dotada de todas as possibilidades para mover-se e descobrir o mundo, é normalmente feliz e bem adaptada (ROSA NETO, 2012, p.12).

Considerando essa contribuição de Rosa Neto (2012), serão apresentadas algumas atividades que vêm sendo realizadas, ao longo dos últimos anos, junto às turmas do EF no NEI-Paulistinha, em interlocução com outros componentes curriculares e linguagens da infância.

As propostas foram desenvolvidas em diversos espaços, sendo: abertos e fechados, amplos e pequenos, reservados à vivência da turma ou em companhia de outras turmas etc.

Todos os espaços abaixo listados foram organizados de forma que não atrapalhasse a rotina da escola, e contaram com a colaboração de funcionários, para que as atividades obtivessem maior êxito.

O quadro a seguir apresenta uma breve descrição das propostas em referência aos espaços onde foram realizadas.

Quadro 1: Vivências em diferentes espaços

Espaço	Propostas
Ateliê	brinquedos simbólicos, produção de slime, danças, relaxamento, alfabeto corporal e capoeira
Sala de aula e corredores	jogos de tabuleiros e brinquedos
Solarium	brinquedos
Quadra	jogos cooperativos e esportes, movimentos sobre rodas, luta
Escovódromo	tatames e cordas
Parque	subir na árvore, balançar e piscina
Parquinho suspenso	banho de mangueira

Fonte: A autora (2021).

Decorrem do PCN-Educação Física e da BNCC, o entendimento que as formas diversificadas de organização dos espaços e tempos escolares contribuem para que os alunos desenvolvam suas potencialidades, de forma dialógica, democrática e inclusiva.

O **ateliê** é um espaço que proporciona a vivência com materiais e brinquedos diversos que estimulam a criatividade, a experimentação e a expressão das emoções e fantasias.

Neste espaço também há atividades integrando outros profissionais da instituição, como por exemplo a atividade de capoeira, no qual o mestre Santana, funcionário da Unifesp (professor voluntário de Capoeira na própria Paulistinha), aceitou o convite para passar o dia com todas as turmas do fundamental manhã/tarde, do 1 ao 5 Ano , contando a história sobre a capoeira, apresentando os instrumentos utilizados durante a roda como: Atabaque, Pandeiro, Caxixi, Reco-Reco e Agogô, desta forma, as crianças vivenciaram tocando e realizando os movimentos da capoeira, como: Armada, Aú, Benção, Cabeçada, Ginga, Maculelê, Martelo (à direita) e esquiva (à esquerda) e Meia-lua de frente.

Atividades interdisciplinares também acontecem neste espaço, como por exemplo a confecção de Slime, atividade realizada com parceria com a Professora de Artes do Ensino Fundamental. Foi um dia especial, porque era o auge do Slime. Neste dia as crianças trouxeram diversos materiais, cola, glitter, corante, spray de barbear, talco; tudo que poderia ser utilizado naquela aula, inclusive um pote para levar o Slime confeccionado para casa.

Fotografias 1 e 2: Brincadeiras com materiais simbólicos



Fonte: acervo pessoal da autora.

O espaço da **sala de aula** era utilizado quando chovia impossibilitando a utilização de outros locais. Nestes momentos as crianças escolhiam jogos de tabuleiros como: xadrez, dama, ludo, baralho de *card*, uno e até jogos pedagógicos da própria escola. Estimulando desta forma o raciocínio lógico.

O **parquinho** é um espaço aberto com árvores e com uma casinha de criança. Espaço este que possibilita à criança ter contato com a natureza (terra, folhas, frutas, sementes). Ao desfrutar deste espaço privilegiado da escola, aproveitávamos para ficar descalços e brincar com água. No pé de manga, tentavam pegar as mangas, tinha criança que queria comer manga verde, outras que queriam levar para a avó fazer geleia. Brincavam com giz, faziam amarelinhas, escreviam o próprio nome ou do colega, desenhavam o seu desenho preferido.

O **solário** é um local que contém um parquinho com escorregador, escalada, piso superior e até balanço improvisado com tecido. As crianças levavam brinquedos trazidos de casa (*beyblade*, bonecas, jogos, cartas entre outros) ou da escola. Momentos em que eles escolhem as brincadeiras juntos aos seus colegas.

Imagem 3: Brincadeiras no solário



Fonte: Acervo pessoal da autora.

No **escovódromo**, na maioria das vezes, eram colocados tatames para que as crianças realizassem movimentos de ginástica olímpica e geral. Como tinha criança que praticava a modalidade externa, umas passavam conhecimentos para as demais, sempre com a supervisão da professora de educação física. Foram feitas gincanas em grupo com corda, como por exemplo, ao pular a criança solicitava que as demais cantassem sua canção favorita: “um homem bateu em minha porta...”; “suco gelado, cabelo arrepiado...” foram algumas das brincadeiras cantadas pelo grupo, revelando e potencializando a produção e compartilhamento de culturas infantis.

A cena a seguir, mostra um grupo de crianças interagindo nesse espaço, que se localiza no pavimento térreo de nossa escola, entre a quadra e o parquinho.

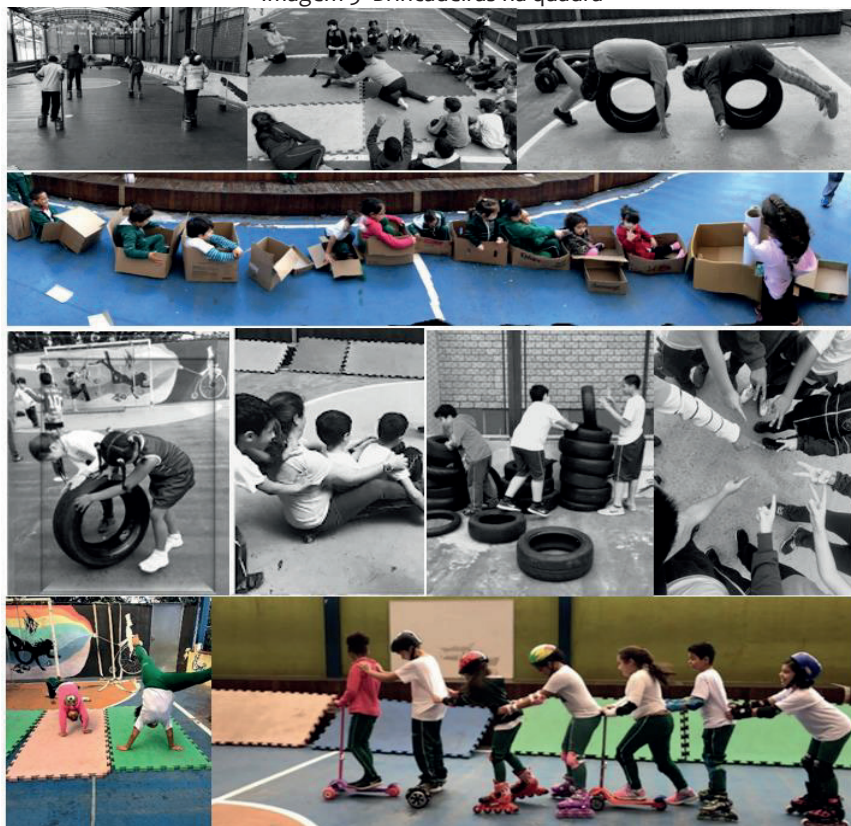
Fotografia 4: Brincando com peças coloridas



Fonte: Acervo pessoal da autora

Na **quadra** foi realizada a atividade de movimento sobre rodas. Neste dia as crianças puderam trazer de casa skate, bicicleta, patins, patinete, carrinho de rolimã, *overboard* e seus equipamentos de segurança. Durante a atividade houve a troca entre os alunos para que vivenciassem os diferentes brinquedos. Como educação do movimento compreende-se a realização de atividades motoras que visam o desenvolvimento das habilidades motoras (correr, saltar, saltitar, arremessar, empurrar, puxar, balançar, balancear, subir, descer, andar), da capacidade física (agilidade, destreza, velocidade, reação) e das qualidades físicas (força, resistência muscular localizada, resistência aeróbica e resistência anaeróbica). (MATTOS,1999)

Imagem 5- Brincadeiras na quadra



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A **Atlética** é um local fora da escola que faz parte da Unifesp, que já foi utilizado na semana da criança, para todos os alunos matriculados, respeitando cada faixa etária, foi montado a cama elástica, boliche, *badminton*, carrinho de rolimã, patinete, basquete, futebol, vôlei, jogos de tabuleiros, piscina de bolinha, acerto ao alvo, taco e giz para desenhar. Entretanto, independente do espaço onde ocorram as oficinas, o sucesso das atividades também está relacionado ao protagonismo das crianças na participação e na escolha de algumas atividades.

É gratificante ao professor, observar como as crianças vão interagindo e criando novas formas de brincar e socializar suas aprendizagens e descobertas. Através de suas vivências em situações diversificadas, como por exemplo, no Projeto “Matrizes Culturais

Indígenas e Africanas", realizado no ano de 2019, em que as crianças puderam aprender, de forma lúdica, aspectos fundamentais constitutivos das culturas afro e indígena, em interlocução com outras disciplinas (artes, história, língua portuguesa).

Segundo Nunes e Vieira (2016), tanto a ação didática quanto os conteúdos escolares são construções sociais, que encontram-se imersas nas relações de poder que fizeram valer determinadas formas de proceder e negaram outras, assim como incluíram certos saberes e excluíram outros. Por isso é fundamental que as práticas educativas na escola infância se orientem no sentido de promover a emancipação e a liberdade dos alunos.

Considerações

Durante as aulas e pensando na contribuição dessas atividades para as crianças percebe-se a importância da vivência corporal para o desenvolvimento global nos diferentes períodos da infância. Também se evidencia a dimensão lúdica que atua como propulsor de desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a formação humana e vida em sociedade (BRASIL, 1998; 2018).

Esses elementos, aqui apresentados, constituem aspectos fundamentais para pensar uma escola da Infância que contempla o desenvolvimento integral da criança, a práticas corporais e a importância da Educação Física (movimento) na consolidação de um currículo escolar forte, que compreende a criança na sua integralidade e como sujeito central. Quando a criança brinca, amplia a sua capacidade corporal, desenvolve-se o raciocínio, concentração, são ampliados; há ainda o benefício de inculcar desde cedo uma cultura corporal, que dialogando com as diferentes culturas e tradições presentes em nossa sociedade, estimula práticas e hábitos saudáveis de vida e de interação.

Referências

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

Fundamental., Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** A Educação é a base. MEC/SEB: Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 24 ago 2021.

MATTOS, M.G. **Educação física infantil: construindo o movimento na escola.** 7 ed. Guarulhos, São Paulo ,Phorte Editora, 1999 Cap 1, p. 23.

NEIRA, M. Os conteúdos no currículo cultural da educação física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 2, p. 827-846, 2020. doi: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p827-846>

NUNES, MLF; NEIRA MG. **Estudos Culturais e o ensino da Educação Física.** In: NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural. São Paulo: Blucher, 2016. P.105-126.

PEREIRA, E.O; VIANA, F. C. A importância da Atividade de Pular Corda para o Desenvolvimento Psicomotor. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 1. v. 9,p. 121-141. Dezembro de 2016. ISSN: 2448-0959

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 3. ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

ROSA NETO, F. **Manual de avaliação motora: intervenção infantil, ensino fundamental e educação especial.** 3 ed. Florianópolis, Editora Dioesc, 2015, p. 10

CAPÍTULO XI

RECONHECER-SE COMO UMA CRECHE/ESCOLA UNIVERSITÁRIA: INSTITUCIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Ana Paula Santiago do Nascimento¹

Luciana Alves²

Introdução

Este trabalho é fruto de reflexões iniciais sobre a institucionalização e profissionalização docente no Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação (NEI-EPE) realizadas no decorrer da execução do Projeto de Extensão “50 anos da Paulistinha: partir da história” coordenado pela Profa. Dra. Dilma Antunes Silva.

O NEI-EPE, criado em 2014, através da Resolução nº 102 de 11 de junho do mesmo ano, incorpora a Escola Paulistinha de Educação, que já existia desde 1971. A partir dessa criação se inicia um processo de institucionalização da unidade escolar, como a elaboração do “Regimento Educacional: NEI-Paulistinha”, aprovado em 2016 pelo Conselho Universitário (Consu). Esse documento permite à escola reestruturar-se administrativa e pedagogicamente.

Essa reorganização possibilita à instituição rever seu funcionamento e estrutura, assim como reconstruir o seu papel na universidade, se posicionando como uma unidade escolar que produz

¹Professora de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) no Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação, ambos na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); Doutora em educação (2019) e Mestre em Educação (2012) pela Universidade de São Paulo (USP). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação da Infância e Formação de Professores (GEPIEIFOP) – e-mail: ana.santiago@unifesp.br

² Pró-reitora Adjunta de Assuntos Estudantis na Universidade Federal de São Paulo. Mestre em Educação (2011) pela Universidade de São Paulo (USP); Doutoranda no Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); ex-diretora do Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação – e-mail: luciana.alves@unifesp.br

conhecimento sobre a educação de bebês e crianças – pequenas e maiorzinhas – baseada no tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão.

A elaboração deste trabalho percorreu as seguintes etapas: levantamento de dados institucionais; análise documental tendo como fontes documentos existentes na unidade escolar e documentos legais e orientadores que regem a educação no país; pesquisa bibliográfica e coleta de relatos de atores que, nesses últimos sete anos, vêm participando das mudanças proporcionadas pela criação do NEI-EPE.

É a partir desse contexto que se pretende registrar como a instituição iniciou o processo de criação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Conselho de Escola; reelaborou o Calendário Escolar; repactuou seu *status* de escola pública federal junto à Rede Estadual de Educação de São Paulo e à comunidade escolar; adequou a composição da jornada de trabalho docente e a forma de atribuição de turmas/agrupamentos; redimensionou a quantidade de crianças por turma e classe/agrupamento; iniciou a construção das propostas curriculares da educação infantil (EI) e do ensino fundamental (EF) entre outras ações que buscaram qualificar o trabalho e garantir o direito dos bebês e crianças à Educação Infantil – creche e pré-escola – e ao Ensino Fundamental – ciclo I; ações essas que estão embasadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9,394 de 24 de dezembro de 1996 (LDB/96).

Essa reorganização será aqui nomeada como institucionalização e profissionalização do trabalho escolar no NEI-EPE a partir de sua vinculação com a reitoria da Universidade.

A organização administrativa escolar como pilar das mudanças

Pensar a administração de uma unidade escolar supõe-se, na perspectiva de Vitor Henrique Paro, “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2012, p. 25). Nesse sentido, o fim expresso no Regimento do NEI é

[...] a oferta de educação infantil de qualidade para as crianças de zero a cinco anos e onze meses, também servindo como campo de formação, com estágios para estudantes dos diferentes cursos e campi da UNIFESP, para atividades de graduação, extensão, pesquisa e pós-graduação. (UNIFESP, 2015)

Desta forma, entendendo a administração da unidade como mediação, destaca-se a criação do Comitê Gestor e a figura da Assessoria Pedagógica como propulsores da efetivação dos fins exaltados.

Uma das primeiras e fundamentais mudanças nesse processo de reestruturação do NEI-EPE se inicia com a criação do Comitê Gestor do NEI-Paulistinha “órgão consultivo, deliberativo e fiscalizador nas questões didático-pedagógicas e administrativas” (UNIFESP, 2015, art. 9º) e a Assessoria Pedagógica e de Pesquisa que

[...] tem por finalidade assessorar pedagógica e administrativamente o NEI-Paulistinha no que se refere ao projeto político pedagógico, às práticas cotidianas, à avaliação na/da Educação Infantil e ao plano de formação continuada da equipe docente, assim como acompanhar os estudos sobre as condições de atendimento de qualidade do NEI-Paulistinha, com o objetivo de traçar os perfis de atendimento e as ações necessárias para atender as demandas identificadas. (UNIFESP, 2015, Art. 8º).

Essas duas atuações têm um papel fundamental nos dois primeiros anos após a criação do Núcleo, são eles que iniciam o processo de organização estrutural no que se refere à documentação e espaços pedagógicos; à organização administrativa escolar; questiona a composição da jornada de trabalho docente e o número de crianças por turma/agrupamento entre outras questões.

O Comitê Gestor ainda organiza a primeira eleição de diretor de escola e prepara os primeiros editais para ingresso das crianças na escola via sorteio público. Essas ações marcam a trajetória da escola que passa a se impor como instituição pública que possui uma gestão democrática e “acolhe” crianças, filhas e filhos, de qualquer cidadão que deseje colocá-lo nessa instituição.

O Regimento do NEI-Paulistinha indicou que o ingresso de bebês e crianças ocorresse através de sorteio público, sendo assim, as vagas não mais seriam reservadas apenas aos funcionários da Unifesp e da Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (SPDM), pois existiria no decorrer de quatro anos uma readequação para garantir o ingresso de 50% de crianças oriundas da comunidade interna³ e 50% da comunidade externa. O Comitê Gestor ficou

³ Considera-se comunidade interna as crianças cujo ao menos um de seus responsáveis tenham algum vínculo com a Unifesp – funcionários, estudantes ou contratados pela SPDM para trabalharem no Hospital São Paulo.

responsável pela elaboração de editais de sorteio de vagas e por pautar a diminuição do número de crianças por agrupamento nos anos iniciais da educação infantil.

O número de crianças por turma foi uma pauta recorrente durante toda a reorganização da escola. A existência de duas turmas de cada agrupamento (nomeadas de turma A e turma B) desde o berçário I até o final do EF (5º ano) com 25 crianças, em espaços físicos por vezes, inadequados para esse número de crianças, criava uma impossibilidade de ingresso para além do Berçário I e de vagas remanescentes e, principalmente, impossibilitava pensar um ensino de qualidade para as crianças que estavam matriculadas na unidade escolar, além de estar em desalinho com as recomendações legais⁴. A quantidade de crianças era quem, por vezes, definia a proposta de atividade e as disposições de mobiliários. Foi preciso readequar o fluxo escolar e diminuir o número de crianças por turma.

Em uma primeira adequação do fluxo escolar, houve a diminuição do número de vagas nos agrupamentos iniciais (Berçário I e II), desta forma, passaram a ser atendidos, no primeiro ano da mudança, 18 bebês ao invés de 25; refletindo em melhores condições de trabalho, bem como de interações e vivências para as crianças bem pequenas. Também se propôs a diminuição gradativa do número de crianças em outros agrupamentos da educação infantil, a fim de atender os parâmetros de qualidade para esta etapa educacional.

É ainda o Comitê Gestor, que conta com a participação da assessoria⁵ (como membro nato) que inicia a criação do Conselho de Escola, órgão que tem um papel fundamental nas instituições públicas de ensino.

A Assessoria Pedagógica e de Pesquisa também compõe a banca do concurso de ingresso de professores de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTTs) e inicia proposições sobre a pesquisa na unidade escolar.

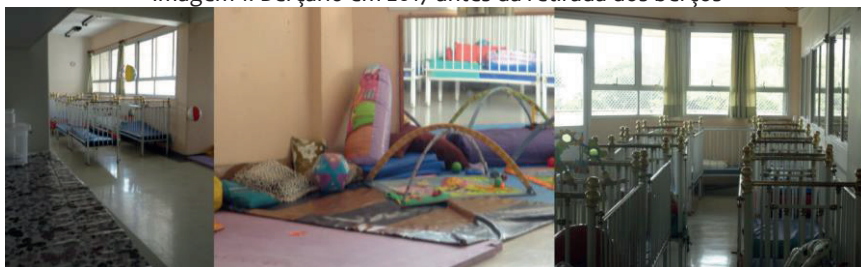
⁴ Parecer nº 22/98 que recomenda “[...] no caso de bebês de 0 a 2 anos, a cada educador devem corresponder no máximo de 6 a 8 crianças. As turmas de crianças de 3 anos devem limitar-se a 15 por adulto, e as de 4 a 6 anos de 20 crianças”. (BRASIL, 1998).

⁵ Inicialmente a Profa. Dra. Claudia Panizzolo (da criação até 2017); Atualmente a Profa. Dra. Célia Serrão (2020-2021). Ambas docentes da Unifesp.

O ingresso de professoras da carreira federal com jornada de trabalho destinada a ensino, pesquisa e extensão contribui na discussão sobre a composição da jornada das professoras contratadas pela SPDM em regime da Consolidação das leis do Trabalho (CLT) que exercem função docente na escola. Essas professoras trabalhavam por 50 horas semanais⁶ cumpridas na sua totalidade com o trabalho efetivo com as crianças.

Entendendo que para se garantir a qualidade da educação é indispensável às professoras realizarem parte de suas jornadas com reuniões e formação, foram criados horários semanais de trabalho coletivo entre os docentes junto à coordenação pedagógica. Esses encontros iniciaram-se durante o trabalho com as crianças em pequenos grupos. Mesmo com a precariedade dessa organização, esse primeiro momento foi fundamental para a promoção de estudos e discussões que favoreceram a criação de proposta coletivas de trabalho, instituição de planejamento pedagógico e de relatórios de avaliação e acompanhamento individual e coletivo, conforme previsto pela LDB/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI); e levou o grupo de docentes a tomar decisões que alteraram significativamente os modos de atendimento dos bebês e crianças pequenas, como a retirada de berços, mesas e cadeiras dos agrupamentos.

Imagem 1: Berçário em 2017 antes da retirada dos berços



Fonte: Acervo das autoras.

⁶ A SPDM contrata os professores de acordo com as regras definidas pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 e acordos firmados pelo Sindicato dos Professores de São Paulo (Sinpro-SP). No que se refere a carga horária e composição, contrata por 25h com as crianças e remunera em 5% para o planejamento em local de livre escolha. As professoras do NEI trabalhavam 50h, pois “aceitavam dobrar a jornada” em ocasião da atribuição de turmas.

Outra significativa mudança desse período foi a reorganização do Calendário Escolar que passou a incluir Reuniões Pedagógicas bimestrais, em que todos os funcionários da escola (docentes e não docentes) participam e, juntos, conversam e se organizam em torno da finalidade da instituição: educar bebês e crianças. O calendário é discutido anualmente com todos os funcionários da escola no início de cada ano letivo e, em seguida, é submetido ao Conselho de Escola, para apreciação. A homologação se dá mediante análise de supervisor designado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP).

Ainda em 2017, a Assessoria Pedagógica solicita às docentes servidoras (EBTTs) que iniciem o processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) que, até então, não existia na instituição⁷. Após conversas entre o grupo de oito docentes, foi proposta a realização de uma avaliação institucional participativa (AIP). Utilizando os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Indique) – instrumento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com outras instituições – deu-se início às discussões sobre qualidade na escola, tendo como protagonistas professoras, profissionais da escola não docentes e famílias com crianças matriculadas na etapa da EI. Após a aplicação do instrumento, foram criados grupos de trabalho (GTs) para dar prosseguimento aos encaminhamentos decorrentes do Indique e construir o PPP da escola.

Realiza-se no ano seguinte, já na gestão da Profa. Dra. Conceição Vieira da Silva Ohara – diretora Pró-tempore⁸, a segunda fase da avaliação institucional, desta vez, incluindo também os profissionais e famílias com crianças matriculadas no EF. Utilizou-se o instrumento “Indicadores da Qualidade na Educação- Ensino Fundamental” que complementa as questões levantadas na fase anterior da AIP com atores da EI. Fato importante a descartar diz respeito ao interesse das crianças do EF em participar do processo de avaliação da qualidade educacional na instituição. Após solicitação feita junto à

⁷ O que a escola fazia anualmente e entregava a homologação a Seduc-SP era o Plano de Ensino na instituição.

⁸ Houve uma consulta pública em 2016 que foi cancelada após a sua finalização, a justificativa dada a essa intervenção na unidade escolar foi erros no edital. Após esse episódio, a reitoria nomeia uma diretora pró-tempore até a realização da próxima consulta, que aconteceu em 2018.

diretora escolar decorrente de um cartaz deixado pelas professoras após a Reunião Pedagógica no qual perguntava “que escola queremos?”, foi organizada uma etapa de aplicação do instrumento junto às crianças. Os resultados ajudaram o coletivo de docentes e a equipe gestora a dar continuidade no PPP e pensar coletivamente caminhos a seguir.

É ainda nesse período que a unidade escolar dá os seus primeiros passos no que se refere à incorporação efetiva na universidade, a escola começa a ser conhecida nas diferentes pró-reitorias e chega a conquistar recursos financeiros para a revitalização de espaço comum⁹.

A institucionalização e profissionalização docente: avanços na sua consolidação

Com a posse da primeira diretora eleita – Profa. Ms. Luciana Alves – pode-se dar continuidade às ações realizadas até então com ênfase na gestão democrática e na formalização do papel do NEI-EPE na universidade como produtor de conhecimento.

O ingresso da nova direção concretiza a institucionalização da escola pública, agora com a figura de diretor eleito, Conselho de Escola e Comitê Gestor, todos com importante papel nessa consolidação.

A construção do PPP a partir dos resultados das avaliações institucionais guiou as ações da gestão escolar nos últimos três anos. Para a sua consolidação, levantar os documentos oficiais da unidade e repactuar o papel de escola pública federal junto à Diretoria de Ensino Centro-Sul da Rede Estadual de Educação¹⁰ marca, somado a abertura do ingresso às crianças da comunidade externa, o lugar de público que essa instituição sempre teve.

⁹ Inicialmente o edital não previa a reitoria como possibilidade de concorrência, porém por intermédio da Profa. Dra. Conceição Ohara, a proposta da escola é aceita na excepcionalidade e acaba sendo selecionada para o recebimento do recurso, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Bruna Breda (Docente EBTT do NEI-EPE).

¹⁰ A rede estadual de Educação de São Paulo supervisiona a escola desde 1995 após solicitação da reitoria da Unifesp para tal ação. Importante destacar que a diretoria sempre tratou a escola como privada e desta maneira reforçava essa visão nas relações existentes internas e externas a unidade escolar.

Dá-se início a criação anual do “Projeto Institucional” decidido coletivamente com os docentes. O primeiro projeto elaborado, “A escola como comunidade de leitores e escritores” com os seguintes objetivos:

- Organizar, qualificar e articular espaços de leitura a um currículo crítico e emancipatório, com vistas à consolidação de uma comunidade leitora e escritora (Lerner, 2002), integrando o Projeto Político Pedagógico do NEI;
- Contribuir para consolidação da “cultura científica” (Raupp, 2004) no NEI Paulistinha, considerando os diversos atores que o compõe (bebês, crianças, jovens, professores, educadores, funcionários e famílias);
- Garantir a diversidade de gêneros literários, assim como as temáticas indígenas e étnico-raciais nas leituras feitas pelos professores as crianças;
- Organizar os espaços de formação de educadores do NEI em torno da temática da leitura;
- Abrir a possibilidade para o encontro entre leitores de todas as idades, considerando o espaço de leitura como desencadeador de diálogos para a promoção da literatura e exercício da cidadania;
- Possibilitar à comunidade do NEI Paulistinha vivências significativas em espaço de leitura, tal qual ocorre em biblioteca, de forma a consolidar as práticas sociais que ocorrem neste espaço (NEI-EPE, 2020b, p. 21).

Visando ao desenvolvimento do Projeto, os educadores realizaram: sessão simultânea de leitura; visitas regulares a sala de leitura; leitura diária feita pelas professoras às crianças; contação de histórias; foram criadas caixas de livros que ficavam nas salas de referência dos agrupamentos; além de espaços no corredor da escola com livros à disposição das crianças. As fotos abaixo possibilitam observarmos algumas dessas ações fruto do projeto institucional.

Imagem 2- Atividades de leitura realizadas a partir do projeto Institucional



Fonte: Acervo pessoal da autora e do NEI-EPE.

A partir da efetivação do Projeto Institucional, a unidade escolar passou a destinar anualmente parte das verbas arrecadadas através de doações dos familiares para a compra de livros para complementar o acervo da escola. Nos dois anos que se seguiram o projeto versou sobre as questões étnico-raciais e serão melhor descritos no capítulo X deste livro, que teve como ações prioritárias:

- Ampliar a oferta de materiais que retratem a diversidade racial;
- Garantir a formação continuada de educadores/as para o trabalho com as relações étnico-raciais;
- Garantir que as crianças tenham acesso a conteúdos ligados à História e Cultura Africana e Afro-brasileira;
- Garantir a escuta e o encaminhamento de casos de racismo ocorridos na escola ou que envolvam a comunidade escolar (UNIFESP, 2020a).

Também a reorganização do Projeto Férias, no mês de julho, com garantia de 15 dias de recesso para todas as crianças e a organização de atividades pedagógicas para as crianças da EI que se inscrevessem e fossem sorteadas durante os outros 15 dias. Essas atividades eram programadas, discutidas e organizadas pelas auxiliares de sala junto à coordenação pedagógica e passou a ser uma ação educacional importante para essas crianças, para além de ser um espaço de guarda durante as férias. Pode-se perceber no último projeto realizado na escola (2019), que tinha como temática as brincadeiras tradicionais da infância, como as atividades eram planejadas e organizadas de acordo com o PPP da unidade.

Quadro 1: Programação do Projeto Férias 2019

PROGRAMAÇÃO

Dia 15	16	17	18	19
Organização dos espaços e materiais	Acolhimento Salas temáticas	Contação de histórias (manhã) Pintura facial na sala das fantasias	Visita dos Agentes do Brincar (IPA)	14:30: Chá das Avós
Dia 22	23	24	25	26
Brincadeiras de roda (manhã) Oficina de fantoche na sala de sucata (tarde)	Café piquenique Cinema	Gincana (ovo na colher saco, pega bandeira)	Gincana (queimada, cabo de guerra, dança da laranja)	Dança das cadeiras Brincadeiras de roda (tarde)
Dia 29	30			
Sala Temática Contação de histórias (tarde)	Caça ao tesouro (manhã)			

Fonte: Arquivos do NEI-EPE

Nessa perspectiva temos a consolidação de questões básicas referentes à organização escolar que já estava garantida na LDB/96, como o cumprimento do Calendário Escolar com no mínimo duzentos dias letivos e oitocentas horas (artigos 12, 13 e 24); a elaboração e execução da proposta pedagógica (PPP) com a participação dos profissionais da educação, principalmente, os docentes (artigos 12 e 13); e consolidação da gestão democrática com a institucionalização do Conselho de Escola e com a realização de reuniões com as crianças para pautarem temas para o Conselho (artigos 3º VIII e 14).

As proposições das crianças possibilitaram o embelezamento e reestruturação dos banheiros com a colocação de espelhos e papeis de parede; também permitiu que a camiseta que faz parte do uniforme da escola pudesse ter cores diferentes da branca (rosa, verde, laranja).

Imagem 3: banheiros revitalizados após demanda das crianças



Fonte: Acervo das autoras.

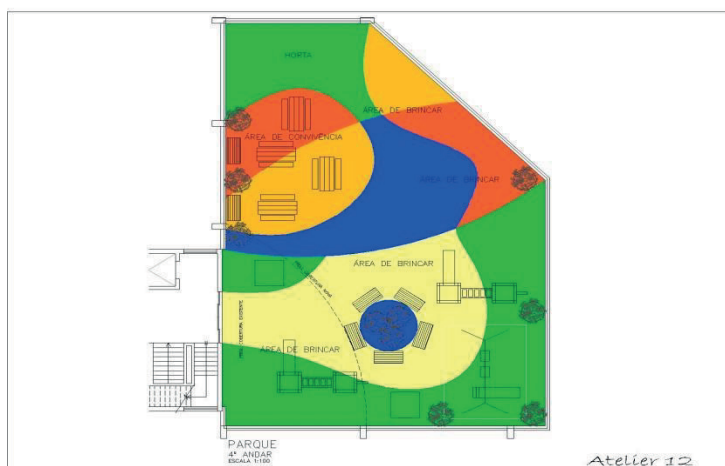
Imagem 04: Reunião onde se apresenta às crianças as possibilidades de cores para as camisetas, como havia solicitado.



Fonte: Acervo do NEI-EPE.

A reorganização de espaços coletivos da unidade escolar também foi uma demanda que surgiu dos resultados das avaliações institucionais, essa dimensão “ganhou” um grupo de trabalho especial, onde professoras e famílias puderam propor algumas importantes mudanças. Desse grupo foram construídas plantas dos espaços para discussão e consolidação das propostas.

Imagem 5: Plantas propostas pelo Grupo de Trabalho – espaço físico

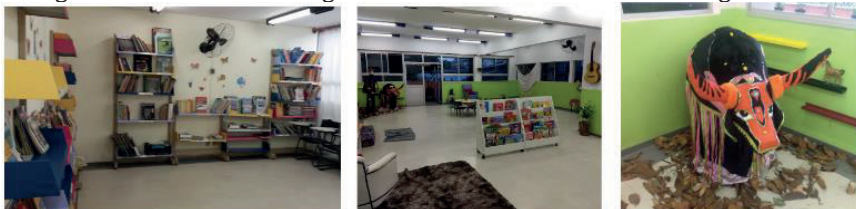




Fonte: Acervo das Autoras.

A Sala de leitura ganhou um novo espaço, mais amplo e com uma melhor estrutura, o que permite o início de realização de exposições nesse espaço. É pensado um espaço de artes para que essa linguagem possa estar cada vez mais presente nas ações dos docentes e nos fazeres discentes.

Imagem 6: Sala de Leitura antiga – térreo e Sala de Leitura nova no segundo andar



(Sala de Leitura no Térreo) (Sala de Leitura no 2º andar)

Fonte: Acervo do NEI-EPE.

Inicia-se a reestruturação do solário (após reforma para sanar problemas de infiltrações) que ganha um brinquedo (casa do Tarzan), uma mesa e alguns brinquedos de plástico, além de plantas e panos que proporcionam um bonito visual e alguma sombra nos momentos de muito sol.

Imagem 7: Solário antes da reforma



Fonte: Acervo do NEI-EPE

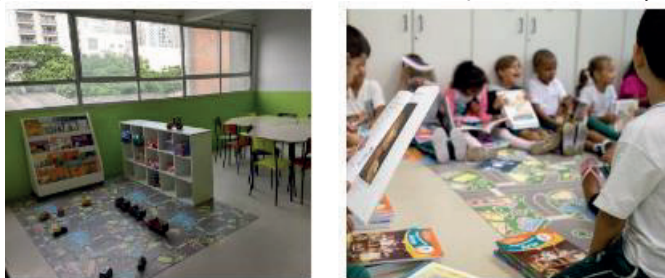
Imagem 08: Solário após a reforma e a colocação de brinquedos.



Fonte: Acervo do NEI-EPE.

Ainda no que se refere a organização da escola, foi proposto a reorganização curricular e espacial das turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, em atenção ao disposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que destacam a importância da continuidade pedagógica entre as etapas da Educação Básica. A escola alocou as crianças do Infantil II (último agrupamento da EI) no mesmo andar das crianças do 1º ano do EF e trocou o mobiliário das salas, retirando as carteiras e substituindo-as por mesas sextavadas e estantes para colocação de brinquedos e livros. Essa reconfiguração previu ainda a redução do número de crianças por classe/turma, de 25 para 20. Também as professoras do 1º ano do EF foram convidadas a participar das reuniões coletivas da EI¹¹.

Imagem 9: Sala do 1º Ano do Ensino Fundamental após a reestruturação 2019



Fonte: Acervo das autoras.

Dando continuidade à reorganização do fluxo escolar, comemoramos 50 anos de existência com nova proposição para a organização dos agrupamentos/turmas para os próximos anos (que

¹¹ O que aconteceu durante o ano de 2019 com um das professoras. Nos anos seguintes tivemos a suspensão das atividades presenciais por conta do Covid-19.

está sendo analisada e aprovada pelo Comitê Gestor e Conselho de Escola¹²).

Quadro 02: Quantidade de agrupamentos/turmas, número de crianças por turma e jornada das crianças em cada agrupamento/turma para os próximos anos 2021-2024.

Agrupamento/ Ano	Número de Crianças 2021	Número de Crianças 2022	Número de Crianças 2023	Número de Crianças 2024
Berçário I	6 por turma	6 por turma	6 por turma	6 por turma
Berçário II	9 por turma	8 por turma	8 por turma	8 por turma
Maternal I	13 por turma	12 por turma	11 por turma	11 por turma
Maternal II	15 por turma	15 por turma	15 por turma	15 por turma
Infantil I	20 por turma	20 por turma	20 por turma	20 por turma
Infantil II	20 por turma	20 por turma	20 por turma	20 por turma
1º Ano	20 por turma podendo chegar a 25	20 por turma podendo chegar a 22	20 por turma	20 por turma
2º Ano	25 por turma	24 por turma	22 por turma	20 por turma
3º Ano	25 por turma	24 por turma	22 por turma	20 por turma
4º Ano	25 por turma	24 por turma	22 por turma	20 por turma
5º Ano	25 por turma	24 por turma	22 por turma	20 por turma

Fonte: Autora, a partir de documento da instituição.

Com essa organização, o NEI-EPE garantiria o ingresso de crianças nos cinco primeiros anos de escolarização disponibilizado na escola – Berçário I, Berçário II, Maternal I, Maternal II e Infantil I – durante toda a creche e no início da pré-escola. A partir desse agrupamento, só seriam oferecidas vagas remanescentes. Também possibilitaria que as professoras do EF pudessem repensar propostas de trabalho para além da organização em fileiras de carteiras. Essas

¹² O que pode significar alterações na proposta aqui apresentada pela gestão em 2020 e discutida pelos docentes em 2021. Destacando que nenhuma criança já matriculada irá ser transferida compulsoriamente para a adequação, a mesma se dará de forma gradual.

alterações são fundamentais para possibilitar que a escola possa ousar pensar propostas pedagógicas autorais e inovadoras que garantiriam o aprendizado das crianças e contribuiriam para a produção de conhecimento.

No que se refere às questões que chamamos de profissionalização docente, a escola vem consolidando o papel dos professores como produtores de conhecimento e autores de seu trabalho. Nesse aspecto, proporcionar que na carga horária de cada um exista obrigatoriamente horas destinadas ao trabalho coletivo e reflexivo é fundamental. A escola conseguiu em 2019-2021, se reorganizando, proporcionar ao menos cinco horas por semana para as professoras se dedicarem ao planejamento e formação.

Nascimento (2019) já indicava essa mudança de postura da instituição e as mudanças na qualidade dos debates e proposições existentes na escola. Apresentou em seu trabalho, como estava organizada a composição da carga horária das professoras no NEI em 2019.

Quadro 3: Horários das professoras polivalentes do NEI-Paulistinha 2019

Quant. de professoras com agrupamentos (2019)	Planejamento						Total de Horas de Ensino
	aulas Semanais	Individual		Reunião Coletiva		% de horas de atividade de planejamento	
		Na escola	Em pecúnia (5%)	Grupo	Profs. Da turma/agrupamento		
3	20h	3h	0	2h	30 min	Sem Horas incorporadas na jornada	20h
3	20h	3h	1h15	2h	30 min	25%	25h
1	34h	3h	0	2h	30 min	13,70%	40h
11	44h	3h	2h30	2h	30 min	16%	50h
2	29h50	8h20	2h	1h	50 min	30,40%	40h
2	29h	9h10	2h	1h	50 min	32,50%	40h
2	39h50	8h20	2h30	1h	50 min	24,30%	50h
4	39h	9h10	2h30	1h	50 min	26%	50h
1	Módulo	0h	2h30	0h	0h	5%	50h

Fonte: NASCIMENTO, 2019

A autora destaca “a importância de o trabalho docente ser reconhecido em sua plenitude, como ação-reflexão-ação, e dessa forma ser imprescindível [...] horas de trabalho de planejamento e formação como um dos princípios da valorização docente”

(NASCIMENTO, 2019, p. 6). Destaca a Lei nº 11.738/2008, conhecida como Lei do Piso, entre outras que reafirma a importância da jornada de trabalho ser composta com horas de planejamento, formação e reflexão sobre o trabalho realizado.

É essa organização que possibilitou que os docentes, junto com as coordenações pedagógicas, pudessem construir propostas curriculares para as etapas existentes na escola. Atualmente a escola possui, além do PPP e do Projeto Institucional, documentos de “Práticas Pedagógicas na Educação Infantil do NEI Paulistinha 2020” e “Proposta e Organização Pedagógica do Ensino Fundamental”¹³.

Baseados nesses documentos realizam-se atividades ligadas às interações e brincadeiras; propostas que incluem à cultura popular brasileira; artes de diferentes maneiras; leitura e escrita; dança; luz e sombra; ou seja, questões indispensáveis para a qualidade da educação. Essas discussões possibilitaram reconfigurar a Festa Junina que atualmente pauta a cultura popular e a realização da Mostra Cultural que a escola realiza anualmente (a partir de 2017). Nesta, as turmas/agrupamentos apresentam atividades pedagógicas realizadas com as crianças durante o ano letivo.

¹³ Esses documentos podem ser encontrados no site da escola www.paulistinha.unifesp.br.

Imagem 10: Algumas atividades propostas a partir das discussões realizadas nas reuniões de formação



Fonte: Acervo das autoras.

Outra ação que exemplifica a confiança no trabalho docente e a certeza de que esses são atores do seu fazer, foi a instituição na escola da prática de atribuição de turmas/agrupamentos a partir de regras criadas pelos docentes, que inclui tempo de docência, titulação e cursos de formação realizados nos últimos três anos (sempre usando o ano corrente como parâmetro).

Essa possibilidade revela que a escola entende que é o próprio docente quem deve decidir sobre qual o agrupamento/turma que deseja trabalhar. Anteriormente era a coordenadora pedagógica da escola quem fazia essa escolha, por vezes considerando as indicações dos docentes, mas sempre detendo o poder de decisão.

Como consolidação do papel da escola na universidade, tivemos a criação da Coordenação de Pesquisa, Extensão e Estágio que possibilitou, junto a gestão da escola, pensar a instituição para além do ensino. Atualmente, as professoras EBTTs e os Técnicos Administrativos (TAEs) da unidade propõem cursos de formação, algumas vezes em parceria com os (as) professores(as) colaboradores; organizam bianualmente um Congresso de Práticas e Pesquisas na Educação da Infância; já produziram um livro de práticas da unidade (2019); constituem grupos de pesquisa e realizam

pesquisas acadêmicas¹⁴. Através do reconhecimento da escola como campo de extensão para outros cursos da universidade, temos a presença de docentes da Fonoaudiologia, da Medicina, Enfermagem e do curso superior de Tecnologia em Design Educacional (TEDE) com projetos ativos na unidade escolar.

Temos docentes do NEI-EPE participando do Observatório Institucional – Reitoria e de Grupos de Pesquisa na Unifesp e em outras instituições de ensino superior como Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Decorrente do trabalho realizado pelo NEI-EPE e, como reconhecimento desse importante espaço de produção de conhecimento, em 2021, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PPI 2021- 2025), refere-se à Paulistinha, na seção “Formação de profissionais para a Educação Básica” como uma escola de referência. Além disso, na seção “1.2.3 – Ciência, educação e inovação com impacto social e em cooperação”, o documento sela o compromisso de “apoiar a produção de conhecimento na Escola Paulistinha de Educação” e consolidar seu “papel [...] como local de produção de conhecimento sobre a educação da infância”. (UNIFESP, 2021, p. 36).

Considerações sobre esse processo

Com esse relato é possível perceber que as ações realizadas a partir da criação do NEI-EPE junto a Escola Paulistinha de Educação permitiram à unidade se reconfigurar para continuar prestando um serviço de qualidade baseado nos preceitos educacionais e, principalmente, se reconhecer como uma creche/escola universitária pública, que continuará percorrendo caminhos para cada vez mais oferecer um ensino de qualidade para bebês e crianças – pequenas e maiorzinhas – e nesse processo produzir conhecimento a partir de seus atores.

Reconhecer e rememorar sua história nesses 50 anos contribui para que essa qualidade, destacada nos documentos oficiais e internos, não ignore as peculiaridades desta instituição que a cada dia se orgulhe, sem que isso signifique a não possibilidade de avançar, do

¹⁴ Sobre as ações relacionadas à Extensão e Pesquisa, ver capítulo VII.

trabalho de excelência que sempre fez, com particularidades de cada momento histórico, e que possibilitou seguir resistindo, ressignificando e conquistando parceiros para sua importante função: educar bebês e crianças.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 13 jul. 2021.

BRASIL. Parecer CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1988. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1998. Disponível em: <CEB022.doc (mec.gov.br)>. Acesso em: 20 Ago. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. Qualidade da educação para a infância: jornada de trabalho docente. In: **V Seminário Luso-brasileiro de Educação Infantil / II Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação.** São Paulo: 2020. Disponível em: <http://repositorio.unife-sp.br/bitstream/handle/11600/53399/artigo-qualidadedaeducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 13 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (Unifesp). CONSELHO UNIVERSITÁRIO. **Resolução nº 102, de 11 de junho de 2014.** Cria o Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação da Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/images/docs/consu/resolucoes/resolucao102.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (Unifesp). NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – ESCOLA PAULISTINHA DE EDUCAÇÃO. **Regimento Educacional: NEI-Paulistinha.** São Paulo, 2015. Disponível em:<https://paulistinha.unifesp.br/images/documentacao/Regimento_Nei_Paulistinha_2015.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (Unifesp). NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – ESCOLA PAULISTINHA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Férias.** (Não Publicado). Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação. São Paulo, 2019a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (Unifesp). NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – ESCOLA PAULISTINHA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico**. Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação. São Paulo, 2019b. Disponível em: <<https://paulistinha.unifesp.br/institucional/localizacao/calendario>>. Acesso em 13 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (Unifesp). NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – ESCOLA PAULISTINHA DE EDUCAÇÃO. **Educação para as Relações Étnico-raciais na Educação Infantil**. Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação. São Paulo, 2020a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (Unifesp). NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – ESCOLA PAULISTINHA DE EDUCAÇÃO. **Plano Escolar**. (não publicado). Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação. São Paulo, 2020b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (Unifesp). NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – ESCOLA PAULISTINHA DE EDUCAÇÃO. **Proposta de Orientação Normativa nº 01/2021, 29 de julho de 2021**. Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação. São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://paulistinha.unifesp.br/institucional/localizacao/instrucoes-normativas>>. Acesso em 13 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (Unifesp). **Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI 2021-2025**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1EgMmjQAUc72C_ANgZCckUDljMVXZcxf/view>. Acesso em 13 jul. 2021.

CAPÍTULO XII

CRÔNICAS DA PAULISTINHA

Ana Luiza Vieira¹

Bruna Breda²

Este livro, como já destacado em outros capítulos, faz parte das comemorações dos 50 anos de história da Paulistinha. Este apresentará algumas histórias, que decidimos nomear de crônicas, coletadas na ocasião da realização do Curso de Extensão “De Comunidade Infantil a Núcleo de Infantil Paulistinha: história, memórias e identidade”³. Nessa ocasião, também foram construídas coletivamente uma linha do tempo, que será apresentada ao final desse capítulo e um diagrama de sentidos. Essas atividades proporcionaram registramos nesse livro, lembranças de histórias mais recentes, contadas pelas mulheres que ajudam a construir a cada dia, a nossa escola.

Da Comunidade Infantil, nos anos 1970, até a primeira mudança de nomenclatura nos anos 1990 quando passa a ser conhecida como Escola Paulistinha de Educação Infantil, não temos registros dos atores que vivenciaram sua história para compartilhar suas memórias conosco. Com exceção das narrativas coletadas por Rosana Carla de Oliveira em sua pesquisa de mestrado, e que também compõem este livro.

Esse capítulo surge então no contexto do curso de extensão realizado em junho de 2021 voltado para a discussão teórica acerca da

¹Estudante do Curso de Pedagogia e bolsista do Projeto Institucional de Extensão (Pibex) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). E-mail: alvieira@unifesp.br

² Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação da Infância e Formação de Professores (Gepiefop), ambos da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: breda.bruna@unifesp.br

³O curso “De Comunidade Infantil a Núcleo de Infantil Paulistinha: história, memórias e identidade”, realizado durante o mês de junho de 2021, como uma das ações do Projeto de Extensão 50 anos da Paulistinha: partir da história (cód. Proec 18640/2020), foi coordenado pelas Professoras Dr^{as}. Dilma Antunes Silva e Dr^a. Ana Paula Santiago do Nascimento e contou com a colaboração das coordenações pedagógicas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

memória e para a construção coletiva de uma linha do tempo de nossas memórias relacionadas à escola e um diagrama de sentidos.

Esse último, nos ajuda a vislumbra a possibilidade de construção desse texto. Define-se no cronograma que nossas vozes devem ser registradas e consideradas na composição da história da instituição, e nesse contexto em que o livro já estava sendo finalizado decidiu-se esticar um pouquinho o prazo para registrar as lembranças compartilhadas por professoras e funcionárias atuantes no NEI-Paulistinha na ocasião da roda de memórias. Aqui, destacamos que apesar de termos homens - nem tantos - no quadro atual de professores e funcionários da Paulistinha, nenhum participou desse momento de partilha. Assim, mais uma vez damos destaque à voz, à força e ao protagonismo das mulheres presente na educação... de agora e do passado.

Estas crônicas são partes desse importante percurso de 50 anos de história da escola e uma pequena parte da vida de cada pessoa que compartilhou sua experiência, são os momentos mais marcantes dentro da escola de acordo com cada perspectiva do olhar no instante em que a atividade foi proposta. Esperamos que a leitura dessas possa ser um momento importante de comemorações e que essas lembranças possam ajudar a tecer outras que decorrem dessa. Já aproveitamos para agradecer as professoras e funcionárias que autorizaram a utilização de suas vozes para compor essa importante narrativa.

O que comemoramos?

Comemoramos uma escola da infância pública de qualidade. Comemoramos que, na prática, a gente faz a teoria.

*Eu sou a **Nádia** e essa é a minha história. Na minha cabeça, acho que não consigo eleger 'O momento', mas o ano de 2019 foi importante na minha vida como professora. Porque eu pude realizar o trabalho com as crianças do jeito que eu acredito. [...] eu acho que no ano de 2019, tinha um ambiente muito bom na escola, foi um momento de um clima muito gostoso. Eu sentia que estava todo mundo junto, e muito afinado, disposto a fazer a coisa acontecer. Os festejos de 2019 foram bonitos, foram momentos que eu lembro do choro chegando, e acho que os momentos de formação [...] foram muito bons. No trabalho com a minha turma, consegui realizar muita coisa nas trocas com as crianças. Foi o ano que a gente teve o congresso, e a mostra, e abria a escola e via as pessoas olhando para nossa escola, elogiando, e querendo saber como poderia realizar outros momentos de visitas. A gente teve o nosso livro com algumas práticas... Enfim, eu*

acho que foi o ano que eu me realizei por saber que a escola da infância, que eu estudo, que eu acredito, que eu luto para acontecer. A escola pública de qualidade, que acolhe a infância... Isso pode existir, e isso existe.

Essa é a escola que comemoramos. Comemoramos hoje o que a escola é, a partir de um processo de construção que se iniciou com a luta de mulheres e se fez por mulheres que lutam. Nossa história é marcada por idas e vindas, por diferentes percepções, inclusive aquela oposta à apresentada por Nádía, aquela que no senso comum diz que “na prática a teoria é outra”. Entretanto, as falas das professoras nos mostram que está nas nossas mãos mudar e construir uma escola sempre melhor.

*Eu sou a **Paula** e essa é a minha história. Eu nunca pensei que iria conseguir um estágio na Paulistinha, sendo que eu já estudei lá um dia. Eu me choquei um pouquinho no começo, porque o que eu estudava na faculdade não era muito bem o que estava acontecendo na Paulistinha, um pouco fora da teoria, e eu ficava muito assustada com algumas atividades, tipo pegar a mão de uma criança, passar tinta, pegar a mão da criança e carimbar em uma folha. Eu falei: “Gente, não é isso que eu estou aprendendo” [...]. E uma segunda etapa que foi muito boa pra mim, foi quando eu fui trabalhar com a Tânia, porque eu pude perceber quando as EBTTs vieram, aquela pedagogia que eu estudava veio à tona [...], eu falei: “Eu acho que agora as coisas vão melhorar, a pedagogia vai mudar”. [...] Então eu agradeço muito a paulistinha por ter me dado essa oportunidade, eu fui aluna, estagiária, auxiliar, depois professora e hoje estou lá firme e forte.*

Tornar-se mãe numa escola de bebês

Para o sociólogo Halbwachs, ator de duas teorias da memória - A memória coletiva e os quadros sociais da memória -, tanto o passado influencia como vemos os fatos presentes, quanto o presente influencia a forma como lembramos nossas lembranças e fatos passados, para ele, “se o que vemos hoje toma lugar no quadro de referências de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções do presente” (HALBWACHS, 2006, p. 29). Assim, a seguir selecionamos algumas narrativas de professoras que passam a olhar para a escola e o vivido nela no passado com os olhos do presente, especificamente após tornarem-se mães.

*Eu sou a **Vanessa**, a minha história marcante foi no momento que a gente foi na biblioteca Monteiro Lobato, levamos as crianças do infantil 2 para esse passeio,*

foi um momento mágico porque eu não conhecia, até então, esse local, mas já tinha ouvido falar na época da faculdade o nome dessa biblioteca super reconhecida e admirada. Fiquei curiosa, e ansiosa para visitar aquele local, as crianças super eufóricas com esse passeio [...]. Depois de ter visitado aquele local lindo, maravilhoso, cheio de história incríveis, o organizador da biblioteca separou um cantinho para gente tomar um lanche, que foi o momento que mais me marcou, colocamos uma toalha no chão e as crianças levaram seus lanches, compartilhavam enfim um piquenique, neste momento uma das crianças solicitou um talher **“Por favor prô, arruma um garfo pra mim, uma colher” “Mas por que?” “Olha, eu trouxe comida pro lanche” ela tinha levado uma marmitinha,** [...] a gente ficou sem saber como agir, como atender aquele pedido e ela precisava se alimentar, enfim o organizador conseguiu um talher para essa criança mas naquele momento eu fiquei impressionada daquela situação e **hoje como mãe eu compreendo o porquê, a preocupação de uma mãe de não saber o horário que aquela criança iria se alimentar, para mim no momento foi diferente e hoje avalio e compreendo o porquê daquela situação,** independentemente de ser crianças, cada um tem seu familiar responsável e tem uma preocupação diferenciada, foi marcante essa experiência, nunca vou esquecer desse dia, essa foi minha história na paulistinha.

Tornar-se mãe é uma experiência vivida de forma diferente para cada mulher, mas é uma experiência compartilhada por todas aquelas que a vivem e por nós, professoras de crianças pequeninas, mesmo que a vivamos de um outro lado.

*Eu sou a **Aline**, e essa é a minha história. Me marcou muito na Paulistinha **quando eu engravidei do Pedro, porque eu passava muito mal**, muito mal. Eu enjoava muito e [...] era muito corrido a entrada e pegar as turmas do maternal 2, eu fazia a entrada com um saquinho, uma sacolinha de um lado e recebendo as crianças do outro, então recebia a criança e começava a passar mal e as mães ficavam na loucura tentando me ajudar [...] foi um ano muito corrido, um ano muito gostoso e **foi um ano que marcou muito porque foi um ano de crescimento dentro da paulistinha como profissional e foi o ano também que eu comecei a me tornar mãe.***

A Paulistinha pelos olhos das professoras ou histórias extraordinárias do cotidiano...

Em “A memória Coletiva”, Maurice Halbwachs (2006) relata que conhecer uma cidade com pessoas diferentes sempre terá algo novo para ver, se andar com um arquiteto prestará atenção nos edifícios, se andar com um historiador conhecerá as histórias de cada rua, se andar com um comerciante conhecerá as principais lojas da cidade. Halbwachs diz que conhece Londres pela leitura dos livros de romance de Charles

Dickens, eu, Ana Luiza, conheço a Paulistinha pela leitura e escuta de cada pessoa que já vivenciou alguma história na escola.

*Eu sou a **Ana Luiza** e essa é a minha história. Eu sou estudante de pedagogia na Unifesp e bolsista do projeto de extensão “50 anos: partir da história”. Eu conheci a Paulistinha por meio da dissertação de mestrado da Rosana de Oliveira, que conta a história de como a Paulistinha foi criada, e meses depois eu tive a oportunidade de participar da seleção para ser bolsista no projeto que comemora os 50 anos da escola. Para mim foi meio estranho, de uma certa forma, pensar que uma escola tem 50 anos de história, é mais que o dobro da minha idade, pensei em quantas histórias já foram vividas. Porém **por estarmos em um período de pandemia, eu não conheço a escola, não conheço os ambientes, não conheço as pessoas pessoalmente, tudo o que eu vivi com a Paulistinha foi online e dentro do meu quarto.***

Por isso, conheço a Paulistinha através de cada pessoa, assim como uma pessoa que anda pela cidade com diferentes indivíduos, assim, inversamente ao que Halbwachs diz que “não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem” (HALBWACHS, 2006, p. 30) eu levo certa quantidade de Paulistinhas por ter estado presente nas lembranças dessas mulheres acerca da escola.

Seguiremos com os relatos dessas mulheres que fizeram e fazem a Paulistinha apresentando um mosaico composto por diversas lembranças e histórias, trechos de suas falas, sempre considerando que são falas permeadas por afeto, marcadas por suas vivências passadas e presentes, pois

[...] quando lembramo-nos de fatos ocorridos no passado estes não são revividos como aconteceram, mas são rememorados, reinterpretados, reconstruídos pelos sujeitos que lembram, e tal reconstrução do passado no ato de lembrar é realizada a partir do momento presente. (BREDA, 2010, p. 29).

Quando crianças e adultos brincam

*Eu sou **Andréa** e essa é a minha história. Eu entrei na Paulistinha em 2002, como auxiliar de sala. Conheci várias professoras, alunos que eu guardo no coração até hoje, vejo fotos e tenho muitas lembranças gostosas. Uma das coisas que me marcaram bastante foi quando a gente juntava as crianças na quadra lá em cima. E eram muitas crianças, juntavam várias professoras. Uma das aventuras que a gente fazia lá era jogar vôlei. Nós colocamos uma corda de um lado para o outro*

da quadra, e dividimos entre alunos e professores [...] A gente fazia vários campeonatos nessa época com as crianças para interagir.

Quando a professora é quem leva bronca

Eu sou a **Bruna** e essa é a minha história. [...] a história que eu escolho contar é uma história de amor. Em 2017, no segundo semestre, fui para o Maternal 2C e encontrei muitas crianças. Minha história de amor é por uma delas, por todas, mas para uma em especial que é o J., que a gente se deu bem de cara [...]. E nós somos muito parecidos, tinha dias que ele precisava ir para o parque dar uma espairecida, tinha dias que eu precisava ir para o parque dar uma espairecida e tinha dias que as pessoas tinham vontade de nos expulsar. Então quando eu cheguei naquela turma, as crianças dormiam junto com o Maternal 2B, essa turma Maternal 2C era eu e a Naiara Francine e no maternal 2B era a Juliana e a Diana e as crianças dormiam juntas e eu fiquei com a tarefa de fazer o J. dormir. Só que eu não sei fazer criança dormir [...]. Especificamente essa história foi um dia que eu e o J. estávamos atacados, a Naiara me solta um “Bruna, chega de falar, você está atrapalhando o sono das crianças”. O J. olhou para mim e falou “melhor a gente ficar quieto que você levou bronca, hein Bruna”, então por isso é uma história de amor, porque é uma história boba de um dia que quem tomou bronca fui eu, porque eu estava atrapalhando o sono das crianças. Eu sou a Bruna e essa foi a minha história.

Quando as crianças se organizam

Meu nome é **Ana Paula** e essa é a minha história. [...] uma coisa que eu sempre lembro, na verdade a Dilma me ajuda nessa lembrança, são as brincadeiras das crianças do infantil 1 e do maternal 1 inventadas por eles quando ocupavam a varanda. Um dia, estava lá com uma das crianças fazendo uma atividade de pintura e escutei uma gritaria, a professora Dilma apareceu rindo e falando que elas tinham decidido brincar de campeonato de gritos, quem gritava mais o infantil 1 ou o maternal 1. Relatou que ao chegar, também preocupada com os gritos, perguntou: “o que está acontecendo?”, e o J. “Não professora, a gente está em um campeonato e a gente vai ganhar dessas crianças grandes”. Então pensar no que as crianças conseguiam criar nesse espaço é uma coisa que sempre me traz satisfação. [...]. Eu sou a Ana Paula e essa foi a minha história.

Quando o passarinho morreu

Eu sou a **Juliana** e escolhi falar uma história que foi protagonizada pelas crianças, por um grupo de crianças de 2 e 3 anos, no maternal 2 no ano de 2017. Eu dividia a sala com a Diana, [...] tínhamos combinado que todos os dias iríamos para o parque, pelo menos um tempinho, isso era um tanto revolucionário naquele contexto, porque tinha uma coisa de não usar o parque e das crianças não poderem pisar na parte de terra. Enfim, nesse dia a gente chegou no parque e logo em seguida o M. veio com um passarinho na mão e eu percebi que o

passarinho estava morto, mas eu quis acreditar que era um brinquedo na hora que eu vi, ele veio e falou pra mim: "olha, olha, Juliana o que eu achei". Eu não sou uma pessoa corajosa pra essas coisas [...], então a minha pressão caiu, eu senti as pernas moles e eu falei assim para Diana do meu lado "Diana, pelo amor de Deus me fala que isso não é um passarinho de verdade morto" ela falou "É", eu respondi "O que eu vou fazer agora, como vou lavar a mão desse menino, vou passar álcool, o que que eu vou fazer?" Por um momento eu fiquei pensando "Meu Deus me tira dessa situação porque eu não sei o que eu vou fazer sem assustar as crianças, sem criar um problema", a minha vontade era de sair gritando. E aí eu falei "M., esse passarinho está morto" e as crianças ficaram todas compadecidas, meio que começaram a chorar e eu que não sabia o que fazer falei "vamos enterrar o passarinho". Eu acho que era um beija flor, não me lembro direito que bicho que era, então a gente pegou uma caixa, cavou um buraco na terra e fomos fazer a cerimônia, o velório do passarinho, eu me lembro da sensação, porque eu fiquei com muito medo e fiquei lavando a mão do M. depois [...]. Eu nunca me esqueço dessa história, eu nunca me esqueço da sensação que eu tive no meu corpo de medo, de terror e de vontade de sair correndo. E acho que isso é uma das coisas legais que a educação infantil nos proporciona: quando a gente escuta as crianças e vive com elas essas experiências. E essa foi a minha história.

Quando o inesperado acontece

Olá, meu nome é Dilma, e essa é minha história. [...] 2017 também foi um ano muito marcante porque foi o ano em que eu vivenciei um acidente envolvendo uma criança, a L. E foi no parque, local onde nos encontramos pela primeira vez. [...] O episódio desse acidente no parque me marcou pela gravidade e também pelo fato de que a mãe, A., quando foi acionada e veio até escola teve uma reação incomum. Ela me abraçou e me deu um beijo muito caloroso; de gratidão. Ela me agradeceu por algo que eu acreditava não merecer e eu me lembro do que ela me disse naquele dia. Então isso foi muito gratificante. Saber que apesar de eu ter falhado com ela e com a filha dela; era isso que eu pensava; ela me acolheu como pessoa. Então, isso foi muito gratificante. Eu conto isso para poder mostrar que nós somos sujeitos de afetos, de relações e que, como professora, a nossa humanidade precisa se revelar cotidianamente, seja manifestando para o outro ou aceitando a manifestação do outro. Eu estava tão assustada naquele dia. E fui acolhida em um abraço e em um beijo sincero. Acho que isso é bem importante. Eu sou a Dilma e essa foi a minha história.

Quando celebramos o crescimento das crianças... ou quando as crianças crescem

Eu sou a **Clélia** e uma das histórias que foram marcantes nesse longo tempo que eu tenho de Paulistinha, quase 22 anos contando idas e vindas, é de uma festa que nós fizemos no maternal 2, que na época se chamava Festa do Garfo. Nós fazíamos a transição da colher para o garfo e mostrava a importância para

crianças. No Infantil, era Jardim na época, eles já desciam para o refeitório para almoçar e faziam todas as refeições com as crianças maiores e, eles já não comeriam mais com colher; o almoço seria com garfo e essa era uma festa muito importante, uma festa simbólica e muito marcante, importante na vida dos pequenos e na nossa também. Então, tinha uma preparação com as crianças e nós confeccionamos aquele jogo americano para que fosse usado no dia do rito. As famílias eram convidadas e vinham até a nossa sala também. A maioria trabalhava no hospital São Paulo e muitas das vezes vinham os 2 ou vinham a mãe e a avó. Era uma festa muito legal, a gente ensaiava uma musiquinha com eles. Acho que eu participei em 2 ou 3 anos e sempre era uma festa marcante, uma festa esperada para as crianças. Então essa foi uma das minhas histórias na Paulistinha.

Quando as professoras choram

Eu sou a Jo, essa é uma das minhas histórias na Paulistinha, que foi muito emocionante. Foi quando fui homenageada na formatura, por duas crianças do Infantil. Esse dia foi um momento muito especial e o mais emocionante que tive na Paulistinha. Eu jamais imaginei que fosse trabalhar na Paulistinha, hoje sou muito grata pela oportunidade, ser homenageada foi muito emocionante! Chorei muito! Sou apaixonada pela Paulistinha; estou aposentada e continuo trabalhando. E ainda pretendo trabalhar um pouco mais, porque eu adoro muito as crianças e toda a família da Paulistinha. Essa foi a minha história na Paulistinha.

As celebrações dentro da escola sempre são importantes e marcam os envolvidos, esses momentos celebram uma parte da história da escola, a história do tempo presente. São vários os momentos que devem ser lembrados, a formatura, a transição da educação infantil para o ensino fundamental, as festas juninas, as mostras culturais. Porém, o mais importante para a escola é a sua rotina, o seu cotidiano, em 50 anos, quantas histórias e aventuras não aconteceram entre os alunos e professoras?

Quando a professora se reinventa a partir da observação das crianças

Eu sou a Fernanda e essa é a minha história. Eu entro pela lei de cota no ano de 2012. Na sala que eu estava, comecei a observar as crianças e o que elas faziam me dava muito nervoso, porque era um palito de sorvete e uma massinha e colocavam no buraco do dente, era a brincadeira do quietinho que incomodava muito, eles ficavam muito presos na sala. Eu fiquei observando as crianças e a primeira observação foi uma menininha que estava contando a história de um príncipe e ela matou o Príncipe e eu falei: “Meu Deus, ela matou o príncipe” e

eu fiquei assim: Por que eles matam o príncipe? O que está acontecendo? Outra criança contava uma história meio violenta, com personagem principal e pensei “o que está acontecendo? Porque as crianças estão assim?” Acho que elas não saíam muito para os lugares então elas só ficavam na sala e eu achava que era sufocante. Observei uma criança brincando com Max Steel e pensei “preciso trazer alguma coisa para alegrar essas crianças porque tudo tem violência na história”. Então peguei aquele Max Steel e as bonecas que tinham na sala, as Barbies e comecei a caracterizá-las, vesti em um personagem, peguei um boneco de pelúcia, fiz um dragão e a primeira história que contei para eles foi “Os três cães encantados”, tive um trabalhão para fazer as roupas, mas fiz a contação de história para eles [...] eu comecei a contação de história dentro da sala de aula. Logo em seguida, comecei a contar história para o jardim 2. Não sei como a professora Alessandra ficou sabendo e fez o meu primeiro convite para contar histórias fora da sala de aula, depois foi a Fabiana Godoy e eu comecei a contar histórias para as outras turmas [...] Até que a professora de teatro, que fazia as peças de teatro de passagem do fim de ano, do jardim 2 para o primeiro ano e do quinto ano para saírem da escola, me chamou para fazer a “Velha Cachimbeira” que contava as histórias do folclore brasileiro. Nesse momento eu faço a passagem do infantil para o fundamental, ficou conhecida pelos pais e a partir de então fica implantada a contação de história no NEI Paulistinha, visualizada por todos, professores e pais, e esse é um pedacinho da minha história no NEI paulistinha.

Sobre chegar... ficar... tornar-se professora

A Paulistinha é um espaço acolhedor; as novas pessoas que chegam se sentem-se acolhidas pelos funcionários, pelos alunos e pelas famílias, nos relatos identificam-se as boas lembranças desses acolhimentos. É também uma escola que dá oportunidades. Por isso a valorização profissional está presente nas experiências, a partir dos relatos das educadoras, percebe-se um momento em comum muito importante em toda a vida profissional: ser efetivada como professora. Depois da experiência do estágio e de ser auxiliar, é sempre um marco quando elas se tornam professoras e finalmente, responsáveis por uma turma/agrupamento. Ao longo de cada trajetória existem muitos desafios, mas também muitos aprendizados.

Quando o projeto é diferente

*Meu nome é **Lucineide**, eu entrei na paulistinha em 2018, eu ainda estava no meu primeiro semestre de pedagogia, embora já tivesse feito magistério, por muitos anos trabalhei, mas não na área da Educação [...]. Em 1996 eu tinha terminado o magistério, tinha feito estágio em sala de aula por 40 dias, então eu não tinha*

mais noção do que era a sala de aula, surgiu uma oportunidade de entrevista para de uma vaga de estagiária mesmo, eu topei, mas quando eu já estava no ônibus, indo para casa, me ligaram falando que tinha surgido a vaga para auxiliar, se eu aceitava, eu pensei no desafio [...], mas aceitei, cheguei lá na Paulistinha e era muito novo [...]. E fui para o berçário, passei por um período lá, depois fui para o maternal, depois para o fundamental e não posso dizer que me identifiquei com um mais do que com o outro, porque cada um tem sua particularidade. Então todas essas passagens para mim foram muito boas, porque consegui vivenciar uma rotina de berçário, uma de maternal e essa do fundamental. Quando eu fui para o fundamental eu fiquei com a professora Fabiana Paiva e ela falava muito de projetos, eu pensava “mas gente, o que que são projetos?”. Eu ficava assim porque eu vinha da arquitetura e quando falavam de projetos eu já pensava na planta de autocad e ela foi com toda a paciência, me explicou e realizei com ela com o projeto “uma festa baiana” e foi muito bacana porque participei das etapas com as crianças, escolhendo cada um, foi uma experiência gratificante mesmo. E todas as minhas dúvidas eu conseguia sanar com todas as professoras, chegava e perguntava alguma coisa e elas com toda paciência do mundo me explicavam, da melhor forma porque como eu falei, era um universo novo. Mas foi muito bom, aliás está sendo. E essa é a minha história na Paulistinha.

Quando o acolhimento nos cativa

Eu sou a **Mariel**. A história que me marcou bastante foi quando eu entrei na Paulistinha. Porque foi a primeira entrevista que eu fiz, eu nem planejava e nem esperava passar logo de primeira. Na entrevista, senti algo especial, por isso aceitei. Mas planejava ficar apenas um mês porque o salário era baixo. Mas eu fui tão bem recebida e me apaixonei pelas crianças. Eu entrei em 2013 e fiquei no maternal 2. No final, o salário dobrou e nunca recebi aquele salário inicial. Parece que tudo contribuiu para eu não sair e estou lá até hoje. Tive dificuldades, mas mesmo assim, foi muito bom para o meu aprendizado e crescimento profissional. Essa é a minha história e é muito importante para mim.

Quando a escola dá oportunidades

Meu nome é **Elaine**, eu sou professora do fundamental. Eu chego na Paulistinha em 2001, solteira, sem filhos, sem nada, recém formada, cheias de expectativas e apaixonada pela educação infantil, na época eu fui contratada como auxiliar e a Paulistinha te dá oportunidades, acho que a grande maioria começou como estagiária, auxiliar e depois professora; então acho que ela é uma escola que dá oportunidades. Depois de um tempo surgiu uma vaga no fundamental e uma coordenadora falou assim “Elaine vai para o fundamental”. Imaginem, eu era do maternal 2 e ir para o fundamental, “não! Pelo amor de Deus!” E aí a coordenadora me disse “vai lá e tenta” e aí eu fiquei apaixonada pelo fundamental, estou no fundamental desde 2004. Não tem como não ter esse amor pela Paulistinha, quando a gente começa aos 20 anos e está lá com 40, é

toda a sua trajetória profissional, eu amo o fundamental, então essa é mais uma história da Paulistinha.

Quando os cuidados são com todos

Meu nome é **Naiara** e entrei na Paulistinha no final de 2013, (...) logo quando eu entrei eu comecei a trabalhar no berçário junto com a Teresa e lembro de uma coisa que me marcou muito que era o cuidado que a Teresa tinha com os bebês, era assim, ela sempre falava para mim “olha, na hora do banho, você dá banho nos mais magrinhos”, e era um cuidado que ela tinha, ela falou para deixar os mais gordinhos com ela, porque ela dava conta. Isso ficou bem marcado. [...] Depois do berçário eu fui trabalhar com a Carla no maternal, se eu não me engano era maternal 1. [...] acho que eu passei por tudo ali. Depois mudou a direção e ano passado, na direção da Luciana, e ela e com muita luta, consegui entrar como professora e agora eu estou como professora. Essa foi a minha trajetória na Paulistinha por enquanto.

Quando a gente muda os planos e fica

Meu nome é **Naiara Francine** e eu vou falar um pouco da minha história na Paulistinha. Eu cheguei na Paulistinha em 2012, quando tinha 17 anos, eu lembro que eu estava terminando o ensino médio, cheguei lá uma menina, jovem aprendiz... Acho que muitos lembram que quando cheguei, era uma criança junto com as outras. E foi um marco, porque não era para eu ficar em sala de aula [...] e ainda especificaram que eu não poderia ficar sozinha, então além da professora se preocupar com as 25 crianças, ela me tinha ali também. [...] E eu sempre sonhei em ser médica, ir para a área da saúde e não ser professora. Nunca tinha passado pela minha cabeça ser professora. E aquilo dali me deu um despertar. [...] E a Vera (que era coordenadora) me chamou para conversar no final de 2013, e falou assim "Olha, você já pensou em fazer Pedagogia?", e até então nunca tinha passado pela minha cabeça [...], e ela falou "Olha, você tem muito potencial. Você vai ser uma excelente professora. Você já pensou em fazer pedagogia?". [...] "Se você entrar na faculdade de Pedagogia, eu te promovo como auxiliar". [...] E logo em 2014, no começo do ano, eu fui promovida para auxiliar. [...] E quando fui para o jardim II, comecei a me interessar realmente pela pedagogia, a entender o que era um pouco mais. Mas tudo mudou na minha cabeça, a decisão de continuar sendo professora e de se tornar essa profissional da área da educação, foi em 2017, no maternal II, quando eu trabalhei com a Bruna, e ali eu conheci um outro lado da educação que eu não fazia ideia que existia, que foi um lado que me acolheu mais com um olhar mais profissional. E foi naquele mesmo ano que eu me tornei professora [...] Hoje eu não me vejo fora de uma sala de aula. [...] Então, eu só tenho a agradecer a Paulistinha, tanto pelas dificuldades, quanto pelos aprendizados que tenho lá até hoje. Então, eu sou a Naiara e essa foi a minha história.

Quando a gente se apaixona

Meu nome é **Darlene**, eu entrei na Paulistinha como estagiária em 2014 também, no infantil. Era estagiária do infantil em 2014 e 2015. Em 2016 eu fui efetivada como auxiliar de sala no infantil e em 2017 eu fui chamada para ir para o fundamental [...] Em 2017 mesmo eu passei como professora, era na época da Daiane como coordenadora do fundamental, ela me chamou e me efetivou como professora. Em 2018, não lembro data, não sei se foi (20)17 ou (20)18, mas vamos lá! Eu assumi o primeiro ano, uma professora que estava grávida, não lembro quem era na época que não retornou, eu assumi o primeiro ano junto com a Regina. Então o que me chamou atenção foi que **eu nunca tinha trabalhado com alfabetização e hoje eu sou apaixonada por alfabetização**, gente! Essa é a minha história na Paulistinha.

Quando a luta acontece

Sou a **Alessandra** e vou contar a minha história. Entrei na Paulistinha em 1999, estava terminando o magistério e iniciando no primeiro ano de pedagogia e fui contratada como auxiliar de sala, todas éramos auxiliares de sala. A Paulistinha funcionava de segunda a segunda, não tinha feriado, o horário era das 6:30 às 19 horas. O que me marcou bastante foi que **no ano de 2000 as auxiliares e os profissionais da escola se mobilizaram falando que a escola precisava rever a contratação dos profissionais, pois as auxiliares realizavam função de professoras, trabalhavam o dia inteiro e recebiam um salário inferior ao de uma professora. Todas as educadoras na época se organizaram e começaram a lutar para ser professores**, eu lembro um pouco disso. Na época eu fiquei afastada por 14 dias, quando houve essa mobilização, por isso não me lembro muito bem o que aconteceu. Quando voltei, as auxiliares estavam fazendo um documento ou algo para todas passarem a ser professoras. A partir daí começaram a contratar professores, porém essas professoras não conseguiam seguir a rotina da escola porque o período era muito extenso e cansativo. Então elas não ficaram e pediram demissão, só quem conseguia ficar nessa rotina éramos nós, as auxiliares. Nisso, como estava cursando pedagogia na época, a diretora me chamou e perguntou se eu aceitaria mudar para professora, falei que tudo bem [...]. Em 2001 eu passei a ser professora, a partir de junho e no mesmo mês ela me contratou por meio período [...] e as auxiliares desta época todas foram promovidas a professoras, e isso me marcou muito. Eu sou Alessandra e essa foi a minha história.

Quando você é auxiliar por 14 anos... não por escolha

Eu sou a **Carla** e eu acho que eu vou começar a minha história indo na linha do tempo da Alessandra, que é o que me marca muito também. Eu entrei na paulistinha em 1995, no primeiro ano deste novo prédio onde nós estamos hoje em 2021, também entrei como auxiliar [...] e eu me recordo que **eu fiquei por 14 anos como auxiliar, eu vi meninas entrarem nessa linha do tempo, serem**

promovidas a professoras e eu respaldando todo esse potencial de fazer reuniões, de transmitir para as crianças conteúdos pedagógicos, de auxiliar muitas vezes a coordenadora pedagógica da instituição que ainda não tinha se formado em pedagogia, que não era formada, que vinha de uma linha da saúde, mas que a gente ajudava muito nesses recursos pedagógicos porque nós já estávamos quase sendo formadas, não só eu, como a Alessandra, como as outras meninas, e vi várias pessoas “passando na frente” e eu continuava ali. E o que me marcou muito também foi uma transição muito terrível da escola, onde nós de etnia negra, ficamos reservadas mais dentro das salas dos berçários, para não aparecer nos corredores da comunidade, nos corredores da comunidade só apareciam as loiras, as professoras dos olhos azuis, e isso me marcou muito porque o que caminhava mesmo, acho que a linha de frente da escola eram os berçários, não tirando a importância da educação infantil, mas era a porta da escola onde vinham os berçários e nós não tínhamos essa visibilidade. E aí depois de 14 anos quando eu decidi que iria tomar um rumo [...] eu pensei “bom eu não tenho visibilidade, eu vou mudar meu rumo, vou para outra escola”. Naquele ano, em 2010, quase muito recente, eu me tornei professora por meio período [...] e esses dias o que me marcou depois de tudo isso foi ter pego minha carteira profissional e ter olhado como a gente não era vista, que eu tenho dentro da carteira 26 anos de cargo e pouquíssimo tempo como professora na linha pedagógica, já há mais de 20 anos formada. Então o que me marca é isso, a gente dar visibilidade para essas pessoas que estão começando agora, para que faça que elas se tornem formadoras de caráter, de conceitos, que tenham visibilidade dentro de suas conquistas. Para todas as meninas que entram dentro da minha sala eu afirmo e confirmo e peço para que elas se mantenham de cabeça erguida e que sejam pessoas que tenham voz, que nunca se calem [...]. O que me marca é isso. Vejo espelhos de pessoas com muita força dentro da escola, como a Fernanda, como as meninas EBTTs que entraram com muita luta, brigando por muita coisa que a gente não conseguia, pela nossa própria classe de professoras celetistas que também mantemos essa escola por mais de 20 anos, com muita força e dentro dessa trajetória, dessa linha tão extensa de trabalho e dura que a gente vai seguindo. Essa é a minha história, me chamo Carla e sou pedagoga da Paulistinha.

Quando tudo muda

Eu sou a **Cecília** e esta vai ser a minha história. [...] Eu entrei na Paulistinha na década de 1990, que até então, podemos pensar, era um outro contexto político. Também era um outro contexto educacional. Eu fico pensando nas memórias mais marcantes e não consigo encontrar somente uma, acho que toda a minha passagem pela Paulistinha foi importante, desde a minha entrada, até os dias de hoje. Acho que vivenciei muitos aprendizados. [...] Eu entrei num período em que a educação era tradicional. Me lembro que a gente tinha, lá na educação infantil, um caderninho de pauta verde, um caderninho de caligrafia e um de matemática quadriculado. Eu sinto que isso foi importante para mim e para o meu aprendizado naquele momento. Eu tinha saído do magistério onde as teorias acabam se sobrepondo à prática junto. [...] Claro que o tempo foi passando. Com

o tempo foram aparecendo novas propostas de ensino [...] e fomos nos “remoldando”, reaprendendo, dando novos significados às nossas práticas pedagógicas e didáticas com as crianças, que também foram mudando através dos anos e das décadas. Eu olho as crianças da década de 1990 e olho as crianças de agora; são outras crianças, não é? Então por isso eu encontrei muita dificuldade de falar de um momento específico, eu vejo que tudo que eu estou vivendo é importante, é significativo e eu tenho certeza que daqui 5, 10 anos, serão outros momentos, com outros significados, principalmente na minha vida como educadora e mediadora de aprendizado. Por isso eu queria compartilhar um pouco com vocês, porque a vida na Paulistinha gente, é uma história, **é uma vida coletiva, é impossível você falar que na Paulistinha se faz um trabalho sozinho, um trabalho individual, o tempo todo é uma construção para o grupo.** A Paulistinha tem um grupo acolhedor. [...] Tudo o que a gente abraça, tudo o que a gente se compromete a fazer, a gente faz, faz com carinho, faz com amor. A gente estuda e se dedica para que isso aconteça da melhor forma possível. Eu acho que essa foi a minha história na Paulistinha e eu queria agradecer vocês por terem ouvido.

Quando você é a profissional

Meu nome é **Lúcia Matsumura**, dentista, mestre em Ciências da Saúde pelo CEDESS – UNIFESP. Concursada para atuar no NASF e, posteriormente designada para o atendimento aos alunos do atual NEI-Paulistinha. Estou na Paulistinha há 24 anos. Gostaria de compartilhar um episódio ocorrido há muitos anos atrás, mas que remonta a um posicionamento de respeito profissional. Um pai queria que eu extraísse um dentinho que estava começando a “amolecer”. Ele achava que o dentinho tinha que ser extraído e relutantemente me abordava embora eu tentasse por diversas vezes explicar que não seria a conduta adequada por diversas razões. Recebi inúmeros recados via agenda e também a presença física do pai, e finalmente da diretoria. Foi agendada uma reunião para “ver então o que está acontecendo”. Ele disse que eu não queria seguir as orientações dele e que ele como pai mandava na boca da filha. Eu disse que sim, mas no espaço escolar e no consultório, eu era a profissional e que eu sabia como teria que agir e que neste momento esta era a minha postura, e, que se por um acaso ele quisesse que o dente fosse extraído, que fosse procurar uma clínica particular, porque eu não faria isso. A diretora me apoiou e falou “bom, pai, eu acho que é bem por aí, a profissional é ela. Se você quiser que ela continue com o tratamento do seu filho então você tem que seguir as orientações dela e não o que você acha que deve ser feito”. **Eu quis fazer esse relato por considerar muito importante o posicionamento profissional que cada um deve ter, e o apoio da direção. Se você tem uma postura que acredita, e eu tenho, porque tenho uma experiência consolidada, sou formada desde 1978, tenho certeza de como deve ser a minha atitude e qual é a minha postura; o que me compete e o meu profissionalismo.** Meu nome é Lúcia e essa foi a história que mais me marcou na Paulistinha.

Neste capítulo buscamos apresentar as diferentes facetas da Paulistinha e revelar o extraordinário das relações humanas e pedagógicas dentro da escola. Bosi (1994, p. 55) afirma que “Halbwachs amarra a memória da pessoa à memória do grupo; e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade” e que, aqui buscamos revelar por meio da memória coletiva de nossa escola.

Referências

- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BREDA, Bruna. **Infância: imagens e memórias de adultos**. 2010, 133p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

LINHA DO TEMPO – CONSTRUÇÃO COLETIVA 15/06/21

Segue abaixo algumas datas importantes que foram lembradas pelos docentes e funcionários do NEI-EPE em ocasião do curso de extensão “De Comunidade Infantil ao NEI-Paulistinha: história, memórias e identidade”. Destaca-se que a partir da adaptação do Material do Museu da Pessoa, foi solicitado para que cada participante do curso compartilhasse um pouco de suas memórias, destacando quais marcos elas selecionariam em cada uma das dimensões: Eu/Nós/Sociedade¹.

1971
Criação da Paulistinha
(Comunidade Infantil)

1972
Elaboração de Projeto para Implantação da Comunidade Infantil, sob responsabilidade de professoras de Disciplina de Enfermagem Pediátrica, da Escola Paulista de Medicina (EPM)

1989
Elaboração de Regimento Interno para implantação da Escola Paulistinha de Educação Infantil, sob responsabilidade da Coordenadoria de Assuntos Especiais da Escola Paulista de Medicina (EPM)

¹ As orientações dadas foram EU - Quando passou a fazer parte da Paulistinha; destacar uma memória; destacar uma ação; NÓS - Quais os principais marcos da História da Paulistinha?; Quais as principais mudanças?; Quais as pessoas, processos e lugares mais significativos?; e SOCIEDADE - Quais os principais marcos no contexto histórico?; Por que são marcos?; Quais as principais mudanças e ou rupturas nesse contexto histórico?; Quais pessoas, processos e lugares são significativos para esse processo?. Foram retiradas, para essa publicação, as indicações mais pessoas, porém os dados da linha estão disponíveis no site de comemorações dos 50 anos da escola. Disponível em: <<https://50anospaulistinha.unifesp.br/inicio>>. Acesso em 24 Ago. 2021.

Década de 1990

Entrei na Paulistinha na década de 90. Vivíamos um período histórico e educacional diferente da atualidade. Era um ensino tradicional desde a Educação Infantil, na qual usávamos caderno de caligrafia, quadriculado e de pauta verde. Naquele momento, acreditávamos ser o melhor para nossos alunos se alfabetizarem. (Cecília)

1991

Concurso público para contratação de recreacionistas, com exigência de formação mínima em magistério;

Inicia o trabalho de atendimento odontológico na Paulistinha. (Lucia)

1994

Inauguração do prédio na Rua Varpa, n.54- endereço atual do NEI-EPE;

Concurso público para contratação de auxiliares de creche, com exigência de formação mínima em 2º grau e experiência anterior comprovada no cuidado de crianças;

Solicitação ao MEC para implantação de classes de 1º grau em caráter de experiência pedagógica.

1997

Alteração da nomenclatura Escola Paulistinha de Educação Infantil e Primeiro Grau para Escola Paulistinha de Educação

(Resolução nº 11, de 19 de novembro de 1997).

1999

1999-2000 "greve" das auxiliares, paralisação, manifestação, professoras não entraram, com apoio das famílias. Algumas professoras foram demitidas

1999-2002

Aula de educação de adultos vinculada a escola.

2000

Universidade Solidária - alfabetização solidária - Prof. Dalva - a Fabiana Porto era responsável;
Quadra coberta da 'Nike

2003-2004

Existência de Sala de música

2005 (até esse ano)

Escola aberta de domingo a domingo - havia plantonista; a escola funcionava das 6h30 às 19h30.

2007

"Festa do Garfo" em 2007.

2012-2014

Comissão da Reitoria para a criação do regimento, mas a escola não participava, tinha pouco conhecimento.

2012

Ingresso de profissionais com deficiência.

2015

Assembleias para definir o regimento com os pais pela internet -Consulta Pública.

2015-2016

Concurso público da carreira EBTT.

<https://www.unifesp.br/boletins-antigos/item/1885-unifesp-abre-inscricoes-para-concurso-de-professores-de-ensino-basico-ebtt>

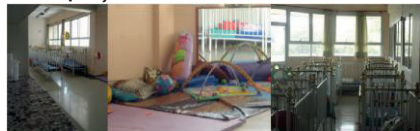
Unifesp abre inscrições para Concurso de Professores de Ensino Básico (EBTT)



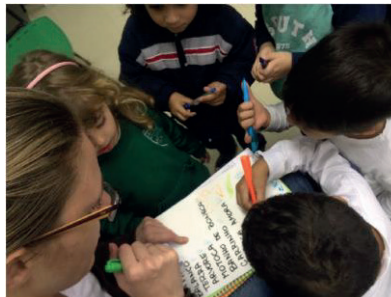
Candidatos podem se inscrever até o dia 17/11. Estão abertas até o dia 17/11 as inscrições para o primeiro concurso de Docentes de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) realizado pela Unifesp. O concurso oferece 8 (oito) vagas para professores que atuarão no Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação, situado na Vila Clementino, em São Paulo.

2016

A retirada dos berços; reorganização do espaço dos bebês.



As assembleias com as crianças para definir o dia das crianças. (Bruna)



Projeto de Dança em 2016 no Infantil 2;

Ampliação gradual do atendimento educacional no NEI Paulistinha, compromisso com a educação de qualidade socialmente referenciada;

1º Processo de consulta pública para escolha de diretor de escola.

2017

Primeiro curso sobre inclusão para as estagiárias;
Sarau no Maternal I B.

2018-2019

Mudanças na proposta pedagógica, discussão do Projeto Político Pedagógico, formação dos professores e crescimento coletivo do grupo.

2018

Passeio ao Museu do futebol-Ensino Fundamental



Início de horário de "HTPC" na jornada de trabalho com duração de 1h30;

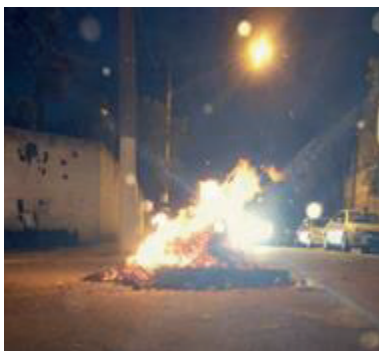
Maió/2018 - Primeira gestão eleita (sendo a primeira diretora negra

da história da escola)

Visita ao teatro para bebê, muito emocionante!;

Avaliação da qualidade no NEI Paulistinha, com a inclusão do Ensino Fundamental.

Festa Junina Comunitária com Fogueira acesa e a grande ciranda em volta



Mudança de postura da escola em relação às pais!!!

Transformações dos espaços da escola e das possibilidades de brincadeiras ofertadas às crianças



Contação de Histórias



As eleições presidenciais e a polarização nas relações.

2018-2019

I Movimento sobre Rodas

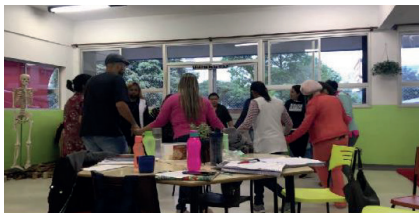


2019

Momentos de formação coletiva entre os educadores da Paulistinha.

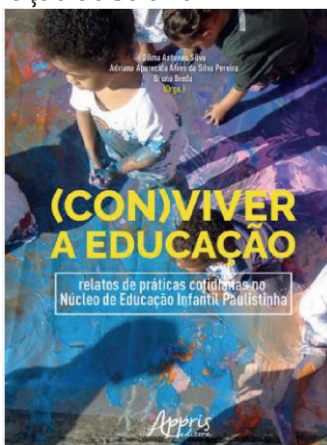
Fechamento da escola para as paradas pedagógicas e formações.

Encontros de formações, horas de estudo e planejamentos dos professores.



Projeto Institucional étnico-racial
continuidade em 2020 e 2021

Inauguração do solário



Livro de Práticas – (Com)viver a
educação

Festa da cultura popular, para juntar
e festejar Festa Junina de 2019.



Festa Junina na rua - Espaço para
receber os bebês e suas famílias.

A escola produz e compartilha conhecimentos – I Congresso de Práticas e Pesquisa na Educação da Infância.



Reorganização da sala de leitura
Horário de estudos – 5 horas por semana (2h HTPC e 3h de estudos e planejamento)

2019-2020

Projeto matrizes culturais do Brasil - Ensino Fundamental (Artes e Educação Física);



2020

A pandemia e as demandas para o ensino remoto no Ensino Fundamental: grande desafio

2021

A sociedade: Por uma escola da infância feliz, pública, democrática, laica e que

qualidade!

Comemorações dos 50 anos da
Paulistinha.

Fonte: Acervo das Responsáveis pelo Curso – Disponível no site de comemorações dos 50 anos. Disponível em: <<https://50anospaulistinha.unifesp.br/inicio>>. Acesso em: 25 Ago. 2021.

CAPÍTULO XIII

LAMPEJOS DO PASSADO NO PRESENTE: CONSIDERAÇÕES DESSES 50 ANOS E PARA OS PRÓXIMOS

Dilma Antunes Silva¹

[...] a memória precisa devolver não simplesmente o passado, mas o que o passado prometia. A memória, quando devolve o que o passado vislumbrou e o presente esqueceu, vinga os vencidos! Mas eis que Ecléa nos leva, então, a um outro nível e o problema anterior cede a um outro problema e que, em certa medida, é o problema oposto. O tema dos pequenos episódios e dos comportamentos muito singulares continua em cena. Mas, agora, na mesma cena, a história oficial, a história que engole qualquer detalhe e divergência, perde a luz do palco. Aparecem outras figuras [...].
(GONÇALVES FILHO, 2008, p.44)

No momento em que nos debruçamos na escrita deste texto, buscamos indagar o passado a respeito de suas promessas². Refletimos a respeito de quais teriam sido cumpridas; quais foram esquecidas? Ao longo do tempo, grande compositor de destinos³, quais detalhes, personagens e narrativas foram ou estão sendo apagadas, silenciadas? Quais foram ou estão sendo supervalorizadas, forjadas, ou forjando-se, na história oficial da instituição?

Alguns escritos de Marianna Augusto foram recuperados e serviram-nos como fonte de inspiração. Dizia ela: “Creches, comunidades infantis e centros de convivência são os primeiros elos na cadeia de educação da criança” (AUGUSTO, 1985, p. 10). Insistia na importância de se promover um intercâmbio com outras instituições

¹ Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Núcleo de Educação Infantil-Escola Paulistinha de Educação (NEI-EPE) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação da Infância e Formação de Professores (Gepiefop), ambos da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Doutora em Educação: Psicologia da educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: antunes.dilma@unifesp.br

² Escrevo no plural para que outras vozes e saberes ressonem através do texto.

³ Trecho da canção Oração ao Tempo, interpretada por Caetano Veloso.

(creches e outros serviços de assistência à infância) visando a troca de experiências sobre questões ligadas ao desenvolvimento global das crianças.

Em sua visão, como espaços coletivos fundamentais ao desenvolvimento infantil, creches e escolas maternas, deveriam proporcionar as

[...] condições para um bom desenvolvimento físico, mental e social, nas quais se incluem higiene, companheirismo, jogos coletivos, ampliação de experiências e de relacionamento [...] fornecer ainda a proteção integral à saúde da criança. Se essas exigências forem atendidas, as escolas maternas representarão um alto investimento social. Entretanto, [...] se não preencherem todas as necessidades de assistência, educação, afetividade, por não contarem com as condições adequadas e pessoal qualificado, os melhores anos da vida da criança serão irremediavelmente perdidos (FEIGE; AUGUSTO, 1985, p.16-17).

Passados mais de trinta anos dessa citação, um dos objetivos deste livro foi o de lançar luz sobre esses aspectos. Para tanto, seguimos recuperando pequenos episódios do cotidiano da escola e cenas diversas do contexto social e político, os quais revelam histórias de luta, de transformações, de conquistas, bem como os desafios que impactam na plena realização dos direitos das crianças desde a primeiríssima infância e conformam, ao longo de décadas, a identidade da Paulistinha, cuja história é vista por meio de lampejos entre passado e presente.

Este capítulo versa também sobre a história da construção do próprio livro. Uma obra que resulta do compromisso e da doação do tempo de cada uma das autoras e do autor, da partilha de memórias de várias protagonistas da Paulistinha. A cada uma dessas pessoas somos profundamente gratas.

Era meados de 2016 quando este livro foi sonhado pela primeira vez. Naquele momento a ideia de se ter um livro comemorativo dos 50 anos da Paulistinha soava como promessa vazia de sentido. Ora, 2016 foi o ano de chegada das EBTTs. Foram tantos os desafios, assim como tem sido inúmeras nossas aprendizagens e oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Conforme apontaram Silva e Ohara (cf. cap.VI), o contexto evidenciava a necessidade de acolhimento dessas profissionais recém-chegadas, mas também

exigia repensar as condições materiais e imateriais para realização do trabalho docente e pedagógico daquelas que ali já atuavam.

O percurso até aqui tem sido de muito trabalho, como apresentam Ana Paula Santiago do Nascimento e Luciana Alves, no capítulo intitulado “Reconhecer-se como uma creche/escola universitária: institucionalização e profissionalização docente”. As autoras apontam elementos fundamentais para a oferta de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada. Nossas vozes se unem, anunciando aspectos-chave dos quais não abrimos mão: condições dignas de trabalho (jornada, formação, salário, tempo de estudos), diálogo, gestão participativa, currículo, extensão e pesquisa articuladas ao ensino/educação e cuidado, produção de conhecimentos relevantes acadêmica e socialmente; vez e voz das crianças, das famílias, das/dos profissionais da escola; articulações com a reitoria e com a universidade etc.

Trabalho esse que vem sendo traçado há muito tempo, por mulheres de diferentes lugares, como nos mostra Ana Maria de Araujo Mello, no capítulo intitulado “Roda, asilo, guarderia, creche: o que é isso companhia?”. A autora resgata lampejos do passado, analisando-os reflexivamente. Assim temos a oportunidade de, através de sua história pessoal e na companhia da pequena Mariana, sua filha, conhecer mais fragmentos do Movimento de Lutas por creches, nos anos de 1970, 1980 e 1990 (cf. cap.I).

As lutas emancipatórias ligadas às mulheres operárias, estudantes e trabalhadoras da área de saúde, de empresas públicas e privadas (MELLO, cf. cp. I), resultaram em expressivas conquistas tanto no que se refere à garantia do direito à educação, como de direitos trabalhistas, embora ainda haja a necessidade de se garantir a igualdade de gênero. Passando pela criação de delegacias especializadas de atendimento à mulher (Delegacia da Mulher) e criação de conselhos, como o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, visando coibir a discriminação, violência e estimular a participação de mulheres nas atividades políticas e econômicas (em 1985), pela elaboração de políticas públicas de atenção à saúde, à segurança; para proteção à vida⁴ (Leis Nº: 11.340, de 2006; 13.104, de 2015, por exemplo), até os dias atuais, em que se buscam o fortalecimento desses direitos arduamente conquistados, do

⁴ Fonte da consulta: <<https://escolaeducacao.com.br/lutas-e-conquistas-das-mulheres/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

compromisso com a realização de programas que visem a erradicação da violência contra mulheres e meninas, a promoção da participação das mulheres e campanhas de educação pública pela igualdade de gênero⁵. Para tanto, “todas e todos – mulheres, homens, sociedade civil, governos, empresas, universidades e meios de comunicação” – [devem trabalhar] de maneira determinada, concreta e sistemática para eliminar as desigualdades de gênero”. (ONU MULHERES, 2015, s/p.).

Parte desse movimento pode ser observado no texto de Cristiane Bibiano Silva (cf.cap.II), que retrata a luta das mulheres nos movimentos sociais e feministas no início do século XX, destacando a ampliação da participação das mulheres no mercado de trabalho. A autora discorre sobre o Movimento de Mulheres por creche durante o período da ditadura à redemocratização do país, incluindo a criação da Paulistinha nesse contexto geral. Apresenta alguns dados da inserção da mulher no mercado de trabalho, lançando luz sobre uma pauta relativamente recente, porém urgente de discussão: a política de criação de creches noturnas. Finaliza destacando as conquistas das mulheres trabalhadoras no que se refere ao direito à creche, à licença maternidade, estabilidade para a trabalhadora gestante e intervalos para a amamentação (cf.cap.II).

Na continuidade, temos o texto intitulado “Uma história de luta em defesa das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil: Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (Anuufei)”, que descreve o processo de criação e institucionalização das unidades universitárias de educação infantil ligadas às universidades federais, e destaca as conquistas e os desafios desse segmento educacional. Nele, Cancian, Antunes e Raupp (cf. cap. IV), retomam aspectos cruciais do movimento de luta da Anuufei, em prol do fortalecimento dessas unidades. Assim, nos apresentam informações sobre a origem da Associação, composição de comissões e diretorias, participações em Encontros Nacionais e seus desdobramentos; mobilizações para regulamentação das

⁵ Em 2015, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) adotou a Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, que definiu, dentre o conjunto de objetivos e metas, promover o alcance da igualdade de gênero. A ONU Mulheres, em apoio, lançou a iniciativa global “Por um planeta 50-50 em 2030: um passo decisivo pela igualdade de gênero”. Para saber mais: <<http://www.onumulheres.org.br/planet5050/>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

unidades universitárias federais de educação infantil, bem como sinalizam os principais desafios do presente.

A escrita nos convida a entrar na luta e trilhar pelos difíceis caminhos que a Anuufei vem abrindo para que as unidades universitárias federais de educação da infância tenham mais autonomia, e para que suas identidades sejam reconhecidas nas/pelas universidades e sociedade em geral. A Anuufei, nossa parceira em outros projetos, vem abrilhantar essa comemoração, inspirando-nos com seu trabalho, solidariedade e companheirismo nesses tempos difíceis.

A saudosa Professora Marianna Augusto há muito nos alertou que deveríamos mobilizar todos os esforços para garantir um atendimento educacional de qualidade em benefício da vida da criança, que vai assumindo formas cada vez mais complexas mediante sua interação com o mundo. Dizia ela: “o atendimento da criança só pode ser correto em qualidade e quantidade quando todos os esforços se unem em [seu] benefício” (AUGUSTO, 1985, p.4).

A escola que hoje conhecemos, já não é mais como aquela que Marianna ajudou a nascer. Ela mudou em muitos aspectos. Foi se transformando ao longo do tempo, mas sem perder o seu principal foco: as crianças. Houve, no decurso do tempo, mudanças de concepções sobre criança, assistência e educação à primeira infância, que seguiram acompanhando as transformações sociais, políticas, econômicas, científicas e culturais em cada época, as diferentes lutas no contexto social mais amplo.

Dizemos isso com base nos fragmentos preservados na memória dos sujeitos que constituíram e constituem a história de nossa escola. E, em concordância com Magalhães (2004, p. 124), quando este autor afirma que a história de uma escola não é a de “uma instituição uniforme no tempo e espaço”, mas desenvolve-se “desde os aspectos curriculares, pedagógicos e vivenciais, numa complexa malha de relações intra e extramuros, cuja evolução se apresenta profundamente marcada pela sua inscrição nas conjunturas históricas locais”.

Nessa direção, Bruna Breda e Nádia Massagardi C. da Silva nos ajudam a compreender melhor o papel, o lugar e a contribuição da Paulistinha na trama social. As autoras trazem uma importante discussão sobre direito à educação desde a primeiríssima infância, evidenciando de que forma esta se insere em um contexto de lutas

sociais e políticas pela garantia da proteção, ampliação do acesso e universalização do ensino. Esses movimentos também estão presentes na história da educação da Paulistinha ao longo de seus cinquenta anos, desde as instalações físicas, à presença da saúde e o aspecto higienista de atendimento, às concepções pedagógicas, contratação de pessoal, composição de critérios para ingresso de crianças na educação infantil e ensino fundamental etc., até as práticas e formação de professores.

Retomando a epígrafe, Gonçalves Filho (2008) traz-nos a compreensão de que a memória nos permite visitar o passado, confrontar o presente para melhor compreendê-lo. Olhar para o passado a partir do presente é um exercício tenso. Requer cuidado para não ferir ou desprestigiar aquelas e aqueles que “pavimentaram o caminho institucional que se configurou como base para que as realizações ora descritas pudessem se desenvolver”⁶. Exige descobrir meios para realçar vozes que, historicamente, foram suprimidas (hooks, 2013).

Como costuma nos lembrar Luciana Alves, primeira diretora democraticamente eleita do NEI Paulistinha (2018-2021): “nossa história vem de longe, tecida por outras mãos” - em referência a uma insígnia, cara aos movimentos sociais de mulheres negras, que reconhece a importância daquelas/es que vieram antes de nós: **“nossos passos vêm de longe”**. Tal expressão, denota a reverência às mulheres de um passado longínquo, que foram capazes de reproduzir e recriar a vida no contexto duríssimo da escravidão. A insígnia nos acompanha, mesmo quando o contexto não é de violência, mas de celebração da vida, como é o caso da escola. Espaço que congrega o nosso esperar, no sentido freireano, em que se depositam nossos sonhos de construção de uma sociedade mais justa a partir da atuação cidadã das novas gerações⁷.

Seguindo por esse caminho, de reconhecer a importância de quem nos antecedeu e daquelas que ainda permanecem na Paulistinha, Ana Luiza Vieira e Bruna Breda (cf. cap.XII) registraram algumas crônicas que revelam muitos aspectos (pedagógicos, curriculares, administrativos, vivenciais, culturais; valores, costumes

⁶ Texto extraído do Relatório de Gestão 2018 - 2021, documento preliminar. Elaborado por Luciana Alves e Ana Paula Santiago do Nascimento; ago./2021.

⁷ Idem nota de rodapé 6.

etc.) presentes na história da instituição, ou que se perderam ou modificaram-se, ao longo do tempo e das “novas pedagogias” praticadas na escola.

Essas crônicas testemunham encontros, amizades, aprendizagens, assim como incertezas, persistências, incoerências... dores.

Recorrer à memória ajuda a projetar as vozes e experiências das educadoras do NEI-EPE. Estaremos, no entanto, com o resgate dessas histórias singulares, vingando os vencidos? “Não é fácil dar nome a nossa dor [...]”, escreveu bell hooks (2013, p.102). Desse exercício de escuta revelaram-se perdas, silêncios, desejos... que nos levam a crer que alguns episódios das vidas das educadoras ainda clamam por justiça, por visibilidade, por escuta... Há uma força que se revela através da voz de uma das educadoras quando esta diz que hoje se esforça para “afirmar e confirmar” o seu - nosso- lugar de luta na construção de uma sociedade e de uma escola justa, verdadeiramente comprometida com a vida.

Como ela, que possamos, seguir afirmando e confirmando nosso compromisso com as crianças, com a produção e disseminação de saberes emancipadores, com a formação contínua e com a realização de práticas libertadoras (hooks, 2013).

Ao revisitar a história da Paulistinha pelos olhos da pesquisadora Rosana Carla de Oliveira, reconstruímos o passado de nossa instituição, “não como uma história única e verdadeira, mas como possibilidade de revelação de uma visão de mundo de um tempo vivido” (cf. cap.V). Através de seus registros, caminhamos pelos primeiros 25 anos da escola, que outrora foi chamada Comunidade Infantil.

Na continuidade, Maria das Graças Barreto e Conceição Ohara nos levam a (re)conhecer a longa relação entre a área da saúde com a educação através do imprescindível diálogo tecido entre ambas que visa “as crianças, suas famílias, os servidores e funcionários, com o compromisso de cuidar e educar com qualidade” (cf. cap. VI). E, com Dilma Antunes Silva e Lilian Ferrezin, temos um retrato das ações de extensão promovidas pelo NEI-Paulistinha no período entre 2016 e 2020, o qual ajuda a revelar o importante papel desta unidade universitária de educação infantil na produção e socialização do conhecimento (cf. cap.VII). Propoem acerca disto, em publicação recente, que as atividades extensionistas e de pesquisa desenvolvidas

pela equipe escolar do NEI Paulistinha devem retroalimentar as práticas educativas, colocando em evidência sua natureza de escola universitária. Ademais, devem revelar sua “busca permanente para consolidação de conceitos e princípios estabelecidos como norteadores da proposta pedagógica da instituição” (SILVA; FERREZIN, 2021, p.13). Para os anos vindouros, ressaltam a necessidade de “garantir meios para a aproximação e ampliação do diálogo da escola com os demais segmentos da universidade, bem como, maior investimento em recursos humanos, materiais e tecnológicos” (idem, p.13), com vistas à plena realização do tripé acadêmico e do direito das crianças a uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Os diferentes caminhos percorridos pelas autoras e autor, para abordar a história da Paulistinha, nos permitem captar os vislumbres do passado, os anseios do presente e nos convida; convoca a projetar o futuro. Aprendemos com Magalhães (2004, p. 127) que as “instituições educativas, assim como as pessoas são portadoras de uma memória e de memórias”; e com Baeza (2003), entendemos que é possível e necessário conceber a escola como um personagem vivo, testemunha de inúmeros acontecimentos, partícipe de incontáveis experiências de vida, guardiã de segredos e mistérios; que motivou descobertas, mobilizou pessoas, reuniu amigos; recebeu ao longo do tempo várias gerações de estudantes e de profissionais.

Assim, quando, em 2020, recuperamos a ideia de escrita deste livro desejávamos resgatar e honrar as vozes e as experiências daquelas e daqueles que, em diferentes tempos, habitaram a Paulistinha. Naquele momento, nossa escola, assim como as demais em todo o país, se encontrava fechada. Professoras e crianças, então, distantes umas das outras, interagem por videochamadas, mensagens de áudio e texto etc. Permanecemos por um longo período em nossas casas, e por muitas vezes nos sentíamos assustadas; sobrecarregadas; indignadas. Algumas de nós adoeceram e ou tiveram de cuidar dos seus entes queridos acometidos pela Covid-19. Houve ainda quem perdeu alguém importante em sua vida⁸.

Em meio a esse caos, a promessa de celebração foi recuperada. Teríamos ânimo para comemorar os 50 anos da nossa escola? Alguns

⁸ No momento da escrita deste texto já passávamos de 570 mil mortes pelo vírus e pela morosidade do governo federal em garantir a imunização da população.

colegas diziam que não. Pareciam ter perdido sua esperança. Todavia, nós seguimos o caminho contrário. E temos, dia após dia, nos esforçado para olhar com esperança renovada para nossa querida Paulistinha. Isto não significa ignorar a alta mortalidade provocada pela pandemia, o aumento expressivo das desigualdades e suas consequências na vida de grupos minorizados; nas vidas de crianças e jovens brasileiros, agora órfãos por causa da covid-19; dos trabalhadores das camadas populares da sociedade. Realidade também presente entre as crianças de nossa escola e de seus familiares, trabalhadores do Hospital São Paulo/ Hospital Universitário da Unifesp - que vem realizando um importante papel no cuidado de pessoas acometidas pelo vírus, contribuindo no desenvolvimento de estudos para o tratamento da doença, na produção de imunizantes e investigações sobre a disseminação das variantes da covid-19.

Celebramos uma escola que, em seus cinquenta anos, testemunhou o desenvolvimento de inúmeras crianças e de pessoas adultas. Pautando-nos nesta experiência, sem desconsiderar as contradições presentes em sua conjuntura histórica, devemos unir nossas forças e reivindicar o direito de todos à vida. Para isso, precisamos admitir nossa responsabilidade como agentes de transformação social e praticá-la de maneira irrepreensível (DALLARI; KORCZAK, 1986). Queremos acreditar que a entrega deste livro à sociedade simboliza, em parte, este esforço.

Em meados de abril de 2020 começamos as primeiras conversas para estruturação do livro, inicialmente diferente deste que agora completamos. As reuniões eram, na maior parte do tempo, espaço de cuidado e de afeto entre as pessoas, e com frequência brindado pela presença de uma criança. Lara, Nina e Gael, sempre que apareciam nos aqueciam o coração.

Para dar prosseguimento ao delineamento da proposta buscamos parcerias que demonstraram disponibilidade para sonhar e trabalhar intensamente na materialização deste importante projeto.

Inicialmente éramos somente Ana Paula, Bruna, Nádia e eu. Em seguida, a querida Cristiane Bibiano se juntou a nós. Na sequência outras pessoas foram chegando. Algumas estiveram apenas de

passagem, outras concluíram conosco a jornada. Todas contribuíram de diferentes maneiras, e por isso, a cada uma somos gratas.

Elaboramos uma primeira estrutura para o livro comemorativo, definimos um título prévio. E, atendendo a uma solicitação da então diretora, Profa. Ms. Luciana Alves, propomos um edital de chamamento para que as professoras/es e demais profissionais da Paulistinha pudessem colaborar com a escrita de textos. Nesta etapa, doze professoras se inscreveram, apresentando propostas de capítulos, sobre temas diversos, que seriam escritos individualmente ou em parceria.

Após o recebimento de propostas, procedemos a uma reunião para esclarecimentos, pactuação de prazos e definição de um cronograma para realização de oficinas de leitura e de escrita de textos acadêmicos. As reuniões com o potencial grupo de autoras aconteceram entre os meses de agosto e dezembro/2020. Nesse ínterim foi realizada uma Jornada de Estudos sobre Memória, com o intuito de compreender os conceitos e definições de memória. Essa ação previu momentos de leitura, fichamento dos textos e discussões que auxiliaram na problematização sobre a identidade institucional do NEI-Paulistinha. Nos dedicamos, inicialmente, à leitura de textos que traziam aspectos da história da Paulistinha, em seguida nos debruçamos sobre os textos de Ecléa Bosi, Maurice Halbwachs e Michael Pollak.

O desafio foi enorme. Não somos pesquisadoras da área da história; somos pedagogas⁹, docentes na Educação Infantil, cujas trajetórias de pesquisa seguem caminhos diversos (financiamento da educação, sociologia da infância, psicologia da educação, para citar alguns). Contudo e apesar de tudo, seguimos!

No início de 2021 precisamos reformular o livro, pois grande parte daquelas que haviam se inscrito por edital retiraram-se do projeto. Isto porque muitas dificuldades foram surgindo ao longo do segundo semestre de 2020 e afetaram suas vidas de muitas maneiras. Também é verdade que nossas colegas se viram inseguras quanto a tal “escrita acadêmica”. Esses fatores, combinados a outros, de ordem pessoal e profissional, levaram a desistência quase que massiva das professoras. As que persistiram têm seu capítulo aqui

⁹Referimos às professoras Ana Paula, Bruna, Dilma e Nádia, responsáveis pelas principais ações referentes aos 50 anos da Paulistinha, nos anos de 2020 e 2021.

publicado e, queremos acreditar, eternizam sua importante contribuição e quiçá deixam um legado para a próxima geração de estudantes, educadores e pesquisadores que queiram saber mais a respeito dessa história multifacetada e ao mesmo tempo tão singular.

Após recebermos as notificações de desistência, redesenhamos o projeto e seguimos com encontros mensais para estudar e debater os conceitos de história e memória, com base em contribuições teóricas advindas das áreas da educação, da psicologia social, história e outras. Nesse contexto propomos a realização das seguintes ações:

- o I Ciclo de webinários internacionais, que contou com a participação de pesquisadores da área da História da Educação, como a Profa. Dra. Cláudia Panizzolo (Unifesp), do Prof. Dr. Justino Pereira de Magalhães (Universidade de Lisboa, Portugal), e da Profa. Ms. Rosana Carla de Oliveira, estudante do Programa de Pós-graduação em Educação da Unifesp.

- o Curso de extensão “De Comunidade Infantil a Núcleo de Infantil Paulistinha”, voltado aos profissionais do NEI-EPE, que buscou estimular a criação e o compartilhamento de memórias, sistematizar experiências e identificar sentidos comuns entre os atuais protagonistas em exercício profissional no NEI- EPE. Contamos com a generosa colaboração da Profa. Ms. Rosana Carla de Oliveira e do Prof. Dr. Egeu Gomez Esteves, docente do Instituto das Cidades no campus Zona Leste. As estudantes Sansorai de Oliveira Rodrigues Coutinho e Rafaela Camargo Baldo atuaram como facilitadoras e viabilizaram a aplicação da metodologia da Tecnologia Social da Memória, cujo resultado segue, em parte, costurado a este livro, dando corpo a uma linha do tempo e revelando importantes crônicas cotidianas que traduzem a dinâmica de vida da nossa escola, a partir de diferentes pontos de vista.

Essas crônicas revelam particularidades desses 50 anos de história e resgatam lembranças, pedaços da vida de cada pessoa que compartilhou sua experiência; são partes dos momentos marcantes vividos na Paulistinha, de acordo com a perspectiva e o olhar de cada sujeito (VIEIRA; BREDA, cf. cap.XII). Por isso também comemoramos.

Nossa comemoração é permeada pela reivindicação de uma escola que, sendo genuinamente pública, laica e democrática, garanta boas condições para a realização do trabalho pedagógico; desenvolvimento da pesquisa e da extensão, de observações,

investigações e práticas que possibilitam a formação profissional e acadêmica e a produção e socialização de conhecimentos, como apontam Cancian, Antunes e Raupp (cf.cap.VI).

Decorrem dessa imersão em diferentes espaços formativos, importantes reflexões e interlocuções com diferentes pares que favoreceram a construção desta obra, cujos capítulos, em grande parte, foram socializados durante a primeira Reunião Científica do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação da Infância e Formação de Professores (Gepieifop), ocorrida no mês de abril de 2021.

Nesta ocasião, tínhamos por intenção a partilha de nossas experiências com a escrita acadêmica; para tanto nos reunimos em três datas para apresentar às companheiras de pesquisa e de estudos, o que vínhamos produzindo até o momento. Foram tardes em que as pessoas, cada uma à sua maneira, e muito generosamente, nos ajudaram a olhar para nossos textos, uns mais adiantados, outros ainda sendo gestados. Gostaríamos de ressaltar a importância dessa ação; cujas marcas estão presentes, principalmente nos capítulos II, III, VII, VIII, IX e XI.

Na continuidade dos trabalhos, coube a mim e à Ana Paula contactar a editora Unifesp. Pelo site preenchemos um formulário e após poucos dias tivemos um retorno, por e-mail, que foi recebido com grande alegria, e apesar de a resposta e os desdobramentos deste contato não serem o que esperávamos, não retirava de nós a possibilidade de continuarmos sonhando com a publicação deste livro.

Insistimos em dizer que este livro foi sonhado. Ele realmente foi. As dificuldades que encontramos para torná-lo real nos fizeram mais ousadas. Pela ousadia e pelo sonho não silenciados; pela confiança da nossa comunidade escolar e das autoras e autor quanto à realização deste projeto, e pela possibilidade de continuarmos a buscar os meios para realização pessoal e profissional, celebramos hoje. O sonho realizou-se. Temos uma obra escrita a muitas mãos, que entrelaça inúmeras histórias, e que, com muito esforço, agora chega até os mais diversos leitores. Esta é, sem dúvida, algumas das inúmeras lições que aprendemos e compartilhamos na escola, inspiradas pelo mestre Paulo Freire: “não há mudança sem sonho, assim como não há sonho sem esperança”.

Por fim, desejamos registrar que comemoramos os primeiros cinquenta anos da Paulistinha, com tensões, contradições, angústias, alegrias e utopias, buscando novas formas de resistência por uma escola plural e com qualidade socialmente referenciada. Como considerações para as próximas décadas: colocando de lado as vaidades e os interesses individuais, permaneçamos fielmente do lado das crianças! Avancemos na proposição de uma escola genuinamente pública que garanta o direito de todas elas (negras, indígenas, brancas; migrantes e refugiadas; pobres e ricas, com deficiências etc.) uma experiência educativa significativa e humanizadora, entendendo que isso significa dar continuidade também à luta das mulheres por igualdade de direitos, como apresentado pela pesquisadora Cristiane Bibiano Silva (cf. cap. II).

Que a Paulistinha se consolide como unidade universitária federal, propiciando à sua comunidade o acesso irrestrito ao conhecimento poderoso¹⁰; a vivência, resgate e o fortalecimento de vínculos com as diferentes culturas que compõem a identidade de nosso território (local, nacional, continental). Para tanto, exigir-se-á, tal como ressaltam Mendes e Jesus (cf. cap. IX), “demonstração de coragem, respeito e clareza sobre o papel da educação; na busca incessante da construção de uma sociedade igualitária, que não quer e não aceita mais reproduzir o racismo” e espalhar mentira e ódio contra os grupos minorizados historicamente e que lutam, como escreveu *bell hooks*, diuturnamente, para romper silêncios.

Referências

- AUGUSTO, Marianna. **Comunidade Infantil: creche**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1985.
- BAEZA, Teresa Marcela Meza. **Manual de trabalho em arquivos escolares**. Secretaria da Educação; São Paulo: CRE Mário Covas, IMESP, 2003.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo: antologia**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015
- DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito**. 4.ed. Summus Editorial, 1986.

¹⁰ cf. Young (2007); Young e Muller (2016), apud Silva e Ferrezin, cap.VII.

GONÇALVES FILHO, José Moura. A letra viva de Ecléa Bosí. **Psicol. USP**, São Paulo, jan./mar. 2008, n.19, vol. 1, p. 43-50. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v19n1/v19n1a07.pdf>>. Acesso em 19 ago. 2021.

FEIGE, Elisabeth Brigitte; AUGUSTO, Marianna. Escola Maternal. In: AUGUSTO, Marianna. **Comunidade Infantil: creche**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1985, p. 16-19.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas**. Lisboa: Editora Universitária São Francisco-EDUSF, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/5924>>. Acesso em: 23 ago.2021

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU MULHERES). **Por um Planeta 50-50 em 2030: um passo decisivo pela igualdade de gênero**. ONU Mulheres, 2015. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/planeta5050/>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

SILVA, Dilma Antunes; FERREZIN, Lilian. Escola da infância e extensão: diálogos, desafios e possibilidades. **Extensão em Foco**, [S.l.], n. 27, ago. 2022. ISSN 2358-7180. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/81399>>. Acesso em: 28 dez. 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/ef.voi27.81399>.

POSFÁCIO

50 ANOS DA PAULISTINHA (1971-2021): CONQUISTAS, MEMÓRIAS E DESAFIOS

Início este posfácio pela Memória, um dos elementos deste impressionante livro, que celebra os 50 anos da nossa Escola Paulistinha de Educação, a nossa Paulistinha. Minha história pessoal com a Paulistinha começa em 1986, exatamente no momento em que cheguei à Escola Paulista de Medicina (EPM) para iniciar o mestrado. Esse momento único da minha trajetória de vida, é também marcado pelo simbólico ambiente que vivíamos em nosso País. A década de 80 foi marcada por muitas mudanças no contexto social e político. Havíamos iniciado o período pós-ditadura militar, embora ainda vivêssemos sob a égide dos anos de chumbo e cujo espectro está presente em tantos elementos da nossa vida atual, pois foi uma era que nos marcou profundamente. Os anos 80 trouxeram também novos ares. Vivemos a retomada de movimentos dos trabalhadores, dos estudantes, dos professores e tantos outros que levaram à reconstrução da organização social de base democrática. Tivemos as Diretas Já, que embora não tenha logrado êxito no pleito direto, contribuiu para uma atmosfera que culminou na Constituinte e na votação pela Constituição Federal, a constituição cidadã.

Para a EPM, esse período foi vivo de redescobertas e reconstruções. Foi nesse contexto que a comunidade da EPM realizou, em 1986, sua primeira consulta comunitária para escolha de seu dirigente máximo. Escolhido na consulta pela maioria, o Prof. Nader Wafae entrou para a lista, apesar da não aceitação da congregação na época, tendo sido nomeado em seguida. Foi um período rico de envolvimento institucionais, com o crescimento da pós-graduação e do próprio Hospital São Paulo, bem como da Sociedade Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (SPDM). A década de 80 e as lutas para a redemocratização de nosso País, nos permitiram a construção do processo constituinte e a votação da própria constituição de 1988, que nos trouxe muitas conquistas.

Entre elas, as relativas à Educação, em especial contida em seu Art. 205, que estabeleceu que a “educação, direito de todos e dever do Estado” deveria ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Os movimentos da década de 80 desembocaram na década seguinte e que foram importantes para a criação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) em 1994, a partir da EPM, concretizando mais um sonho que havia iniciado em 1963, sob a Diretoria de Marcos Lindenber, mas que foi abortado pela ditadura.

A Escola Paulistinha de Educação, a “Paulistinha”, como foi sempre e carinhosamente chamada pela comunidade, nasceu muito antes da minha chegada à EPM. Foi no início dos anos 70 e, curiosamente, já tinha uma perspectiva, ainda que não estivesse clara na cabeça das/dos fundadores, da busca de direitos, tal como o direito das mulheres à maternidade e ao trabalho e com isso, o direito à creche. Havia também o estabelecimento do direito da criança por uma Educação de qualidade, possível já na primeira infância. A Paulistinha se concretizou nos ideais das mães e pais, no ideal dos trabalhadores e trabalhadoras da EPM e do seu hospital, que buscavam acolhimento e condições dignas de trabalho. Fundada em 1933, a EPM da década de 70 e 80 era de uma escola médica federal, que congregava os cursos de Enfermagem, Biomedicina, Fonoaudiologia e Ortóptica (que depois dariam lugar às Tecnologias em Saúde, que não existiam ainda), que desenvolveu muitos programas de Pós-Graduação, e que realizava muitas pesquisas. Tinha no Hospital São Paulo (HSP), o seu hospital de clínicas, uma unidade assistencial de grandes proporções, voltada para o atendimento público, complexo e especializado da população e que atendia gratuitamente. Com a Lei de criação do SUS em 1990, o HSP se consolidou como um dos alicerces assistenciais do sistema público a ser implantado na cidade e no Estado de SP. Neste período o HSP passou a ser um dos hospitais de referência da cidade de SP, o que também desencadeou o crescimento de toda estrutura e, conseqüentemente, o aumento da força de trabalho, especialmente das mulheres, maioria absoluta da divisão/diretoria de Enfermagem. Com elas, ampliou-se a necessidade de atendimento das mães trabalhadoras, na garantia de seu direito à maternidade e sua

inserção no mercado de trabalho. A Paulistinha sempre teve este significado, pois representa uma conquista central na luta das trabalhadoras da saúde, além de significar e transformar uma parte importante da história e do orgulho da comunidade epemista e que veio a ser também unifespiana.

A década de 90 foi marcada pela experimentação social, visando a consolidação do que havia sido retomado na década de 80. Além da Lei de criação do SUS, que nos influenciou fortemente, houve também a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mais uma conquista da sociedade na direção das políticas de Educação. Para nós, trouxe também a criação da Unifesp, inicialmente uma universidade voltada para a área da saúde. Em consonância com a LDB, de 1996, que tratou da Educação Superior e que visou a estruturação da Educação Básica, tendo o eixo da **educação infantil** a finalidade de promover o "desenvolvimento integral da **criança**" e em "seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social". Diante de uma sociedade que se reorganizava de uma maneira democrática, a Paulistinha se fortaleceu e ganhou novos espaços de inclusão, de atenção às crianças e de valorização das famílias dos/das trabalhadores. Os primeiros reitores, Prof. Manuel Lopes do Santos, que foi o primeiro Reitor da Unifesp, e em seguida o Prof. Hélio Egydio Nogueira, tinham apreço pela continuidade do trabalho da Paulistinha, e contribuíram não só para sua manutenção, como também para o seu crescimento. Foi nas gestões do Reitor Hélio Egydio que a Paulistinha ganhou uma sede própria, localizada em local central do bairro universitário da Vila Clementino, o que foi festejado por trazer melhorias das condições de estudo e saúde das crianças e dos/as trabalhadores. Transformou-se em espaço de convívio social com as festas juninas, as formaturas, as reuniões de pais e mães e os trabalhos comunitários. O edifício da Paulista, sede da Escola até os dias de hoje, também era motivo de orgulho dos trabalhadores da Manutenção, setor que naquela época era engajado na construção e na manutenção das estruturas físicas da Unifesp. Estes trabalhadores, entre outros, tiveram um duro golpe com a Reforma de Estado do Governo Fernando Henrique Cardoso, que extinguiu muitos cargos e implantou a terceirização. Até recentemente, os trabalhadores mais antigos do setor, me mostravam a Escola com admiração e nós com o respeito pela

dignidade. Os primeiros 10 anos da recém-criada Unifesp, foram anos de consolidação do lugar da Paulistinha na estrutura acadêmica, tendo sido vinculada à Pró-reitoria de Extensão na primeira reforma estatutária do período pós-universidade, finalizada em 2002. A memória viva é um espaço de inspiração e de autoestima de uma comunidade inteira.

No início dos anos dois mil, ainda não imaginávamos que a Unifesp passaria pela expansão de grandes proporções que ocorreu durante essa década. Porém, em 2004 teve início uma sequência de crescimento inimaginável. Inicialmente, uma unidade na cidade de Santos, que seria uma espécie de extensão da EPM, com cursos sequenciais na área da saúde. Mais tarde, em 2006, os primeiros cursos de graduação e a formação do primeiro campus, o Campus Baixada Santista. Em 2007, e em um período de um ano, mais três campi, em diferentes áreas do conhecimento, em mais três grandes cidades e regiões metropolitanas de grande densidade. Assim, foram criados o Campus Diadema, o Campus Guarulhos e o Campus São José dos Campos. Veio a criação do sistema Reuni entre 2008 a 2012, o que impulsionou a segunda etapa da expansão na Unifesp e em seguida vieram o Campus Osasco, o Campus Zona Leste, que teve sua implantação iniciada e ainda em andamento, e o Campus Embu das Artes, que não pode ser concretizado devido às mudanças ocorridas na política nacional e orçamentária após 2015.

Foi uma expansão de grandes proporções e muito rápida, trazendo a diversidade e também a juventude dos novos docentes, técnicos e estudantes. Inevitavelmente, trouxe muitas demandas, além do conflituoso encontro entre a universidade jovem com a universidade tradicional e arraigada a sistemas bem estabelecidos. Tínhamos um estatuto recente, finalizado em 2002, mas o crescimento entre 2004 e 2008 levou a um novo processo de estatuto que deveria dar vazão às diversas demandas das novas unidades e da expansão. Lamentavelmente este processo teve que ser interrompido, a partir da crise universitária que levou à renúncia do então reitor Ulysses Fagundes, no início do seu segundo mandato. Foi um período de grandes demandas para a Unifesp e toda sua comunidade, pois ao mesmo tempo que tínhamos iniciado uma expansão de mais de 1000% nos cursos de graduação e cerca de 200% na pós-graduação, além dos programas de extensão, havia também

um conflito administrativo, além da obrigatoriedade de uma nova eleição para a reitoria, o que ocorreria ao final de 2008 e se concretizaria no início de 2009. Para a Paulistinha foi o início de um período de estagnação.

Em 2009, com a posse do novo Reitor eleito, o Prof. Walter Albertoni, o processo de reforma de estatuto foi retomado e finalizado em 2010. Apesar de intensas discussões junto a alguns grupos da comunidade da Unifesp, havia uma premência de tempo, além de muitas indefinições sobre as estruturas de uma universidade nova, ao mesmo tempo tradicional, e que ainda estava em crescimento. Além disso, havia uma resistência à abertura de discussões e processos participativos. Neste contexto, o estatuto de 2010 nasceu com inúmeras lacunas e insatisfações de representação. Uma das grandes lacunas, foi a ausência de caracterização Escola Paulistinha de Educação, bem como a sua não inclusão ou vinculação às estruturas institucionais. Esse fato estaria associado à falta de uma política para o setor, que ficou evidente diante do período de crescimento da Unifesp. Conseqüentemente, a Unifesp acabou por não acompanhar o crescimento e estruturação das Unidades de Educação Infantil, que estava acontecendo nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Enquanto as demais IFES avançavam nesta organização e fortalecimento, a Unifesp sofria ao ver a falta de atenção e recursos para manter a sua Paulistinha.

Foi um período desafiador para a Unifesp, com a falta de direção, de incentivo e com o acúmulo de demandas e crises vividas pela universidade por conta da expansão, com inúmeras pautas e falta de estrutura administrativa para atendimento de uma universidade que se transformava. Foi um período de muitas incertezas para a Paulistinha, além da tentativa de alguns de encerrar suas atividades. Contraditoriamente, o período de maior crise da Paulistinha ocorreu entre 2012 e 2013, quando a sociedade civil celebrava conquistas importantes na área da Educação Básica, fruto dos avanços iniciados com a Constituição de 1988 e todo percurso dos trabalhos que conduziram à Lei 12.796 de 2013.

Em 2012, a instabilidade interna na Unifesp atingiu patamares muito elevados e a Paulistinha era parte do processo. Hoje, penso que a Unifesp passou por um momento de virada e podíamos sentir isso nas conversas e nas ações que culminaram em uma grande

greve, que se juntou à greve das universidades federais por melhores condições de trabalho. Havia um movimento de paralisação dos estudantes, que se somou às pautas dos docentes e técnicos, mas que constituiu a sua própria pauta. Dentro da Unifesp havia a organização das entidades em torno de uma pauta única e interna, que foi discutida e levada a todas as instâncias e que dizia respeito às condições de trabalho, mas também à valorização de todos os setores da comunidade unifespiana. Os encontros entre docentes e estudantes de todas as áreas e campi, especialmente nas mobilizações, manifestações e assembleias, nos levou a constituir um movimento, chamado de Unifesp Plural e Democrática, e que levou à candidatura da Chapa 3, Soraya Smaili e Valéria Petri, duas mulheres para a reitoria da Unifesp. A nossa candidatura teve uma preponderante participação da comunidade da Paulistinha, onde realizamos reuniões plenárias que contribuíram para a organização do movimento. A pauta da Paulistinha e a mobilização pela Escola e pelo direito dos/das trabalhadores e das crianças, ganhou centralidade para o Movimento Plural e Democrático. Em nosso programa para a reitoria, estabelecemos o compromisso de manter a Paulistinha, de não permitir o seu fechamento; que retomáramos a sua reorganização, trabalharíamos para fortalecê-la, garantiríamos a elaboração de planos pedagógicos em acordo com as novas diretrizes de ensino e aprendizagem, buscaríamos a adequação político-pedagógica de acordo com a legislação e em consonância com a Educação Pública. Tínhamos clareza da necessidade de fortalecermos os/as nossos/as profissionais, inserindo a nossa Paulistinha em um conjunto de universidades que faziam parte da Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, a Anuufei, entidade à qual já deveríamos fazer parte, mas que não havia ocorrido até aquele momento.

Vencemos a eleição para a reitoria ao final de 2012 e fomos nomeadas no início de 2013, com muitas demandas e compromissos assumidos. No primeiro ano de nossa reitoria foram muitas as reuniões que realizamos, especialmente com o apoio da Profa. Marcia Jacomini, depois da Profa. Claudia Panizzolo, ambas do Departamento de Educação da EFLCH e que muito contribuíram para fazermos um diagnóstico da situação e darmos os primeiros passos para a recomposição da Escola. Posteriormente, com o trabalho

diligente da Profa. Claudia e da Profa. Isabel Quadros, assessora de gabinete, encontramos os caminhos que nos garantiram as primeiras conquistas após muitas lutas. Estabelecemos nosso contato e inserção na Anuifei, realizamos as audiências públicas para o novo regimento da Paulistinha, construímos um regimento, uma estrutura gestora, bem como a inserção junto à estrutura administrativa da Unifesp que faltava. Levamos ao Conselho Universitário para a criação do NEI-Paulistinha, que foi vinculado ao gabinete da Reitoria, assumindo um lugar institucional com o destaque necessário e à altura do projeto e ideal de Educação Pública que tanto defendemos e que buscamos concretizar. A partir de demandas levadas ao MEC, obtivemos o compromisso, em pactuação oficial, do envio de 16 vagas de EBTT, carreira do magistério voltada para o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e que seriam as primeiras da Unifesp. Realizamos inicialmente o concurso das primeiras 8 vagas em um momento histórico e inesquecível, pois representava uma vitória da Educação Pública. Permanece ainda o compromisso do envio das 8 vagas remanescentes do pacto.

A partir da nova estrutura, regimento, projetos pedagógicos, novos fluxos e ações, a chegada das professoras de EBTT, juntamente com todos/as professores, pedagogos e trabalhadores da Paulistinha, além da valorização do espaço físico e renovação da estrutura, foram estabelecidos processos inovadores, incluindo a primeira eleição para a Diretoria do NEI-Paulistinha. Como Reitora busquei a realização de audiências públicas com os pais e com a comunidade e atuei para a completa implantação dos novos processos, incluindo pedagógicos, bem como a abertura de vagas para a comunidade. Foi um período de ampliação das perspectivas e os processos realizados tanto do ponto de vista organizacional, como do ponto de vista do projeto político-pedagógico, fez com que a Escola ganhasse em qualidade e tivesse o reconhecimento como uma Unidade de Educação Infantil da Universidade Federal de São Paulo. Foram muitos anos para chegarmos a este momento que se refletiu também no crescimento dos conceitos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e na consolidação de um *lócus* de ensino, pesquisa e extensão da própria Universidade.

Este livro celebra os 50 anos da Paulistinha, que passou de Escola a Núcleo de Educação Infantil e que se consolida como uma

Unidade de Educação Infantil de uma Universidade Federal, a nossa Unifesp. É impossível falar dela sem nos remetermos ao período em que nasceu, como atravessou as diversas conjunturas, desde a repressão, passando pela redemocratização, as leis que garantiram direitos, especialmente o direito à Educação, as crises no sistema educacional, a criação da Unifesp, a expansão das universidades federais, as crises orçamentárias, bem como os processos e rupturas, que soubemos transformar em luta tanto para o crescimento, como para a resistência. Como Reitora por 8 anos, tive a possibilidade de atuar com inúmeros talentos, que com garra e determinação, contribuíram e contribuem para que a Paulistinha continue sua história e seja um legado para nós e para a sociedade. Refletir sobre a Paulistinha e as conjunturas, nos remete ao que deve ser uma Escola, uma estrutura em constante transformação, que resiste e que transporta aos sonhos que não envelhecem e que se concretizam. A Paulistinha cumpre o seu ideal de conscientização por meio da formação, tendo na Educação a chave do desenvolvimento emancipatório. Parabéns a todos os/as trabalhadores, a todos/as gestores, a todas as famílias, a todos os/as ex-alunos/as.

Parabéns a nossa querida Paulistinha!

Soraya Soubhi Smaili
Reitora da Universidade Federal de São Paulo
(2013-2021)

Inverno de 2021

SOBRE AS ORGANIZADORAS



Dilma Antunes Silva

Doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação da Infância e Formação de Professores (Gepiefop/Unifesp). Docente EBTT no NEI Paulistinha. Coordenadora do Projeto de Extensão “50 anos da Paulistinha: partir

da história” (cód. Siex/Unifesp 18640, aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura em, 2020).



Ana Paula Santiago do Nascimento

Doutora em Educação (USP). Vice- Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação da Infância e Formação de Professores (Gepiefop/Unifesp). Docente EBTT no NEI Paulistinha e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Guarulhos/Unifesp.



Bruna Breda

Doutora em Educação (USP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação da Infância e Formação de Professores (Gepiefop/Unifesp). Docente EBTT no NEI Paulistinha.



Nádía Massagardi Caetano da Silva

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), onde realiza pesquisa com crianças indígenas das aldeias do município de São Paulo. Atua como professora de educação infantil desde 2006, tendo passado por redes privada e pública ao longo de sua trajetória. É docente do NEI Paulistinha desde 2017. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação da Infância e Formação de Professores (Gepieifop/Unifesp). Também é membro do Grupo “Crianças, práticas urbanas, gênero e imagens”, na FE-USP.

As comemorações dos 50 anos do Núcleo de Educação infantil - Escola Paulistinha de Educação, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), representam um importante momento de fortalecimento e publicização das atividades de ensino, pesquisa e extensão desta unidade educacional, bem como representam a possibilidade de resgatar memórias, reescrever sua história e projetar o futuro, enquanto, no presente, se batalha pela realização de uma educação pública de qualidade. Parafraseando Itani (2003), celebrar esse momento, apesar das incertezas, das dificuldades e dos grandes e inúmeros desafios, significa constituir espaços para a produção de discursos, sentidos e significados sobre a educação e cuidado de bebês e crianças, e para a partilha de experiências coletivas significativas.

