

Andrea Braga Moruzzi
(Organizadora)



INFÂNCIA(S) E FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

trajetórias e memórias da Unidade de
Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar



INFÂNCIA(S) E FORMAÇÃO
PROFISSIONAL: TRAJETÓRIAS E
MEMÓRIAS DA UNIDADE DE ATENDIMENTO
À CRIANÇA (UAC) DA UFSCAR.

**Andrea Braga Moruzzi
(Organizadora)**

**Infância(s) e formação profissional:
trajetórias e memórias da Unidade de
Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar**

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.

Andrea Braga Moruzzi [Org.]

Infância(s) e formação profissional: trajetórias e memórias da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 140p.

ISBN: 978-65-5869-369-7 [Impresso]
978-65-5869-370-3 [Digital]

1. Educação Infantil. 2. Instituição escolar federal. 3. Infâncias. 4. Formação profissional. 5. UFSCar. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

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); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

Dedicatória

A todas as crianças que puderam e/ou ainda podem experimentar diferentes infâncias na UAC....

A todas as professoras que tornaram e/ou tornam essas infâncias possíveis na UAC...

A todas as famílias usuárias da UAC...
Meu repleto carinho por todas...

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
APRESENTAÇÃO	13
1. A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DA CRIANÇA	17
Andrea Braga Moruzzi Bianca Neves Borges da Silva	
2. A UAC: O LONGO PERCURSO ATÉ A RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 10 DE MARÇO DE 2011.	29
Andrea Braga Moruzzi Bianca Neves Borges da Silva	
3. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA UAC COMO ESPAÇO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO	51
Priscila Domingues de Azevedo Gabriella Pizzolante da Silva Maria Claudia Bullio Fragelli	
4. FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NA UAC E MUDANÇAS NA CARREIRA DOCENTE	63
Maria José da Silva Rocha Mara Silvia Nucci Morassutti	
5. INFÂNCIAS NA UAC	85
Ketiene Moreira da Silva	
6. TRAJETÓRIAS E CAMINHOS: UMA CARTOGRAFIA DOS BEBÊS.	97
Julia Yoko Tachikawa de Oliveira.	

SOBRE AS AUTORAS:	131
ANEXOS	135
ANEXO I – Levantamento sobre a implantação de uma Creche no Campus UFSCar.	135
ANEXO II – Questionário –Implantação da creche na UFSCar	136
ANEXO III – Planta Geral do Campus – (Análise de locais para a creche).	138
ANEXO IV – Reivindicação pela creche em frente à Reitoria	139
ANEXO V– Construção da Creche	140
ANEXO VI - Venda de Eucaliptos para construção da creche, 1989.	140

PREFÁCIO

Foi com grande satisfação que recebi o convite para prefaciар este livro. Ao me deparar com esta nobre tarefa passei a refletir sobre os momentos em que estive ligada de alguma forma à Unidade de Atendimento à Criança, afinal nestes momentos de comemoração o resgate da história costuma dar sentido especial à tarefa! Assim, rememorei experiências singulares na UAC como docente do campo do desenvolvimento infantil, supervisionando estudantes e realizando pesquisas; portanto, ações vivenciadas numa perspectiva acadêmica. Já, por outro lado - refiro-me à atuação na esfera administrativa - acompanhei e atuei conjuntamente com outras instituições federais de ensino superior, no processo de busca pela equidade e qualidade da educação infantil, num momento de grandes mudanças nacionais; portanto, uma atuação que se deu sob a ótica política quando exerci o cargo de Pró-Reitora de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFSCar, no período de 2009 a 2012. Ainda nesta vertente administrativa, nos últimos anos à frente da Pró-Reitoria de Extensão acompanhei o desenvolvimento de projetos, ACIEPES, cursos e outras ações extensionistas na Unidade de Atendimento à Criança. A partir desta rápida digressão, constato a incidência desta experiência tanto em minha atuação como docente e pesquisadora quanto na gestão da universidade. Estar num espaço de educação infantil inserido num contexto universitário, obrigou-me a me manter atualizada quanto às discussões da área e militante às causas da educação infantil no Brasil, ao mesmo tempo em que buscava preparar a UFSCar para o impacto das mudanças legais no cotidiano das famílias e dos professores atendidos pela UAC.

Assim, ao conceber a UAC espaço de vivências, aprendizagens, criatividade, conflitos, crenças, identidades, invenções, expressões e de diversão que, às vésperas de completar 25 anos, em 2017, já beneficiou tantas crianças, famílias e

educadores, responsável também pela produção de conhecimentos no campo da educação infantil e pela formação de pessoas, estabeleço as âncoras para contextualizar os capítulos que compõem esta obra.

Trata-se de uma produção oriunda de ações de extensão desenvolvidas na UAC por meio dos projetos *Infância e formação profissional na UAC* e *Digitalização, disponibilização e reconstrução da Memória da UAC*, coordenadas por sua então diretora, Profa. Dra. Andrea Braga Moruzzi, responsável pela organização do presente livro. Tais projetos contemplaram um conjunto de ações que “ouviram a voz” das pessoas que fazem e fizeram a UAC: professoras de todas as gerações! Além disso, e em caráter complementar às entrevistas que compõem o livro, consultas à documentação contribuíram para a redação dos capítulos. O material também partiu de uma pesquisa de iniciação científica com apoio da FAPESP, por meio da qual realizaram-se toda pesquisa e estudo da Resolução CNE/CEB N.01 de 10 de Março de 2011. Trata-se de legislação que fixa novas normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações, e traz transformações radicais no cenário da UFSCar e demais universidades que contam com unidades como a UAC em sua estrutura.

A obra é marcada por um diálogo entre a UAC, tal como era e funcionava antes da referida Resolução e as mudanças no período de adaptação e as prospecções para a efetiva integração às ações de ensino, pesquisa e extensão na UFSCar. Sem dúvida uma real contribuição para a Memória da UFSCar que rumo aos seus 50 anos e à Memória da UAC no seu Jubileu de Prata.

Nos dois primeiros capítulos *A Educação Infantil como direito da Criança* e *O Longo Percurso*, Andrea Braga Moruzzi e Bianca Neves Borges da Silva descrevem o percurso histórico e político que possibilitou a consolidação da Educação Infantil como direito da criança com base no marco inicial a Constituição de 1988 e na Resolução CNE/CEB N.01 de 10 de Março de 2011 no Brasil e seus impactos na organização das unidades de educação infantil,

particularmente na UAC que historicamente atendeu filhos de servidores internos e estudantes. Ao final de ambos os capítulos são apresentados desafios ainda presentes na UFSCar que, sem dúvida, consistem em contribuições efetivas para sua superação.

O Capítulo 3, intitulado *A Educação Infantil como espaço de pesquisa, ensino e extensão*, escrito por Priscila Domingues de Azevedo, Gabriella Pizzolante da Silva e Maria Claudia Bullio Fragelli, a UAC é reconhecida como espaço de ensino, pesquisa e extensão; entretanto, ainda com desafios presentes no que se referem à integração, à carreira e à inserção no campo acadêmico da UFSCar. Tais desafios fomentam debates na perspectiva acadêmica, administrativa e política no contexto de creches universitárias.

O Capítulo 4 trata da Formação de Professores e Mudanças na carreira Docente. Foi escrito por Maria José da Silva Rocha e por Mara Silvia Nucci Morassutti e está baseado na vivência dos dezenove anos da realização de um trabalho de Formação Continuada e Estudos em Serviço na UAC. Descreve com detalhes o trabalho de Formação Continuada desenvolvido ao longo dos anos no âmbito da Unidade e aponta caminhos para um espaço que se compromete com uma educação que tenha como meta o desenvolvimento profissional e pessoal no contexto de um desenvolvimento institucional.

O capítulo 5, intitulado *Infâncias na UAC*, por Ketiene Moreira da Silva, revela aspectos da infância de um grupo de crianças. Por meio de registros, a experiência da cartografia na UAC revela subjetividades de um grupo, suas diferenças e similaridades entre as linguagens, bem como aspectos do processo vivido. Da mesma forma, o capítulo 6, chamado *Trajetórias e Caminhos: uma cartografia dos bebês* e escrito por Julia Yoko Tachikawa de Oliveira, cartografa a singularidade de ser bebê na Unidade, apresentando de maneira criativa uma metodologia sensível de pesquisa com bebês.

Em síntese, esta obra instiga o leitor a visitar o passado da UAC, conhecer suas origens e missão, recuperar elementos de uma história não muito longínqua, especialmente referente às ações

pedagógicas implementadas ao longo dos anos, e se constitui num instrumento de memória institucional com função de manter viva e fortalecida suas bases para a busca de soluções dos desafios ainda presentes no cotidiano.

Boa leitura!

Claudia Maria Simões Martinez

APRESENTAÇÃO

Este livro é o resultado de duas atividades de extensão que ocorreram entre os anos de 2014 e 2015; na ocasião, desempenhava a função de Diretora da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da Universidade Federal de São Carlos: *Infância e formação profissional na UAC* e *Digitalização, disponibilização e reconstrução da Memória da UAC*. Estas atividades estiveram vinculadas à Pro-reitoria de Extensão da UFSCar que em 2014, realizou a abertura de um edital especial para projetos de extensão que visassem dar visibilidade à história da Universidade, que completava os seus 45 anos de existência. Muitos projetos com esse propósito foram aprovados na época, entre eles, os dois acima mencionados. O projeto *Infância e formação profissional na UAC* teve como objetivo trazer a história da formação profissional “em serviço” promovida pela e para a Unidade para seus profissionais. O modo genérico de se referir ao corpo de funcionários da Unidade - “profissionais” relaciona-se ao fato de que, quando inaugurada, em 1992, a UAC, assim como boa parte das “creches universitárias”, o corpo de profissionais não era formado, necessariamente, por profissionais da educação. Havia uma diversidade de profissionais que exerciam funções de cuidado para com as crianças, cuidado com o espaço físico da Unidade (como limpeza, organização do lactário etc) e que eram de modo geral, professores do ensino fundamental, enfermeiras, “pajens” ou auxiliares de cuidados gerais para com as crianças. A formação desse corpo de funcionárias foi ocorrendo gradativamente ao longo de toda existência da unidade (até os dias de hoje) de modo a atender as novas exigências que vinham da própria legislação e das novas Resoluções que foram constituindo a Educação Infantil como parte integrante da educação básica. A proposta desta atividade de extensão chamada *Infância e formação profissional na UAC* foi contar essa trajetória de modo que, por ela e a partir dos depoimentos das profissionais que pertenceram a esta história, pudéssemos ver e compreender a própria trajetória da educação

infantil. Assim, a história contada pelas profissionais que revelaram esse percurso nos mostra também os dilemas da educação infantil desde sua gênese, como as implicações da ligação estreita com a área da saúde e o viés hospitalar que caracterizou boa parte das instituições para crianças, os dilemas teóricos entre as perspectivas assistências e educacionais, as dicotomias e rupturas entre o cuidado e a educação, os embates epistemológicos a respeito da criança, da sua forma de aprender, das suas interações e as questões sociológicas e políticas que assolavam a função da educação infantil, entre outros aspectos. Além dessa correlação direta com a história da educação infantil, os depoimentos das profissionais envolvidas revelam também as estreitas relações entre a Unidade de Atendimento a Criança e as demais unidades que se constituem como uma creche universitária, isto é, sua vinculação direta com a legislação trabalhista que possibilitou sua abertura e manutenção por anos a fio, e suas adequações à legislação e às políticas educacionais. A trajetória desta Unidade, assim como a de muitas creches universitárias consiste em um movimento que vai “Dos direitos trabalhistas aos direitos das crianças” e nos revela as implicações e as diferenças de se pensar um espaço que seja caracterizado para atender aos direitos das mães trabalhadoras ou para atender aos direitos das crianças.

O projeto *Infância e formação profissional na UAC* teve ainda outro intuito que foi o de Digitalizar, disponibilizar e reconstruir a Memória da UAC (objetivo que deu origem ao outro projeto de extensão) a fim de mostrar que a Unidade de Atendimento a Criança, desde sua origem e ainda que com certas especificidades, foi se constituindo também como um espaço acadêmico sobre o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, o qual constitui toda unidade acadêmica. No bojo de um processo de adequação à Resolução No. 1 do CNE/CEB, a qual exigia adequações de todas as creches universitárias às normativas educacionais e acadêmicas para continuar sendo subsidiada pelo governo federal, dar visibilidade a estas práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão desta Unidade se tornou uma medida também estratégica e protetiva para a UAC.

Com esses propósitos, os capítulos que foram produzidos para este livro, para registro e visibilização estratégica da existência da Unidade de Atendimento a Criança, trazem as problematizações vividas neste contexto político e histórico. O primeiro e segundo capítulo foi produzido por mim, Andrea Moruzzi e minha orientanda Bianca Neves Borges da Silva, a partir dos estudos que fizemos como parte da Iniciação científica financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESP) entre os anos de 2013 a 2014. Nele revelam-se as histórias, as políticas e os dilemas para inauguração e consolidação da Unidade. O terceiro capítulo é escrito por Priscila Domingues de Azevedo, Gabriella Pizzolante e Maria Claudia Bullio Fragelli, todas professoras da carreira EBTT da Unidade de Atendimento a Criança e que estiveram envolvidas no percurso de adequação da Uac à Resolução No.1 do CNE/CEB (2011). Nesse capítulo as autoras, professoras e pesquisadoras trazem os dilemas e desafios de se fazer Ensino, Pesquisa e Extensão diante da especificidade da profissão de professoras da educação infantil em uma Unidade Acadêmica. O quarto capítulo é escrito por Maria José da Silva Rocha, coordenadora pedagógica há mais de vinte anos da Unidade e por Mara Morassutti, professora da Carreira EBTT da Unidade e também ex diretora da UAC. Nele as autoras e profissionais da Unidade discorrem sobre a formação continuada promovida pela Unidade e a trajetória dos percursos formativos de suas profissionais mais antigas. O quinto capítulo é escrito por Ketiene Moreira da Silva, professora e pesquisadora da Unidade entre os anos de 2013 a 2015, que participou também do projeto de adequação da Unidade à Resolução N.º 1 do CNE/CEB (2011). Nele, a autora procura discorrer sobre as experiências de infâncias na Unidade nesse interstício do que é mobilizar uma educação que se pautar nos direitos das crianças e no direito à infância. O último e sexto capítulo, escrito por Júlia Yoko Tachikawa de Oliveira, traz o percurso criativo e sensível de realização de pesquisa com bebês.

Finalizar esse livro foi um processo muito moroso, porque de um lado, após minha saída da Direção da Unidade, assumi outros compromissos na Universidade e o tempo para reviver essa trajetória foi se tornando cada vez mais escasso, por outro, a própria dificuldade

de se organizar a vida acadêmica em meio à necessidade de ter tempo para sentar, revisitar, escrever e publicar. De todo modo, terminar esse material, ainda que tardiamente, é para mim um compromisso com a Unidade de Atendimento a Criança, especificamente com as crianças que vivem experiências de infâncias nessa Unidade, com suas mães/pais ou familiares responsáveis, com suas profissionais e também com a própria Universidade. Quando ingressei na UFSCar como professora efetiva da área de Educação Infantil e Sociologia da Infância recebi o convite, quase convocatório, para assumir a Direção da Unidade de Atendimento a Criança. Apesar de todo receio em assumir algo desconhecido e na situação em que estava, prestes a ser fechada por falta de professoras (duas efetivas apenas na ocasião) e pela falta de adequação no âmbito das normativas educacionais, aceitei o convite e penso que, na ocasião me entreguei inteiramente à tarefa de não permitir que suas portas fossem fechadas. Apesar de todos os embates vividos neste contexto, advindos de todos os lados, mães/pais, familiares, reitorias da universidade, departamentos e setores acadêmicos, não houve um dia sequer, durante minha gestão entre os anos de 2013 a 2015, em que eu me arrependesse de estar ali profundamente envolvida com a Unidade. Foram dois anos muito intensos e felizes, de modo que posso dizer hoje que não fiquei mais tempo porque ao final deste percurso, engravidei da minha filha caçula, Alice. Tenho muito orgulho e me sinto muito lisonjeada por ter feito parte desta Unidade em um momento tão frágil da sua história e ter contribuído, de alguma forma, para mantê-la viva, e hoje totalmente equipada por excelentes profissionais que vão reinventando, experimentando e construindo modos de viver a educação infantil no âmbito da Universidade. Eu finalizo essa apresentação com um agradecimento repleto de carinho à toda equipe da UAC e um convite à leitura a todos que adquirirem esse livro. Que seja o 1º de muitos que ainda possam vir sobre a Unidade de Atendimento a Criança.

Andrea Moruzzi

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DA CRIANÇA

Andrea Braga Moruzzi
Bianca Neves Borges da Silva

A proposta que trazemos neste livro de visibilizar a trajetória da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da Universidade Federal de São Carlos nos remete a compreender o contexto histórico e político no qual se inserem esta e as demais “creches” universitárias. Trazemos neste capítulo, o percurso histórico e político que possibilitou a consolidação da Educação Infantil como direito da criança, tendo como marco inicial a Constituição de 1988 e como dispositivo legal mais recente, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 10 de março de 2011 que impacta efetivamente sobre a UAC e demais Unidades de Educação infantil universitárias.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 10 de março de 2011 dispõe a respeito das diretrizes para o funcionamento das Unidades de Educação Infantil vinculadas as Universidades Federais, disparando pelos menos três prerrogativas que se impõe sobre todas as Unidades de Educação Infantil das Universidades Federais: (1) tornarem-se centros ou unidades acadêmicas, vinculadas ao tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, tais como as demais Unidades ou Departamentos que constituem as universidades; (2) universalizarem o atendimento a todas as crianças, oportunizando formas igualitárias de ingresso e permanência, não realizando reserva de vagas ou processos seletivos exclusivamente internos e; (3) a necessidade destas Unidades de Educação Infantil adequarem-se às Políticas Nacionais dirigidas a esta etapa da educação básica.

Estas exigências correspondem a um processo de institucionalização da educação infantil e em especial das Unidades de educação infantil universitárias. A consolidação destas em unidades acadêmicas impacta no sentido de movimentar as discussões sobre: a Pesquisa – quem pesquisa, o que pesquisa, para o que pesquisa, com quais critérios e conceitos éticos de pesquisa com crianças, etc.; sobre o Ensino: o que se ensina, para quem se ensina, porquê se ensina um ou outro conteúdo e especialmente como se ensina no contexto não escolar da educação infantil, etc., questões estas essenciais no processo de consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010); e sobre a Extensão: como fazer, para quem ofertar, o que promover e como promover esta extensão, etc.

A exigência relativa à universalização do atendimento impacta significativamente sobre a organização destas unidades de educação infantil universitárias uma vez que historicamente atenderam filhos e filhas de servidores internos e alunos (as) destas instituições.

A exigência de adequação às normativas nacionais reflete também sobre a estrutura organizacional e pedagógica destas unidades, uma vez que é preciso, entre outras adequações exigidas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 10 de março de 2011, construir um projeto pedagógico que abarque os conceitos e os parâmetros postos por esta política.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 10 de março de 2011, portanto, traz para as unidades de educação infantil universitárias inúmeras mudanças e desafios. O objetivo deste texto é apresentar estas mudanças e desafios postos pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 10 de março de 2011 a partir do estudo e da análise das mudanças organizacionais e pedagógicas ocorridas especialmente na Unidade de Atendimento a Criança (UAC- UFSCar), a qual pôde ser acompanhada muito intensamente pelo vínculo constituído em 2013 com o cargo de direção da unidade¹.

¹ De 2013 a 2015 Andrea Moruzzi assumiu a direção da Unidade de Atendimento a Criança com a prerrogativa de adequá-la à Resolução No. 1 do CNE/SEB de

Esta oportunidade nos trouxe também caminhos para realizarmos uma pesquisa que pudesse sistematizar os dados sobre as demais “creches” e unidades de educação com apoio da FAPESP colaborando significativamente com os estudos sobre as políticas de educação infantil no Brasil. Com o intuito de ampliar o debate acerca da Resolução CNE/CEB nº 1, de 10 de março de 2011 e compartilhar com as demais Unidades este processo de mudanças e desafios, apresentaremos neste texto as seguintes discussões: As mudanças políticas e os dispositivos legais que possibilitaram a consolidação da educação infantil como direito da criança; A Resolução CNE/CEB nº 1, de 10 de março de 2011 – suas diretrizes e seus efeitos. No capítulo dois seguiremos com este debate apresentando os processos de adequação na Unidade de Atendimento à Criança.

As mudanças políticas e os dispositivos legais

Os estudos históricos sobre a institucionalização do atendimento à criança indicam que as creches foram criadas no Brasil no início do século XX, a partir do processo de modernização vivido pelo país com a população participando por meio do trabalho fabril, abrindo uma demanda para os filhos das famílias operárias. Estas instituições não eram vinculadas ao sistema educacional da época. Eram espaços onde os filhos eram deixados enquanto as mães trabalhavam. A história das creches esteve

Março de 2011. Para sistematizar o processo de adequação foi desenvolvido um Projeto de Extensão denominado “Apoio ao projeto de preparação da UAC para o atendimento da resolução 01 CNE/CEB”. O projeto contou com pesquisadores bolsistas e teve como resultado a produção de 8 relatórios técnicos com indicadores das adequações realizadas nas seguintes frentes: construção do Projeto Pedagógico da Unidade de Atendimento a Criança tendo como referência a Política Nacional vigente para Educação Infantil e os documentos oficiais; abertura do processo de Universalização; abertura do processo de discussão sobre a vinculação da Unidade de Atendimento a Criança ao Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da UFSCar e sistematização de normas e regimentos para constituição da Pesquisa na UAC. O projeto foi finalizado em janeiro de 2015. Outras informações estão contidas no decorrer deste livro.

fortemente ligada às mudanças sociais que as mulheres enfrentaram ao serem inseridas no trabalho fora do lar. Oliveira (1988) ressalta que embora a necessidade de ajuda na prestação de cuidados para crianças pequenas estivesse ligada diretamente à situação que o sistema econômico criou, esta não era reconhecida como dever social, mas como um ato de caridade, o que aumentava ainda mais a identidade assistencial dessas instituições. Neste período do início do século XX, somente os jardins de infância, que recebiam crianças das classes sociais mais privilegiadas, é que desenvolviam uma programação pedagógica (KISHIMOTO, 1986).

Em 1943, a Lei nº 5.452/43 da Consolidação das Leis do Trabalho/CLT regulamentou as primeiras creches em empresas paulistas, porém, até os anos de 1970 essa legislação não era efetivamente cumprida por desconhecimento dos empresários, por não haver instrumentos eficazes para a fiscalização e porque, as punições eram irrisórias no caso de não cumprir-se a lei (ROSEMBERG, 1989).

Durante a segunda metade do século XX ocorreu uma intensificação na procura por creches por parte das mães operárias e funcionárias públicas (OLIVEIRA, 1985). A década de 1970 foi marcada por reivindicações políticas que começaram a tomar força e voz ativa graças aos Movimentos Sociais e sindicais. Movimentações estas a favor dos direitos trabalhistas que envolviam o atendimento às crianças filhas e filhos de trabalhadores. O país enfrentava um período marcado por contradições na sociedade, devido ao advento da Ditadura Militar. Os movimentos liderados por mulheres feministas estavam conquistando mais espaço na área trabalhista em decorrência do avanço do capitalismo, que necessitava agora da mão de obra feminina (HADDAD, 1990). As creches começaram a ser reivindicadas como um direito dessas mulheres de deixar os filhos enquanto trabalhavam, tendo em vista que não era possível cumprir as horas de trabalho e conciliar as atividades domésticas (TELES et. al., 1989).

Os primeiros cursos de pós-graduação em educação no Brasil foram fundados na década de 1960. Portanto, as mulheres feministas que também participavam dos movimentos sociais, acumulavam

força política e fundamentos teóricos a respeito da necessidade de creches para as mães trabalhadoras e uma de suas conquistas foi referente à consolidação do Decreto-Lei nº 5.452, outorgado em 1943 e alterado pelo Decreto-Lei nº 229 de 28/02/67 que em seu Art.398 – I - determinou que, em estabelecimentos que fizessem uso da mão de obra de trinta mulheres ou mais, e essas possuíssem mais de 16 anos, a empresa teria obrigação de oferecer um local onde pudessem deixar seus filhos na fase de amamentação.

A criação de creches também se tornou uma bandeira de luta dos trabalhadores das Universidades Federais. A primeira creche universitária foi inaugurada em 1972, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, ao final da década de 1970, já havia outras quatro em funcionamento. Nas décadas de 1980 e 1990 ocorreu uma expressiva expansão na implantação de creches vinculadas a Universidades Federais, totalizando 15 unidades implantadas nesse período. Essa expansão foi fortemente influenciada pelos avanços na Educação Infantil e porque essa área emergia como um campo de pesquisa. (RAUPP, 2004). Outra conquista trabalhista deste período foi a de que os filhos dos servidores das Universidades Federais deveriam ser atendidos em unidades de educação situadas nos campi das Universidades, direito garantido pelo Decreto No. 93.408 de 10/1986.

O principal marco histórico da Educação Infantil ocorreu ao final da década de 1980, com a Constituição Federal de 1988, porque alocou as creches e escolas maternas ou pré-escolas à área da Educação e não mais a Assistência, além de determinar que a educação das crianças nestas instituições deveria ser compreendida e afirmada como um direito da criança e não um direito exclusivo da mãe trabalhadora. A aprovação desta Constituição abriu caminhos para novos documentos que reiteraram a criança como sujeito portador de direitos, tais como a Lei No. 8.069, de 13 de julho de 1990, que discorreu sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e no que se refere à educação, confluiu com a CF/88. O Art. 53- I dispõe que toda criança e adolescente possui o direito de iguais condições para o

acesso e permanência na escola, e para crianças de 0 a 6 anos o direito a frequentar creches e pré-escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96, apesar de suas inúmeras críticas, alterações e complementações, também reforçou a luta pela Educação Infantil e a consolidou como primeira etapa da Educação Básica, indicando: “Art. 21º. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; II - Educação Superior”.

Esta trajetória nos mostrou que as discussões que se seguiram após a década de 1980, fundamentadas principalmente pela Constituição de 1988, tornaram a creche um direito da criança. Por meio de outras leis, decretos e da LDBEN/96 tais discussões influenciaram no redirecionamento de algumas creches universitárias que passaram a atender não apenas os filhos dos respectivos funcionários e alunos, mas abriram oportunidade de atendimento à comunidade externa.

As questões acima citadas já vinham sendo discutidas antes mesmo da CF/88, em fóruns relacionados à Educação Infantil oferecida em creches universitárias. O objetivo de um dos fóruns datado em 1987 foi pautado na discussão a respeito do papel dessas Unidades infantis vinculadas às universidades - se eram meramente assistenciais ou acadêmicas (RAUPP, 2002). A resposta problematizou a identidade da creche universitária, colocando em pauta o atendimento exclusivo ou prioritário dos filhos de servidores e alunos do campus e a possibilidade de abrir vagas para toda comunidade, além de assumir o compromisso de agir sobre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão.

Em 1993, a aprovação do Decreto No. 977 freou o movimento de expansão e funcionamento das creches universitárias. Este dispositivo valorizou o auxílio pré-escolar indireto, por meio de reembolso das mensalidades no caso os funcionários que não utilizavam o serviço “creche”. Se por um lado houve a interrupção no processo de expansão das unidades universitárias de educação infantil, por outro lado, eram cada vez mais impulsionados os

debates em favor dos direitos das crianças, e outras medidas Legais foram criadas apoiando essa perspectiva.

Os Critérios de Atendimento que Respeitem os Direitos das Crianças (1995, 2009), Os Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil (2006) os Parâmetros de Infraestrutura para Educação Infantil (2006), e a Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), são alguns dos exemplos de documentos oficiais que trouxeram novas definições de criança, infância e Educação Infantil e que se pautam na perspectiva do direito da criança e da necessidade de uma educação de qualidade.

Uma vez inscrito e expandido a noção de que a educação infantil é um direito da criança e isso significa compreender que é um direito de toda criança, como ressalta as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), “[...] *sem requisito de seleção*”, a meta da universalização do atendimento, se expressa e se consolida na Resolução CNE/CEB nº 1, de 10 de março de 2011, que reitera o direito da criança à Educação Infantil e obriga a universalização do atendimento nas creches universitárias, caso contrário, essas unidades não serão mais mantidas pela União.

Esta Resolução também reforça a necessidade destas instituições se comprometerem, de forma indissociável, a realizar a Pesquisa e Extensão além do Ensino, justamente por serem parte de Universidades Federais, e a necessidade de apresentarem uma proposta pedagógica que seja coerente e de acordo com os conceitos e os parâmetros atuais para educação infantil. Para detalhar esta normativa, serão apresentadas adiante as diretrizes postas por esta Resolução.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 10 de março de 2011 – suas diretrizes e seus efeitos

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 10 de março de 2011, publicada pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação

Básica no Diário Oficial de 11 de março de 2011² fixa as normas e as diretrizes para o funcionamento das Unidades de Educação Infantil vinculadas às Universidades Federais brasileiras. Esta Resolução é organizada em 10 artigos que dispõem sobre:

- Artigo 1º: Os critérios de atendimento das crianças e das condições de trabalho dos profissionais da Unidade veiculados à necessidade de universalização do atendimento das crianças, promovendo igualdade nas formas de ingresso e permanência de todas as crianças que procurarem pela Unidade; A necessidade de garantir o quadro profissional de qualidade, formado, com piso salarial, plano de carreira e programas de formação continuada;

- Artigo 2º e Artigo 3º: Dispõem sobre os aspectos pedagógicos da Unidade, à necessidade de construção de um Projeto Político Pedagógico que apresente concepções de criança, de aprendizagem, de educação, que se pautem nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2009), que apresente a organização do trabalho pedagógico da Unidade com todos os elementos que envolvem a prática pedagógica na educação Infantil de forma coerente às Políticas Nacionais e documentos oficiais para Educação Infantil. Além disto, que especifique os recursos humanos e estruturais da Unidade;

- Artigo 4º: Estabelece critérios para a jornada de trabalho dos profissionais da Unidade e sobre os períodos de funcionamento;

- Artigo 5º: Dispõe sobre a finalidade da educação infantil como estabelecimento que deve garantir o cuidado e a educação de crianças pequenas no constante das legislações que garantem condições de acessibilidade, segurança, salubridade, higiene e saneamento;

- Artigo 6º: Apresenta as condições adequadas da estrutura física dispendo sobre a adequação dos espaços físicos às diferentes funções inseridas na Unidade – espaços de recepção, de alimentação, de atendimento pedagógico e recepção às famílias, de recreação e lazer, berçário, áreas externas, etc.;

² Seção 1, No. 48, 2011.

- Artigo 7º: Dispõe sobre a obrigatoriedade da formação mínima para atuação na gestão da Unidade e para atuação como professor de educação infantil;

- Artigo 8º: Dispõe sobre a vinculação da Unidade de Educação Infantil na estrutura administrativa e organizacional da Universidade;

- Artigo 9º e 10º: Apresentam respectivamente o prazo para a adequação das Unidades de Educação Infantil às normas constantes na presente Resolução e a data de validação destas diretrizes a partir de sua publicação no Diário Oficial.

Pode-se compreender que esta Resolução é o resultado de um processo histórico de discussões e de mudanças legislativas que estruturam a educação infantil no âmbito da formação profissional, dos parâmetros de qualidade do atendimento, dos parâmetros de infraestrutura para educação infantil, das orientações curriculares e pedagógicas, das políticas públicas voltadas para infância e da configuração da educação infantil como direito da criança. Dito de outra forma, as diretrizes postas por esta Resolução estão presentes de maneira detalhada em outros documentos governamentais que tratam da educação infantil no âmbito da política nacional³. O que esta Resolução faz, a rigor, é colocar para as Unidades de Educação infantil universitárias a necessidade de se adequarem a esta política nacional vigente para Educação Infantil, compreendendo-as como parte de um sistema nacional, que devem, portanto, serem institucionalizadas.

Adequar-se a estas normativas, de certo, trazem mudanças e desafios maiores ou menores dependendo da situação em que se encontra cada Unidade. Temos observado que a diretriz que pauta sobre a universalização do atendimento às crianças tem tido efeitos

³ Documentos como Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (2006), Parâmetros de Infra-estrutura para Educação Infantil (2006), Critérios de Atendimento que respeitem os direitos fundamentais das crianças (1995 e 2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), entre outros, apontam diretrizes para o oferecimento da educação infantil indicando padrões de qualidade que envolvem, desde aspectos estruturais de cada instalação, a aspectos formativos do corpo docente e pedagógicos da Educação Infantil.

muito impactantes. A meta da universalização do atendimento é indicada pelo Projeto de lei que estabeleceu as diretrizes e as metas para o Plano Nacional de Educação. Reiterou-se esta meta no Plano Nacional de Educação aprovado em junho de 2014, o qual propõe: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos”⁴. Em decorrência desta diretriz, as Unidades estão revendo suas formas de seleção e ingresso de crianças, abrindo editais com a divulgação pública das vagas oferecidas, bem como, estão revendo suas normativas internas e regimentos que disparam sobre estas cláusulas. É preciso ressaltar que estas mudanças não se dão de forma pacífica uma vez que conflitam com as condições até então privilegiadas de atendimento dos servidores internos e/ou alunos das universidades.

A situação em que as creches ou unidades educacionais se encontram neste momento é bastante crítica. O prazo para adequação das unidades e creches à Resolução CNE/CEB nº 1, de 10 de março de 2011 terminou em março de 2012 e a maior parte destas unidades não teve condições de se estruturar nesta direção. Há uma série de fatores que dificultaram estas adequações e que podem ser apontadas ainda que de maneira genérica, tais como: ausência de informações ou clareza dos passos, das metas e dos procedimentos necessários; falta de apoio ou de condições no interior das universidades no âmbito das vinculações destas creches ou unidades aos departamentos de educação; conflitos entre sindicatos, servidores e comunidade de usuários, que se colocam contra, em muitas situações, ao processo de universalização do atendimento. Dificuldades também no âmbito das reposições do quadro de professores da carreira EBTT existentes nas “creches” ou unidades, o que dificulta também a abertura de vagas para novas crianças no decorrer destes últimos 5 anos. A este respeito destaca-se a morosidade do processo de liberação do banco de equivalentes, que dispôs vagas para

⁴ Brasília, Plano Nacional de Educação, aprovado em junho de 2014.

reposição do quadro docente aposentado ou afastado em cada creche ou unidade de educação, principal reivindicação da audiência pública realizada em setembro de 2013.

Este cenário crítico e de desmonte levou a municipalização de algumas creches e unidades. Embora a política nacional de educação infantil alocue a manutenção, a gestão e o acompanhamento da educação infantil para os municípios, a Resolução em pauta não faz esta indicação. É preciso destacar que universalizar o atendimento não é a mesma coisa do que municipalizar. O processo de universalização diz respeito ao oferecimento de igualdade nas condições de ingresso e permanência para todas as crianças, mas as creches e unidades continuam sendo mantidas pelos recursos alocados para as Universidades e geridas internamente. O processo de municipalização é diferente, pois municipalizar significa receber os recursos do município e ser gerida por pessoas indicadas ou concursadas neste âmbito municipal.

A Unidade de Atendimento à Criança está inserida neste contexto de transformações e adequações. Se enquadra em todas as dificuldades relatadas anteriormente, mas não realizou um processo de municipalização. O processo de universalização do atendimento foi pensado e construído a partir do estudo de editais de seleção de outras unidades, observando as condições postas em outros editais e refletindo sobre a especificidade da unidade. O processo de reposição do quadro docente já se encontra mais estabilizado, recebendo 6 vagas para professores concursados em 2014 (embora este número não atenda integralmente as necessidades da unidade)⁵. Apresentaremos a seguir a discussão histórica mais detalhada sobre este processo.

⁵ Destaca-se que a Unidade de Atendimento a Criança só recebeu docentes nos concursos realizados em 2004 (1 professora), em 2005 (2 professoras) e em 2014 (6 professores), o que ainda não atendia toda a necessidade da unidade, que corresponde a pelo menos a 12 docentes. Atualmente a unidade tem o quadro completo de docentes a partir das contratações feitas em 2016 (mais duas professoras) e em 2019 (mais uma professora).

**A UAC:
O LONGO PERCURSO ATÉ A RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1,
DE 10 DE MARÇO DE 2011**

Andrea Braga Moruzzi
Bianca Neves Borges da Silva

Um dos objetivos apresentados no início deste texto era o de compartilhar com as demais unidades de educação infantil universitárias e outros interessados os processos de adequação da Unidade de Atendimento à Criança (UAC- UFSCar) frente à Resolução CNE/CEB nº 1, de 10 de março de 2011. Apresentaremos para tanto o processo vivido e realizado entre abril de 2013 e fevereiro de 2015. Este recorte temporal se deu por tratar de um período em que a direção da Unidade de Atendimento à Criança foi assumida pela autora deste texto, cargo este assumido justamente em um período de crise da unidade, que se encontrava sob ameaça de fechamento por falta de professores e por falta de adequação ao dispositivo legal aqui mencionado. No entanto, é preciso ressaltar que desde a reivindicação pela implantação da creche até seu quase fechamento, sempre houve inúmeros desafios para o efetivo funcionamento da Unidade.

O contexto de intensa movimentação política que ocorria na década de 1970 e impulsionava a criação de creches universitárias despertaram nos funcionários da Universidade Federal de São Carlos o mesmo interesse em obter uma creche vinculada ao campus para atender aos filhos dos servidores.

O primeiro registro sobre a solicitação de uma creche na UFSCar foi em 1978 quando o Dr. José Fernando Porto, Coordenador da Coordenadoria dos Órgãos Suplementares,

solicitou ao Reitor Luiz Edmundo de Magalhães a constituição de uma Comissão Oficial para elaborar os estudos referentes às possibilidades de implantação de uma creche na Universidade.

Em 1979, as reivindicações dos funcionários da universidade para que os estudos avançassem continuaram, pois a demanda de atendimento era muito alta. Um levantamento foi feito com toda a comunidade para obter dados mais concretos sobre a necessidade de uma creche no campus¹. É importante destacar que na Universidade Federal de São Carlos o curso de Pedagogia foi implantado em 1971 e a pós-graduação em educação teve início em 1976. Portanto, quando surgiram as reivindicações pela creche, estes cursos já estavam formando suas primeiras turmas de profissionais que poderiam atuar na instituição, além de contribuir na elaboração e implantação da estrutura funcional.

O projeto da creche apresentou como objetivo além de atender as crianças filhas e filhos dos servidores, prestar serviços à comunidade do município de São Carlos, no sentido de contribuir com a formação de profissionais que iriam atuar em outras creches e pré-escolas, além de estar aberta para a realização de estágios de graduação, e as experiências vividas no ambiente da creche universitária poderiam servir como base de assessoria às demais instituições de Educação Infantil existentes em São Carlos. Com esse posicionamento, nota-se que, desde o primeiro projeto de creche, existia a preocupação em aliar o funcionamento da creche como um local para o Ensino, Pesquisa e Extensão, ainda que não sob estas nomenclaturas.

Durante Assembleia dos servidores em março de 1979, foi discutido que a instituição a ser criada deveria atender à comunidade universitária, ou seja, incluiu o atendimento aos filhos de docentes e alunos do campus. A partir desta mudança a reitoria pediu a ASUFSCar, ADUFSCar e DCE, em parceria com a administração central, a indicação de novos membros dessas

¹Ver Anexo I.

entidades² para que fizessem parte da comissão que daria continuidade aos estudos sobre a creche.

A nova Comissão primeiramente realizou um levantamento junto à comunidade universitária para tomar ciência da necessidade de atendimento. Foi entregue um questionário³ com algumas perguntas que norteariam os próximos encaminhamentos. Este levantamento indicou um número de 270 crianças que potencialmente seriam atendidas na Creche. O projeto elaborado pela Comissão foi dimensionado para um atendimento máximo de 390 crianças, pensando na expansão da universidade nos próximos anos, que geraria um aumento na demanda por vagas na futura creche. Com essa grande demanda a Comissão Pró-Creche iniciou um processo de pesquisa a fim de compreender a situação de atendimento às crianças no município de São Carlos. Estes dados contribuíram para reforçar a necessidade da implantação da creche universitária em São Carlos, uma vez que o atendimento no município não conseguia atender toda a demanda da comunidade universitária. Seria necessário dobrar o atendimento para receber as crianças filhas dos funcionários, alunos e docentes da UFSCar que majoritariamente solicitariam vagas de período integral.

Tendo em vista o número proposto para atendimento pela Comissão e demanda da comunidade, sugeriu-se a construção de três unidades de atendimento.

A estrutura física da creche, dividida em três unidades, teria instalações comuns como parque, refeitório, sala de sono, direção, secretaria, consultório médico e psicológico com miniambulatorio, banheiro, sala de reuniões, cozinha, almoxarifado, vestiário e depósito. Além desses espaços, haveria instalações específicas de cada unidade.

Os dados obtidos a partir do questionário entregue à comunidade demonstraram que além da grande demanda, a comunidade majoritariamente preferia que a creche estivesse localizada dentro do campus. Esta preferência tornou-se um direito trabalhista em 1986 com

² Nomenclatura encontrada nos documentos da UAC como referências à essas Associações e ao DCE.

³ Anexo II

a aprovação do Decreto No. 93.408. No projeto inicial, foram escolhidos quatro possíveis locais⁴ para construção dos três prédios levando em consideração a facilidade de acesso dos usuários, vegetação local e ausência de agentes poluidores.

Os gastos estimados para preparação de área verde foram de Cr\$ 4.800.000,00; para as edificações Cr\$ 84.490.000,00; para preparar a infraestrutura urbana Cr\$15.000.000,00; e para compra de equipamentos e mobiliário Cr\$ 15.000.000,00, totalizando o valor de Cr\$ 119.290.000,00. Atualmente esse total corresponderia cerca de R\$ 43.378,18. A universidade investiria Cr\$ 19.290.000,00 e financeira Cr\$ 100.000.000,00 pela FAS-CEF correspondendo a aproximadamente R\$ 36.363,63

Para a manutenção da creche foi estimado um gasto de cerca de Cr\$ 2.741.000,00, desde instalações físicas, mobiliário, equipamento, brinquedos, funcionários e alimentação.

Em uma das reuniões da Comissão foi proposto ao grupo que em vez de construir uma Creche na UFSCar, fosse criado um programa em parceria com a prefeitura municipal com o objetivo de melhorar a quantidade de creches municipais bem como melhorar a qualidade no atendimento das que já estavam em funcionamento, e que houvesse alguma espécie de benefício para os filhos de funcionários da universidade. No campus seria construída apenas uma unidade que atenderia as crianças em período de amamentação até um ano de idade e crianças até seis anos que estivessem em situações inesperadas e/ou emergenciais. No entanto essa proposta foi negada.

Sendo assim o projeto da creche foi levado às diretorias da ADUFSCar, ASUFSCar, DCE para ser discutido e aprovado pela comunidade em seguida desse início ao processo de elaboração dos estatutos e regimento da creche. De acordo com o projeto elaborado pela comissão, a equipe contaria com um único diretor responsável pelas três unidades, representantes dos conselhos, dois representantes de cada entidade (Asufscar, ADUFSCar e DCE),

⁴ Anexo III

assistente administrativo, auxiliar administrativo, psicólogo educacional, terapeuta ocupacional, nutricionista, médico, enfermeira, dentista e um coordenador para cada unidade. Dois Representantes de pais, professores especialistas, atendentes, cozinheira, auxiliar de cozinha, serventes, lavadeira costureira e jardineiro. Pensando na importância do cuidado com a criança, a comissão propôs ainda a organização de cursos práticos para a preparação e atualização deste pessoal, além da formação de grupos de trabalho por membros da equipe assessora.

Depois de aprovado pelas Associações de servidores, docentes e alunos, o projeto foi encaminhado para a reitoria em 1981 com a solicitação de sua viabilização. Como o valor para implantação do projeto no campus era alto, a Coordenadoria dos Órgãos Suplementares, a pedido da reitoria, realizou uma análise acerca das possíveis fontes de financiamento dos municípios da região que poderiam servir de subsídio, ou se seria possível criar alguma espécie de convênio com a prefeitura de São Carlos.

Após realizar uma consulta com a Diretoria do Departamento de Assistência Social da Prefeitura Municipal sobre o atendimento nas creches do município foi constatado que a maioria das instituições que atendiam crianças de 0 a 6 anos estavam lotadas ou com poucas vagas, sendo inviável criar qualquer tipo de parceria para atender as crianças filhos e filhas da comunidade universitária.

A Assessoria de Planejamento informou que outras possibilidades para construção da creche seriam de construir as unidades com recursos próprios; construir mediante financiamento com amortização a longo prazo por agentes financeiros do governo ou construir com financiamento de parceiros privados. Os programas de empréstimo sugeridos à reitoria foram: o Banco Nacional de Habitação, o FICAM – Financiamento de Construção Conclusão Ampliação ou Melhoria de habitação de interesse social e o FAS – Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social. Após entrarem em contato com os três órgãos, o FAS foi escolhido como melhor opção, uma vez que o prazo de carência e a taxa de

amortização se enquadravam no tipo de parceria que a universidade buscava.

Enquanto as negociações e estudos continuavam, a comunidade reiterava a importância de que o processo fosse acelerado já que a demanda pela creche era grande. Por isso, em maio de 1981, as associações dos funcionários e docentes consideraram que se fazia necessário avançar nos estudos para implantar a creche, e solicitaram um posicionamento concreto da reitoria sobre o assunto e sobre o processo para obtenção de fundos específicos para implantação da creche⁵.

Em agosto de 1981, ADUFSCar, ASUFSCar e DCE solicitaram novamente ao reitor informações acerca do prazo de encaminhamento do projeto da creche à Caixa Econômica Federal para que ela avaliasse as possibilidades de financiamento; questionaram qual seria o prazo para que a Caixa desse um retorno; qual a possibilidade de criação de um prazo para elaborar o projeto físico da creche, e qual seria a segunda alternativa caso o empréstimo junto ao FAS fosse impossibilitado. Além disso, solicitaram mais informações sobre a creche uma vez que a obra se mostrava extremamente ambiciosa com uma construção de 2.500 m², 4.000 m² de área verde e toda infraestrutura que iria gerar um gasto de quase 65 milhões de cruzeiros. Isso envolveria a hipoteca de parte do campus como garantia e comprometeria a Universidade.

O Conselho solicitou ainda esclarecimentos a respeito do material de consumo e mão de obra necessária e se já estavam previstas as fontes de recursos que cobririam essas despesas. O reitor respondeu que a própria reitoria e a Comissão consideravam o projeto ambicioso, mas ele não seria alterado. Quanto à manutenção e contratação de mão de obra, estavam proibidas novas contratações e, quanto ao material de consumo, não estava prevista sua obtenção, pois a creche ainda não existia. Se fosse concedida sua construção, seriam devidamente encaminhados os processos necessários para obtenção desses recursos.

⁵ Anexo IV

Enquanto a análise tramitava no FAS, a movimentação na universidade caminhava no sentido de buscar modelos de outras creches já existentes para se pensar no projeto de construção. A USP que havia inaugurado sua creche há pouco tempo e foi a primeira a ser contatada pelo reitor, solicitando informações que pudessem contribuir para implantação no campus da UFSCar.

Durante a Assembleia Geral da ASUFSCar, em setembro de 1982, novamente a creche era pauta de discussão. A assembleia deliberou a imediata aplicação dos recursos orçamentários que seriam cedidos pela Universidade, para que fosse possível construir ao menos primeiro módulo das três unidades, que atenderia a crianças com até dois anos de idade, e que fosse acelerado o processo para obter os demais recursos necessários. Em 14 de setembro de 1982, o então reitor William Saad Hossne liberou Cr\$ 8.000.000,00 para a construção do 1º. Módulo da Creche. Além disso, solicitou um novo levantamento em relação às creches municipais de São Carlos e às particulares mais conceituadas, além das obras sociais e assistenciais, órgãos de cúpula, e obras sem registro no departamento realizadas no município, na tentativa de identificar possíveis parcerias para a creche da UFSCar.

A FAS entrou em contato novamente com a reitoria, solicitando informações adicionais para o projeto creche, bem como o Estatuto da Universidade Federal de São Carlos, uma vez que o financiamento só seria aprovado se constasse no Estatuto que era permitida a hipoteca de bens imóveis na solicitação de financiamentos.

Ainda em setembro de 1982, os membros da Comissão para implantação da Creche (ADUFSCAR, ASUFSCAR, ASPLAN e DCE), junto aos arquitetos Enaldo Marques e agora o arquiteto Getúlio Alho, decidiram que a construção do primeiro módulo da creche teria início em novembro. Nesta ocasião houve uma reelaboração do Projeto. O documento “Programa de Necessidades da Creche” resultou na diminuição de 900m² da proposta original. Tendo em vista o desconhecimento de questões relativas à estrutura e ao funcionamento de uma creche, foi decidido ainda a formação de uma comissão técnica que assessorasse os projetistas

e de uma assessoria pedagógica com a colaboração de alunos da pós-graduação em educação. Nesta reunião, também foi discutida a possibilidade de outro local para a construção da creche, pois a área definida demandaria um investimento enorme no que se refere a infraestrutura urbana.

No mês de outubro de 1982, durante a reunião do Conselho de Curadores realizada no dia 14, ao citar a questão de implantação da creche, o Conselho reiterou que quanto a solicitação de alienação de bens imóveis, caberia e se o financiamento seria feito ou não, e que de acordo com o regimento da Universidade, essa alienação dependeria ainda de um Decreto de aprovação do Presidente da República. Em novembro, a Caixa Econômica solicitou a elaboração do projeto definitivo da creche universitária e que fosse encaminhado num prazo de 60 dias contados a partir da data do documento (23/11/82). Todavia essa alternativa se tornou inviável, pois a Lei No. 6.120 de outubro de 74 só permitia a alienação, permuta ou hipoteca de qualquer área do campus das Universidades Federais se esta área fosse desnecessária às finalidades do campus.

Em abril de 1983, durante a Assembleia dos docentes e funcionários a reivindicação pela creche foi retomada. Os representantes solicitaram o início imediato da construção do primeiro módulo já que a aquisição do material para sua construção havia sido feita com a verba de Cr\$ 8.000.000,00 liberada pela Universidade. A maior dificuldade encontrada era, portanto, financeira, por não conseguir obter o restante do recurso necessário. Mesmo para construção do primeiro módulo, além dos 8 milhões de cruzeiros seria necessário a quantia de mais 50 milhões para aquisição de material, equipamento e mobiliário.

A reivindicação pela creche continuou sendo apresentada nas pautas de todas as reuniões e assembleias da ASUFSCAR, ADUFSCAR e DCE, com a solicitação do início das obras. O Conselho Universitário considerou igualmente indispensável à construção da creche. A assembleia geral do DCE fortaleceu a

reivindicação solicitando que se estipulasse um prazo para a viabilização das propostas de construção.

Em setembro de 1984, o novo reitor Antônio Guimarães Ferri informou que o material adquirido com os Cr\$ 8 milhões cedidos pela Universidade não seria suficiente sequer para concluir a fundação do módulo 1. Mesmo assim a construção do módulo 1⁶ teve início em 1986 e partir de então encontramos uma lacuna na documentação até o ano de 1987, quando pelo Of. No. 001/87 a Comissão da Creche, atendendo à solicitação da reitoria, redimensionou o projeto da unidade I que atenderia a crianças de 0 a 2 anos, ampliando-o em 100m² para que pudesse atender também crianças de 3 a 6 anos.

Em fevereiro de 1987, novamente as mães da UFSCar, não tendo onde deixar seus filhos, reuniram-se com a comissão de creche, para tentar encontrar uma medida paliativa para a situação, em caráter emergencial, instalando uma creche em um lugar provisório no campus. Com a aprovação da reitoria e após as discussões, a área cedida seria a de um novo restaurante universitário até o momento não utilizado. A comissão pediu à Coordenadoria dos Órgãos Suplementares assessoramento para viabilizar tal proposta. Além disso, entregam à comunidade um novo questionário colocando sua demanda e de que forma poderiam contribuir ajudando a creche com serviços comunitários, porém poucas pessoas se dispuseram a realizar esse tipo de trabalho.

Em 1989, o Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional DEFITO, propôs um acordo para a Comissão de Creche. A proposta consistia em ceder parte da estrutura física da creche ao departamento e, em contrapartida, o departamento aplicaria a verba de NCz\$ 30.000,00 na obra da creche. O empréstimo do local se encerraria com a construção da Unidade Universitária de Atendimento à Saúde UUAS.

A universidade também iniciou em 1989 um processo de corte de eucaliptos a fim de que a verba arrecadada com a venda da

⁶ Anexo V.

madeira fosse direcionada para a continuação da construção da creche, da gráfica da universidade e da segunda etapa do alojamento. Em setembro do mesmo ano, a Prefeitura Universitária informou à ADUFSCar a quantia levantada com a venda de eucaliptos⁷ e quanto foi encaminhado para construção da creche. Dentre as construções da creche, gráfica e alojamento, segundo a P.U, a creche era a grande prioridade.

Outra movimentação iniciada em 1990 resultou no documento “Creche Necessidades Para Seu Funcionamento” elaborado pela SAC, e teve como objetivo atualizar novamente a comunidade interessada em pleitear vagas na creche. Neste levantamento foi encontrada uma possível clientela de 344 crianças.

Essa demanda atualizada exigiu uma redefinição dos espaços. Já que havia muita dificuldade para construção dos três módulos e que a expansão da unidade I demandaria muito tempo, o atendimento não poderia mais ser restrito ao grupo de crianças que inicialmente seria atendimento na unidade I. Contando que a partir dos 5 anos o atendimento nas pré-escolas públicas era maior do que para as crianças mais novas, o atendimento na creche da UFSCar foi redimensionado para crianças com idade entre 3 meses a 5 anos.

Em 1991, as vésperas de terminar a construção do módulo da creche, no dia 4 de abril, o então reitor Sebastião Elias Kuri resolveu constituir uma comissão para elaborar o Projeto Pedagógico da creche num prazo de noventa dias. No mês de março do ano seguinte, a Secretaria Geral de Assuntos Comunitários, onde a creche foi vinculada e permanece com esse vínculo até a atualidade (2016)⁸, informou que no que se referia à forma de seleção e ao ingresso das crianças na creche, a comissão do Projeto Pedagógico também elaboraria uma proposta para a comunidade. Para compor a equipe de trabalho da creche, a Secretaria Geral de Recursos Humanos, mostrou-se interessada em receber servidores

⁷ Anexo VI

⁸ Atualmente esta Secretaria recebe o nome de Pro-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE).

redistribuídos do território de Rondônia para atuar com as crianças, tendo em vista que o MEC havia proibido a contratação de novos funcionários até o final do ano

Em abril de 1991, no boletim informativo sobre a creche, elaborado pela comissão a fim de manter a comunidade universitária a par das atividades realizadas, informou que a Profa. Eliane Veras Valadares do Departamento de Enfermagem, foi designada para chefia da creche. Após essa designação a Secretária de Assuntos Comunitários SAC, entrou em contato com os Departamentos de Educação, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Metodologia de Ensino e Psicologia para verificar a possibilidade de indicar docentes destes respectivos departamentos para formar um grupo que assessoraria a chefia da creche.

Também em 1991, a Secretária Geral de Recursos Humanos, na expectativa do término de construção da creche e o início de suas atividades, indicou a necessidade de ser definidas normas e critérios internos para o atendimento e funcionamento da instituição. Foi criado então o documento “Proposta de Regulamento da Creche” que colocava como finalidade da creche atender crianças com idade entre 3 meses a seis anos filhas e filhos de servidores da UFSCar, conforme o Decreto 93.408 de 10/10/86. Na creche seriam oferecidos serviços de higiene, saúde, alimentação, estimulação em espaço adequado e sob orientação de pessoal capacitado. Quanto ao funcionamento, o documento prescreveu medidas a serem tomadas pelas famílias e funcionários para o melhor funcionamento da Unidade. O vínculo da criança estava diretamente relacionado com o vínculo do pai ou mãe na universidade. O documento indicava que ao término do contrato do servidor, a matrícula da criança seria automaticamente cancelada e o mesmo aconteceria no final do semestre em que a criança completasse 6 anos de idade.

Nesta proposta estava prevista uma reserva de 6% de vagas para alunas da UFSCar, selecionadas pelo DCE e de acordo com o Art. 8º em seu primeiro parágrafo ressaltava que no caso de crianças com até 6 meses de idade, filhas(os) de servidoras, que requeressem

a matrícula na creche, teriam sua vaga garantida. As demais vagas seriam preenchidas de acordo com o decreto 93.408/86 e levariam em consideração a renda familiar, o número de dependentes, condições de moradia e tempo de serviço na UFSCar. A respeito da contratação de pessoal para atuar na creche seria dada prioridade aos auxiliares de creche, de enfermagem, de lactário e outros, além do recebimento de funcionários redistribuídos de outras instituições. Funcionários com nível superior foram dados como uma meta a ser alcançada ao longo dos anos na creche.

Em meados de 1992, com as obras concluídas, a Comissão de Creche passou a encaminhar as ações para iniciar o funcionamento da creche. As inscrições de vagas para crianças ocorreram nos dias 8 e 9 de setembro e todas as 77 solicitações feitas foram deferidas. A efetivação das matrículas ocorreu nos dias 18 e 19 de setembro e no dia 23 de setembro foi realizada uma primeira reunião com os pais, na creche já denominada Unidade de Atendimento à Criança – UAC. O Atendimento aos filhos da comunidade universitária teve início em 26 de outubro de 1992 e após a inauguração da Unidade, mesmo não conseguindo atender toda a demanda da comunidade, as manifestações se diluíram. As crianças eram divididas em 5 salas obedecendo a data de nascimento para agrupá-las com uma equipe formada por quatro professoras de 1º grau transferidas de Rondônia, 1 auxiliar de enfermagem, quatro auxiliares de creche, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha, uma auxiliar administrativa e uma coordenadora. Foram recebidas crianças na faixa etária de dois a cinco anos de idade. Os pais não entravam na creche, as crianças eram recebidas na entrada pelas funcionárias e permaneciam no saguão até que a chegada das professoras. A carga de trabalho das professoras era de 8 horas por dia e a visão, tanto dos pais, quanto da equipe, era de um serviço assistencial, garantindo a qualidade das necessidades básicas das crianças de higiene, saúde e alimentação, uma vez que havia apenas uma professora com experiência em Educação Infantil, enquanto os demais nem haviam recebido o treinamento proposto para atuar com as crianças.

Em 1993 a UAC expandiu o atendimento às crianças de 0 a 2 anos e com essas duas novas salas a creche recebeu uma enfermeira. Com o passar dos anos mais alguns professores, incluindo três professoras efetivas do primeiro concurso realizado para o cargo, no ano de 2004.

Durante todos os anos de funcionamento a Unidade enfrentou problemas referentes: falta de um quadro de funcionários efetivos suficiente; dificuldade em constituir um projeto político pedagógico já que a rotatividade de funcionários era intensa; impossibilidade de atender toda a comunidade universitária, uma vez que a universidade estava em grande expansão e a construção dos outros módulos da Unidade não iriam se concretizar. A UAC permaneceu atendendo em seu único módulo, a comunidade interna da universidade até a publicação da Resolução de 2011 que impôs a necessidade de inúmeras adequações para que pudesse continuar a existir.

Questionamos, a partir deste longo processo de implementação, a prioridade que foi e é dada para o atendimento e educação das crianças pequenas.

As adequações e seus processos

Para efeito didático e de registro, estruturamos estas adequações em duas frentes principais, uma que chamamos de frente pedagógica, que envolve toda adequação feita no âmbito do Projeto Político Pedagógico da Unidade e que conseqüentemente impacta na ação cotidiana dos docentes e funcionárias⁹ da Unidade junto às crianças. A outra frente que chamamos de organizacional, que procurou trazer a sistematização das condições legais e normativas para o atendimento desta Resolução.

No âmbito pedagógico destaca-se que a Resolução CNE/CEB nº 1, de 10 de março de 2011, traz uma série de exigências para as

⁹ O uso dos termos no feminino é respectivo ao quadro funcional atual da Unidade.

Unidades. Os artigos dois e três são os que mais trazem subsídios para estas adequações. É notório o direcionamento dado pela Resolução no sentido estruturar cada Unidade de Educação infantil a partir de uma Política Nacional de Educação para este nível de ensino. Ao considerar, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2009), a Resolução nos indica que tal como as demais escolas de educação infantil, as unidades vinculadas às Universidades Federais devem se pautar na matriz curricular proposta pelas Diretrizes, cujo mote da educação infantil é baseado na *interação* e *brincadeira* das crianças. Os fins e os objetivos educacionais da unidade, portanto, devem ser construídos nesta direção.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) também trazem uma concepção de criança e de infância para subsidiar as práticas pedagógicas. Crianças, como já sabemos, são sujeitos portadores de direitos e produtoras de cultura, e a infância se constrói socialmente incorporando elementos da cultura, da história, da classe social, da religião, entre outros aspectos que influenciam na maneira pela qual cada criança vive sua infância, bem como, na maneira pela qual a sociedade constrói os artefatos e os dispositivos da e para infância.

Se nos debruçarmos sobre os direitos das crianças nos deparamos com uma série de elementos que nem sempre são considerados nas práticas cotidianas na educação infantil: direito a brincadeira, à expressão, ao movimento, à proteção, ao contato com a natureza, à identidade cultural, étnica e religiosa, à atenção especial em período de adaptação, ao direito à alimentação saudável, à higiene e à saúde, entre tantos outros que exploramos muito pouco e que fazem parte da orientação nacional para o atendimento na educação infantil (*Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, 2009). Tomando como exemplo o direito a desenvolver sua identidade cultural, étnica e religiosa, expresso no documento *Critérios de Atendimento que respeitem os direitos fundamentais das crianças* (2009), se bem analisado e bem cuidado, pode orientar e direcionar as ações pedagógicas para a realidade vivida em cada comunidade

atendida, bem como trazer uma interlocução maior entre a unidade e as famílias, tal como preconiza a Resolução, em seu artigo segundo:

Para funcionar, as unidades de Educação Infantil que integram o sistema federal devem ter um projeto pedagógico que: [...] XI – indique as formas previstas de articulação da unidade educacional com a família, com a comunidade e com outras instituições que possam colaborar com o trabalho educacional (BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2011. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2011, Seção 1, p. 10).

O processo de adequação do Projeto Político Pedagógico para as Unidades ainda exige que se faça uma descrição física e estrutural das instalações, bem como, uma descrição do quadro de funcionários, da relação adulto criança, da organização dos grupos de crianças e da jornada diária da unidade. Não há como fazer estas adequações sem minimamente consultar os documentos oficiais já existentes e que tratam dos parâmetros de infraestrutura e de qualidade para o atendimento das crianças na educação infantil.

A organização do trabalho pedagógico também deve ser detalhada com apontamentos sobre as formas de documentação e acompanhamentos das crianças, os processos de avaliação não promocionais e as perspectivas que embasam tais procedimentos.

Destacamos abaixo os trechos da Resolução que correspondem a estas orientações. Segundo esta Resolução (artigo 2º), as Unidades de educação infantil universitárias devem ter um Projeto Político 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);

II – apresente os fins e objetivos da unidade educacional;

III – explicita uma concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem;

IV – considere as características da população a ser atendida e da comunidade em que se insere;

- V – especifique seu regime de funcionamento, parcial ou integral;
 - VI – descreva o espaço físico, as instalações e os equipamentos existentes;
 - VII – relacione os recursos humanos da unidade;
 - VIII – aponte os critérios de organização dos agrupamentos de crianças;
 - IX – indique a razão professor/criança existente ou prevista;
 - X – descreva a organização do cotidiano de trabalho junto às crianças;
 - XI – indique as formas previstas de articulação da unidade educacional com a família, com a comunidade e com outras instituições que possam colaborar com o trabalho educacional; e
 - XII – descreva o processo de acompanhamento e registro do desenvolvimento integral da criança, sendo que os processos de avaliação não têm a finalidade de promoção.
- (BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2011. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2011, Seção 1, p. 10).

No artigo 3º a Resolução indica ainda que o Projeto Político Pedagógico deve especificar: “I – a forma de realização do planejamento geral da unidade: período, participantes e etapas; e II – os critérios e a periodicidade da avaliação institucional, assim como os participantes e responsáveis por essa avaliação” (BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2011. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2011, Seção 1, p. 10).

A partir do estudo destas orientações, o processo de adequação da Unidade de Atendimento a Criança a estas diretrizes seguiu as seguintes etapas:

DEFINIÇÃO DE ALGUNS CONCEITOS CENTRAIS:
Definimos neste processo o que pensamos por criança, por infância e por educação infantil. Concebemos nesta ocasião que o tripé que embasa a perspectiva na unidade é O EDUCAR, O CUIDAR E O BRINCAR, indo ao encontro do que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil. Nesta perspectiva foi necessário também conceituar o cuidar e o brincar. As discussões sobre as definições eram feitas no decorrer dos horários

de trabalhos pedagógicos coletivos (HTPC) e com a equipe que estava presente e disponível para discussão. É importante também ressaltar que neste processo buscou-se colocar em pauta os conceitos e parâmetros nacionais e o que a equipe estava entendendo e incorporando de forma relativa à realidade da UAC a partir destas orientações.

DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES: Realizamos um levantamento e um estudo de alguns temas que pareciam de forma mais latentes na prática pedagógica na educação infantil da Unidade e a partir deste estudo construímos algumas diretrizes para orientar o trabalho de cada membro da equipe docente e de funcionários. Nestes estudos inseriram-se temáticas relacionadas às questões de gênero e sexualidade na educação infantil, à alfabetização e ao letramento, à inserção e adaptação no espaço tempo da educação infantil, aos estudos relacionados à exploração das interações e brincadeiras, definindo-se também neste âmbito o que significa para a Unidade promover estas ações, aos estudos relacionados à especificidade da prática pedagógica com bebês; e, por fim, o estudo sobre o relacionamento entre a unidade e a família. Apresentava-se para discussão um texto escrito por algum membro da equipe sobre alguma destas temáticas e este texto era posto em discussão nos horários de trabalho pedagógico coletivo ou em semanas mais prolongadas de planejamento do semestre. As discussões foram promovendo textos mais definitivos e mais correspondentes ao que a equipe pensava sobre os temas. Estes textos compuseram então a versão apresentada no Projeto Pedagógico (2013-2015).

REVISÃO DA ESTRUTURA FÍSICA E HUMANA DA UNIDADE: Nesta etapa procuramos caracterizar a estrutura da unidade e analisar as condições de um atendimento de qualidade, de acordo com os documentos oficiais que disparam sobre os parâmetros de qualidade e de infraestrutura para a educação infantil.

É preciso destacar que estas etapas não foram nem lineares nem sequenciais. Na verdade, elas fizeram parte de um longo processo de discussão e de revisão no qual participou toda equipe

da Unidade de Atendimento a Criança que estava presente e disponível no período entre abril de 2013 e fevereiro de 2015.

O processo de construção do Projeto Político Pedagógico na Unidade de Atendimento a Criança durou cerca de um ano e meio. Uma versão do Projeto Político Pedagógico foi apresentada à comunidade de usuários em agosto de 2014. Vale ressaltar que a apresentação de um Projeto Político Pedagógico para Unidade de Atendimento a Criança se configurou como uma conquista, uma vez que desde sua inauguração em 1992 a Unidade não contava com um documento que pudesse ser considerado, pelos parâmetros e orientações nacionais, um Projeto Político Pedagógico¹⁰.

A frente que chamamos de organizacional influencia também na reestruturação pedagógica da Unidade; entretanto, envolveu mais a revisão de alguns documentos normativos internos da Unidade, tais como: (a) o Regimento Interno da Unidade; (b) a construção de Normas internas para estágio, para pesquisa, para realização de atividades de extensão, etc. e (c) a construção de um edital de seleção que pudesse equalizar as formas de ingresso na Unidade.

Quanto ao Regimento Interno foi preciso rever itens como: público atendido, formas de seleção de crianças e critérios de divisão das vagas. Quanto à construção das Normas internas para estágio, para pesquisa e para atividades de extensão, estas foram necessárias para criar critérios para a realização destas atividades que são, neste momento de adequação à Resolução, fundamentais. Trata-se de possibilitar ou de efetivar a Unidade enquanto espaço acadêmico, de importância para todos os campi da Universidade Federal de São Carlos, enquanto locus de estágio e de pesquisa.

No processo de discussão a respeito destas normas foi necessário problematizar: as questões éticas de pesquisa com crianças ou sobre

¹⁰ Vale ressaltar que houve inúmeras tentativas de elaboração do Projeto Político Pedagógico, direcionadas pela coordenadora pedagógica da Unidade e com a participação do quadro de funcionários disponíveis, entretanto, o esvaziamento da Unidade e a não reposição do quadro funcional, entre outras dificuldades, criou uma série de dificuldades para a concretização de um documento que pudesse ser considerado um Projeto Pedagógico da Unidade.

crianças; a interação das crianças com os adultos que se dispõem a realizar estágio e/ou pesquisa na unidade; a atenção especial aos bebês neste processo de recepção de adultos “estrangeiros” à unidade; à necessidade de parceria entre departamentos, professores do ensino superior e a Unidade para que as atividades de extensão e os estágios pudessem ocorrer de forma articulada com o trabalho realizado pela equipe de docentes e funcionários da unidade. Tivemos neste momento a atenção centrada na criança, não como objetos das pesquisas e atividades, mas como sujeitos inseridos e participativos das/nas pesquisas e estágios.

Em relação ao último item referente à construção do edital de seleção para universalização do atendimento, foi possível observar em relação às questões operacionais de sua efetivação: primeiro, que é preciso construir um edital com critérios que respeitem a igualdade de condições no ingresso a partir das vagas disponibilizadas na unidade e sem requisito para seleção. Isto implica não especificar no edital de vagas critérios para restringir o público alvo a ser atendido, como perímetros urbanos e municipais e/ou vínculos profissionais ou estudantis. Sabemos que muitas Unidades ainda se deparam com situações em que estas condições não são possíveis de serem atendidas. Na Unidade de Atendimento a Criança em seu primeiro edital de vagas aberto em setembro de 2014 estipulou-se apenas um direcionamento: que os candidatos tivessem compatibilidade com o horário de funcionamento da Unidade.

Segundo, entendemos que, para ser coerente com a o direito da criança à educação, uma vez selecionada a criança terá direito a vaga até a finalização de todo percurso da educação infantil.

Terceiro, a respeito da forma de seleção, temos observado pelo estudo dos editais já divulgados em outras universidades que estão passando pelo mesmo processo, que a seleção tem sido feita a partir de um sorteio público dos candidatos inscritos nas vagas e esta foi a forma também aderida pela Unidade em seu primeiro edital aberto em setembro de 2014.

Há ainda outras discussões que estão inseridas nos processos de adequação da Unidade de Atendimento a Criança à Resolução

CNE/CEB nº 1, de 10 de março de 2011, mas que não serão objetos de discussão no presente trabalho. Apenas para mencionar, a Unidade de Atendimento a Criança permanece vinculada a uma Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da Universidade Federal de São Carlos (ProACE). Esta vinculação, grosso modo, dificulta a consolidação da Unidade enquanto espaço educacional, permanecendo uma concepção de que a UAC tem exclusivamente um fim assistencial associada a sua nomenclatura “Creche UAC”.

A mudança de vinculação e de nomenclatura está sendo um desafio ainda enfrentado e que não será tão facilmente resolvido na Universidade, pois envolve, entre outros fatores, questões administrativas e econômicas que não serão resolvidas sem outras grandes discussões.

Referências¹¹

BRASIL. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em < http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CO N1988.pdf>. Acesso em maio de 2014.

_____. *Resolução CNE/CEB 1/2011*. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2011, Seção 1, p. 10.

_____. *Decreto nº 93.408, de 10 de Outubro de 1986*. Acessado em 14 de março de 2013. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-93408-10-outubro-1986-443817-publicacaooriginal-1-pe.html>

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

¹¹ Estas referências são dos capítulos 1 e 2 do presente livro.

_____. *Lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943*. Consolidação das Leis do Trabalho/CLT, 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em junho de 2014.

_____. *Lei nº 229 de 28 de fevereiro de 1967*. Diário Oficial da União - Seção 1. P. 2423.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Gráfica Paulus, 2008.

_____. *Decreto Nº 977, de 10 de setembro de 1993* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D0977.htm. Acesso em julho de 2014.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf> acesso em: julho de 2014.

CANCIAN, Viviane Ache; FERREIRA, Ione Mendes Silva (Org.). *Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos*. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, FUNAPE, 2009.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? In: CERISARA, Ana Beatriz (Org.). *Educação infantil: temas e debates*. Revista Perspectiva. Florianópolis, v. 17, n. esp., p. 11-21, jul./dez. 1999.

HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo*. São Paulo: Loyola, 1990.

KISHIMOTO, T. M. O primeiro jardim de infância público no Estado de São Paulo. *Educação e Sociedade*, São Paulo, dez.1996, v. XVIII n.56, p. 452-475, 1996.

OLIVEIRA, Z. M. R.; C. Propostas Para O Atendimento Em Creches: Histórico de Uma Realidade. *Ciencia e Cultura*, v. 37, n.7, p. 895-896, 1985.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 1988.

RAUPP, Marilene Dandolini. *A Educação Infantil Nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas*. 2001. Dissertação

(Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RAUPP, Marilene Dandolini. Creches nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas. In: *Revista Educação e Sociedade*, v. 25, n. Jan/Abr., p. 197-217, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche – 1984. In: ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). *Temas em destaque: creche*. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1989 a. p. 90-102.

TELES M.A.A. et. al. Creches e berçários em empresas privadas paulistas. In: ROSEMBERG, F. (Org.). *Temas em destaque: creche*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1989. P. 104-134.

II Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, 2002, Florianópolis: UFSC/NDI. Anais. (Org.) Marilene Dandolini Raupp. 167p.

III Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, 2003, São Carlos: UFSCar. Anais. (Org.) Izabel A. Minuti da Cunha. 290p.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA UAC COMO ESPAÇO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO

Priscila Domingues de Azevedo
Gabriella Pizzolante da Silva
Maria Claudia Bullio Fragelli

Tal como já discutido anteriormente nos capítulos deste livro, após a Resolução n.1 de março de 2011¹, muitas mudanças começaram a acontecer no âmbito da Unidade de Atendimento à Criança – UAC/UFSCar para atender as novas exigências postas pela legislação. Dentre elas, o esforço para que o tripé da Universidade – ensino, pesquisa e extensão, fosse desenvolvido com qualidade, caracterizando-a como uma unidade acadêmica, tal que *“as creches universitárias, em geral, salvo poucas exceções, não nasceram com a intenção de articular ensino, pesquisa e extensão”* (LOPES; VIEIRA, 2014, p. 04). Esse esforço permanece até os dias atuais, visto que há, internamente e externamente, uma desvalorização do espaço educativo de bebês e crianças pequenas enquanto potencializador de pesquisas acadêmicas e ações extensionistas.

No entanto, o que este capítulo se propõe é justamente refletir sobre as possibilidades que a Educação Infantil no contexto universitário tem nos âmbitos de ensino, da pesquisa e da extensão, reconhecendo que nesses espaços há produção de conhecimentos no campo da Educação Infantil, das crianças, das infâncias, da formação docente, do currículo, entre outras áreas, além do impacto direto na vida das crianças que recebe e suas famílias.

¹ Disponível em <https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2012/11/Resolu%C3%A7ao-n-1-10-03-2011.pdf> . Acesso em: 20 mar. 2020.

O movimento interno na UAC de discussões busca questionar e construir conceitos sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão, a partir de considerações sobre o que é desenvolver essas atividades em um espaço educativo institucional de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, que prioriza o ensino, sem, no entanto, considerá-lo escolarizante, e que está constantemente atuando também na formação docente inicial e continuada.

Na realidade, a luta é em defesa de uma cultura da infância e da não escolarização precoce na Educação Infantil, que expressa rigidez nos modelos pedagógicos e políticos. Segundo Abramowicz (2003, p. 16),

no Brasil, o atual processo de escolarização das crianças pequenas, de quatro a seis anos, ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização e normatização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz, trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais.

Essas discussões implicam na constatação de que não há linhas divisórias bem definidas de quais atividades são só ensino, só pesquisa ou só extensão, visto que elas se inter-relacionam. Dentro da UAC, elas se misturam. Por exemplo, se considerarmos que as Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, antes chamadas somente de “creches universitárias”, reservam a característica de serem uma instituição dentro de outra, a própria UAC, neste contexto, pode ser entendida como um espaço de extensão, pois, a partir da Resolução n.1 de março de 2011, que garante a universalização das vagas das creches federais, as crianças e suas famílias são sujeitos da comunidade externa e não somente mais interna, a quem os saberes produzidos na universidade se destinam. Sobre essa questão, Moruzzi e Silva (2017, p. 119) afirmam que:

Este processo de universalização também se insere nas demandas pela institucionalização que tem envolvido as unidades de educação infantil universitárias, de maneira a se coadunar, principalmente, com a adequação destas à política nacional vigente para Educação Infantil e ao mesmo tempo, fazer jus à especificidade da educação infantil no contexto universitário, adequando-se ao tripé Ensino, Pesquisa e Extensão.

O ensino, nesse contexto, pode ser entendido como o trabalho pedagógico realizado com as crianças na rotina da instituição, bem como a formação de profissionais de educação das áreas de Pedagogia, Psicologia, Educação Musical, Educação Especial, Terapia Ocupacional, Biologia, entre outros (estagiários) e, enquanto espaço para a pesquisa, realizada pelas docentes da Unidade, mas também do Ensino Superior, licenciandos, pós-graduandos da Universidade como um todo.

Tal como afirma Raupp (2004, p. 207)

No que se refere aos objetivos atuais, a maioria das unidades de educação infantil caracteriza-se como campo de estágio para cursos da universidade. Praticamente todas as unidades são também campo de pesquisa e de observações, ou seja, dispõem sua estrutura de funcionamento a profissionais das múltiplas áreas de conhecimento da universidade para coleta de dados para pesquisa ou para observações.

A UAC busca ampliar esse objetivo, na medida em que defende a importância do ato de pesquisar pelas próprias docentes que atuam na Unidade. Além disso, ousamos dizer ainda que os próprios bebês e crianças pequenas também fazem pesquisa na UAC: investigam, questionam, testam suas hipóteses e inventam significados. Centrar a atenção no bebê e na criança é convidá-los para serem sujeitos ativos e participativos nas pesquisas, atividades e estágios, e não apenas um objeto de pesquisa.

Vale ressaltar aqui que, na prática docente em Educação Infantil, ainda é dominante uma visão de pesquisa em educação como uma atividade conduzida por pesquisadores de fora do contexto dos

espaços coletivos de educação com crianças. Essa articulação entre a pesquisa, o ensino e a extensão no espaço da Educação Infantil nos faz refletir sobre a necessidade de eliminar a valorização da pesquisa de professores do Ensino Superior em detrimento às pesquisas realizadas pelos professores do Ensino Básico, assumindo que em ambas as carreiras a pesquisa pode ser praticada.

É necessário, assim, viabilizar meios de superar a dicotomia entre os profissionais que atuam na Educação Básica e os que atuam na Educação Superior, reconhecendo o professor e a professora da Educação Básica e, especificamente, da Educação Infantil, como aquele que pesquisa a sua própria prática e aquele que pensa o seu próprio fazer. Dessa forma, podemos superar o paradigma e entender que o conhecimento da universidade não é único e absoluto; na realidade, a parceria escola e universidade pode estabelecer uma relação de colaboração e servir como base para a construção e validação das Ciências Humanas.

A UAC, apesar de já desenvolver as atividades que a caracterizam enquanto espaço acadêmico, ainda permanece vinculada organizacionalmente à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis - ProACE, o que indiretamente, dificulta a construção de sua identidade e de seu reconhecimento dentro de toda a Universidade; pedagogicamente e administrativamente causa obstáculos à realização de algumas atividades, principalmente as de pesquisa e extensão. Ademais, há de se questionar o que significa permanecer vinculada à assistência, mesmo após os intensos debates e legislações garantirem o caráter educativo dos espaços de Educação Infantil. Sobre essa questão, Raupp (2004, p. 207) aponta que

Ao examinar o quadro referente à situação de vinculação das diferentes unidades de educação infantil pesquisadas, encontrei uma situação, no mínimo, curiosa. Apenas quatro unidades de educação infantil têm vinculação com centros de educação na universidade. As demais unidades possuem vinculação com órgãos variados: pró-reitorias, recursos humanos, órgão estudantil, hospital, assistência

social, fundação, assuntos comunitários, Departamento de Economia Doméstica, entre outros. O fato de 83% dessas unidades estarem vinculadas a outros órgãos universitários que não da educação contradiz um tanto a importância do vínculo com a área da educação, destacada por alguns autores. Essa situação significa, por um lado, a predominância da vinculação associada aos objetivos iniciais das unidades; por outro, a necessidade de amadurecer a importância da presença dessas unidades para o desenvolvimento de um campo de pesquisa novo.

A dificuldade é percebida, especialmente, quando se pensa nas profissionais que atuam com os bebês e as crianças pequenas na UAC, que são docentes com formação, em sua maioria, de nível de pós-graduação e compõem a carreira EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, que têm em suas atividades docentes a exigência de desenvolver o tripé ensino, pesquisa e extensão, inclusive para ter o direito à progressão e promoção na carreira, que antes era automática, mas que agora segue uma normativa interna² que pontua as atividades desenvolvidas e comprovadas pelas docentes.

Historicamente, é recente essa exigência de que as profissionais EBTTs desenvolvam, além das atividades de ensino, as de pesquisa e de extensão também. Essa mudança é decorrente da primeira reestruturação da carreira, através da lei 11.784 (2008), que antes era denominada Magistério de 1º e 2º Graus; que equiparou essa carreira à do Ensino Superior. Através da Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012³, a nova carreira EBTT é tida como equivalente à carreira do Magistério Superior. Nesse caso, como consta no Art. 2º,

São atividades das Carreiras e Cargos Isolados do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal aquelas relacionadas ao ensino,

² Disponível em: <http://www2.progpe.ufscar.br/arquivos/servicos/avaliacao-e-desenvolvimento/resolucao-866-2016.pdf> . Acesso em: 20 mar. 2020.

³ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm> . Acesso em: 20 mar. 2020.

pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica.

As profissionais inseridas nesta carreira que atuam na UAC encontram problemas para que esta legislação seja efetivamente implementada. Dentre outros aspectos, destaca-se a dificuldade dessas profissionais em desenvolver atividades a partir da política de pesquisa e extensão, e que sejam reconhecidas institucionalmente; por exemplo, através dos sistemas digitais e formulários burocráticos. Às vezes, o desenvolvimento destas atividades é feito de maneira individual pelas docentes, que buscam alternativas específicas para realizá-las, tais como parcerias com docentes de departamentos.

Segundo Rauff (2004), no desenvolvimento da pesquisa e produção de conhecimentos, há de se buscar a criação de uma cultura científica para a maioria das unidades e sua ampliação para outras, indo além das pesquisas em função de monografias, dissertações e teses para titulação dos docentes. “É necessário garantir também a pesquisa institucional, coletiva, que investigue questões que emergem da prática” (p. 212).

A realidade atual dessas professoras também é a de uma maior dedicação da carga horária semanal à interação com as crianças, sem contar as outras atividades de ensino, tais como planejamento e atendimento às famílias, fazendo com que as demais atividades inerentes à carreira fiquem prejudicadas.

Esse fato contribui para que não haja visibilidade da carreira das docentes do EBTT dentro da Universidade, que, apesar de desenvolverem um trabalho de qualidade na Educação Básica, não têm esse reconhecimento pela comunidade acadêmica, sobretudo no que se refere à atuação na Educação Infantil.

Além disso, é preciso refletir sobre outras dificuldades impostas para essas unidades. Como afirma Lopes e Vieira (2014, p. 09):

[...] essas unidades sofrem com as particularidades que toda a educação infantil pública já vivencia e somado a isso existem os problemas de ordem universitária. Com essa dupla identidade, nota-se que as conquistas e garantias podem surgir desses diferentes atores, mas também os retrocessos e perdas. Com isto fica notório que essas unidades universitárias compartilham de problemas parecidos como os de qualquer rede municipal (falta de materiais, concursos para profissionais, número de vagas insuficiente, etc.), mas ao mesmo tempo são desafiados a resolver seus próprios problemas, que são específicos e locais (sucateamento das universidades, ameaças à autonomia universitária, desvios de função, etc.).

Tal como apontam Moruzzi e Silva (2017, p. 122), apesar do prazo para adequação das unidades e creches à Resolução CNE/CEB n. 1, de 10 de março de 2011 ter se encerrado em março de 2012, os desafios impostos demonstram que alguns destes espaços, incluindo a UAC, ainda não tiveram condições de se adequar e se estruturar completamente.

Há uma série de fatores que dificultaram estas adequações, que podem ser apontadas ainda que de maneira genérica: ausência de informações ou clareza dos passos, das metas e dos procedimentos necessários; falta de apoio ou de condições no interior das universidades no âmbito das vinculações destas creches ou unidades aos departamentos de educação; conflitos entre sindicatos, servidores e comunidade de usuários, que se colocam contra, em muitas situações, ao processo de universalização do atendimento; dificuldades também no âmbito das reposições do quadro de professores da carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) existentes nas “creches” ou unidades, o que dificulta também a abertura de vagas para novas crianças no decorrer destes últimos 5 anos.

Por outro lado, as Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil estão repletas de possibilidades, justamente pela tríade. Por exemplo, na UAC, uma das vivências de ensino, sobretudo a extensão, bastante enriquecedora para a equipe e para os estudantes, é o estágio, seja remunerado ou curricular, de

diversos cursos de graduação da UFSCar e de outras universidades. Essas vivências permitem a articulação e flexibilização de propostas pedagógicas, proporcionando às profissionais da educação e futuros profissionais possibilidades de romper com a dicotomia teoria e prática, desenvolver a sensibilidade ética e estética e contribuir para a execução de pesquisas e projetos de extensão nesta área, considerados como importantes ferramentas para a valorização docente; desta forma, abre-se também o campo de formação continuada permanente. Portanto, fica evidente que o princípio de indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão se concretiza na UAC.

Através de relatos, estagiários e estagiárias da Unidade evidenciam que é possível identificar contribuições acadêmicas a partir de discussões, debates, estudos, relatos de experiências e reflexões sobre a prática pedagógica de forma sistemática, desencadeando a reflexão sobre a prática pedagógica individual e coletiva a partir da abordagem de aspectos relacionados ao trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Nesse sentido, a experiência do estágio na UAC sinaliza o reconhecimento da Unidade sobre a importância da prática na formação inicial de professores e professoras. Os estagiários e estagiárias recebem orientação, sendo que as professoras da Unidade atuam como co-formadoras. Essa vivência busca também despertar o olhar dos estagiários e estagiárias para a pesquisa e para a documentação pedagógica, valorizando a integração dessas atividades como componente fundamental nos processos de formação inicial e de um melhor desenvolvimento profissional docente.

Enfim, segundo Silva, Caldeiron e Alves (2011), o estágio é uma oportunidade de educar o olhar, é um espaço de diálogo entre os estagiários e estagiárias e professoras que trocam experiências, refletem sobre a prática diária com as crianças, produzem e ressignificam conhecimentos, buscam novas alternativas e também fundamentam teoricamente suas decisões cotidianas. Essa articulação estimula a observação, a reflexão e a discussão, que são instrumentos essenciais ao trabalho pedagógico na Educação

Infantil (CERISARA, 2002). Nesse sentido, envolver professoras experientes e em formação faz com que haja a composição de uma teia de troca de experiências, que promove aprendizagens mais significativas e possibilita que as pesquisas teóricas sejam contextualizadas na prática.

A UAC tem ainda outros projetos de extensão que estimulam e integram professores e professoras, estudantes, funcionários e funcionárias, e bebês e crianças pequenas, o que propicia uma relação mais orgânica com a sociedade e uma maior visibilidade do potencial extensionista da UFSCar. Ou seja, de maneira geral, as professoras e algumas servidoras técnico-administrativas da UAC desenvolvem diversas atividades e projetos de extensão, ACIEPEs e eventos coletivos, tanto direcionados às crianças e às famílias que atende, como direcionados aos estudantes de graduação e profissionais externos que atuam com educação. São projetos de contação de histórias, de estudo em serviço, de yoga, de Educação para as Relações Étnico-Raciais, de Educação Ambiental a partir da implementação de horta e composteira e, com o passar dos anos, até a despedida do Grupo 5 está formalizada como atividade de extensão que envolve arte e cultura infantil, tal que se configura como um momento de integração e encerramento da primeira etapa da Educação Básica.

Uma dessas atividades de articulação que merece destaque são as Semanas de Formação, Pesquisas e Práticas em Educação Infantil, organizadas pela equipe da UAC. Esses eventos, que já totalizam seis edições, pretendem compartilhar propostas pedagógicas, realizar debates, aprimorar conhecimentos sobre os saberes e os fazeres em Educação Infantil, unir estudantes, pesquisadores e pesquisadoras e profissionais preocupados com os desafios teóricos e práticos que envolvem este campo. Surgiu da necessidade dos profissionais da UAC em compartilhar suas pesquisas e práticas pedagógicas com os demais profissionais da Educação Infantil, coloca em pauta, inclusive, os desafios postos para as unidades universitárias e demais contextos da Educação

Infantil no Brasil, sendo, portanto, mais uma atividade que cumpre com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Coletivamente, a UAC também organiza anualmente a Mostra Fotográfica, Artística e Cultural, com o objetivo promover o debate sobre as práticas pedagógicas e a vivência do fazer artístico na Educação Infantil. Com uma preocupação estética, a Mostra traz fotografias e produções infantis realizadas na UAC, ressaltando o protagonismo infantil e docente. As exposições, abertas à toda a comunidade, já ficaram instaladas na Biblioteca Comunitária da UFSCar, no Núcleo de Formação de Professores e, outras vezes, no próprio espaço da UAC.

“Brincadeiras e interações na Unidade de Atendimento à Criança” também é um projeto de extensão de muita relevância para o funcionamento da Unidade, porque prevê bolsistas remunerados para o desenvolvimento de registros das práticas interativas e brincantes que são realizadas no cotidiano, a partir do convívio e da relação direta com os bebês, as crianças e as docentes de todas as turmas. Os registros são expostos e a temática é abordada em encontros com profissionais da área e demais interessados, por meio de oficinas, roda de conversa ou minicursos, que buscam refletir sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, sendo inclusive um dos direitos da infância.

É importante salientar que, muitas vezes, essas atividades e projetos não são contemplados nos editais da Universidade com verba ou bolsistas, criando uma série de obstáculos para a realização. Isso demonstra um problema na situação geral que as Universidades enfrentam no que diz respeito às verbas e suas aplicações no âmbito universitário.

As professoras da Unidade também realizam atividades de pesquisa, orientação de iniciação científica, possuem credenciamento em programas de Pós-graduação, são líderes e/ou participantes de Grupos de Pesquisa, inclusive com pesquisa financiada pelo CNPq, empreendendo esforços para contribuir com a construção do pensamento educacional brasileiro e para o desenvolvimento social do país.

Nesse sentido, concluímos que a UAC, espaço de educação de crianças de 3 meses a 5 anos e 11 meses, torna-se um *locus* privilegiado *de e para* a realização de pesquisa e extensão, para além da promoção de um ensino de qualidade, que esteja comprometido com a ideia de ser um espaço público autônomo, de fazer político, quando pesquisa, ensino e extensão estão comprometidas com qualidade, democracia e igualdade.

Ainda que as docentes da Unidade já desenvolvam projetos de pesquisa e extensão, além da atuação com as crianças em trabalho pedagógico – entendida burocraticamente como ensino, a realização efetiva e articulada desse tripé ainda é um desafio. Reconhecer este desafio traz para o cotidiano coletivo da UAC todo o atual debate sobre o papel das unidades universitárias de Educação Infantil e a necessidade de desenvolver ações que busquem dar visibilidade ao que vivenciado neste contexto e possibilitem a construção de sua identidade universitária, superando a invisibilidade dentro dos organogramas estruturais.

Salientamos, contudo, que os encaminhamentos para as melhorias necessárias compõem um processo complexo de negociações e posicionamento de cada universidade, que deve reconhecer seu papel de colaboradora, ainda que sejam os municípios os responsáveis por atender a demanda educativa para bebês e crianças pequenas. Esse longo processo precisa da participação ativa não só das servidoras que atuam nas Unidades, mas de toda a comunidade interna e externa e demais esferas públicas.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. *Pro-Posições*, v. 14, n. 3 (42), set./dez., p. 13-24, 2003. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/42-dossie-abramowicza.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.
- CERISARA, Ana Beatriz et al. *Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil*. 2002.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/11157>. Acesso em: 21.03.2015

LOPES, Isabela Pereira; VIEIRA, José Jairo. Qual a função da creche universitária?" As finalidades das unidades universitárias federais de Educação Infantil ontem e hoje. In: SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (Orgs.). *Didática e Prática de ensino na relação com a Sociedade*. Ebook ENDIPE. v. 3. FORTALEZA: UECE, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/423.pdf>> . Acesso em 18 mar. 2020.

MORUZZI, A. B.; SILVA, B. N. B. A Universalização Da Educação Infantil Nas Universidades Federais: Um Estudo A Partir Dos Editais De Abertura De Vagas Nas Unidades. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 9, n. 16, p. 116-131, jan./abr. 2017.

RAUPP, Marilena Dandolini. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 86, p. 197-217, ab., 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a10.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

SILVA, Adriana; CALDEIRON, Ana Cláudia; ALVES, Cândida Maria Santos Daltro [et al]. *Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NA UAC E MUDANÇAS NA CARREIRA DOCENTE

Maria José da Silva Rocha
Mara Silvia Nucci Morassutti

Uma ideia de formação profissional perpassa todo o trabalho realizado na Unidade de Atendimento à Criança (ProACE/UFSCar), a de que “quem escolhe ensinar, deve antes escolher aprender como meta de toda sua vida”. Acreditamos que esta afirmação corrobora o que vários estudiosos como Schön (1983), Alarcão (1996), Nóvoa (1999), Tanuri (2000), Falsarella (2004) e Saviani (2009) têm sinalizado, na perspectiva de que a formação docente é um diferencial altamente significativo para a obtenção de melhorias educacionais.

É assim, portanto, que desde a sua inauguração em 1992, a Unidade de Atendimento à Criança (UAC) centrou esforços no sentido de garantir um processo de Formação Profissional Continuada e Estudos em Serviços com o propósito de aprimorar as ações pedagógicas com as crianças e promover o crescimento profissional dos educadores.

Retomando a trajetória desse processo, podemos compreender que as ações implementadas no que se refere à essa questão atendiam às demandas de ordem prática que o cotidiano do trabalho com as crianças impunha, além de acompanhar toda a trajetória teórico- histórica da Educação Infantil no Brasil.

Assim, as ideias exploradas neste texto estão baseadas na vivência de vinte e quatro anos da realização de um trabalho de Formação Continuada e Estudos em Serviço na UAC, Instituição de Educação Infantil situada no campus de São Carlos (SP) da

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), vinculada a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, que atende crianças na faixa etária de 3 meses a 5 anos, filhos de alunos dos cursos de graduação da universidade e comunidade de São Carlos.

Para tanto, apresentamos um breve histórico, relatando como este espaço de formação foi se constituindo ao longo da trajetória da UAC.

O resgate das memórias das professoras que trilharam este caminho, realizada em uma roda de conversa, com a participação de algumas docentes efetivas convidadas, levou-nos a identificar três momentos distintos no processo de formação continuada realizado. Estes momentos pareceram muito atreladas ao perfil do quadro de profissionais, mas também sugerem um caminhar teórico da Educação Infantil, que passou pelo assistencialismo, pela visão propedêutica, até a consolidação de uma função pedagógica específica e não escolarizante para a formação das crianças. As memórias destas profissionais serão apresentadas também neste artigo, não apenas com o intuito de registro do que construímos ao longo do caminho, mas também com o objetivo de apontar possibilidades e conquistas a serem buscadas na trajetória que ainda temos a percorrer no processo de construção da Educação Infantil e da infância a que nossas crianças fazem jus como direito inalienável.

O trabalho que aqui apresentamos foi construído a partir do resgate de documentos e das memórias de professoras que fizeram e que fazem parte do quadro de profissionais efetivos da Unidade. Muitos detalhes, portanto, poderão ser omitidos, mas nosso compromisso é garantir que os aspectos centrais do que vivenciamos desde a inauguração da UAC, no que se refere à formação profissional continuada, sejam contemplados, além da visão do atual quadro de servidoras sobre a questão.

Breve Histórico do Estudo em serviço e a Formação Continuada na UAC

É importante considerar que, no início do trabalho de formação continuada e dos estudos em serviço, nem todos os professores que compunham o quadro da Unidade tinham formação específica para a Educação Infantil; outro, é que esses professores passaram a fazer parte de um quadro efetivo de servidores da UFSCar. Durante a travessia histórica da UAC, houve momentos de instabilidade desse mesmo quadro, devido à aposentadoria de vários desses servidores, sendo que ele foi repostado, por um longo período, por professores substitutos.

O que viabilizou e possibilitou a inauguração da UAC foi a vinda de Professoras de 1º e 2º Graus do antigo território de Rondônia, que foram redistribuídas para UFSCar devido à mudança de território para Estado. A chegada destas servidoras possibilitou a criação de vagas de profissionais para atuarem com as crianças, o que facilitou e acelerou o trabalho administrativo do Departamento de Recursos Humanos que não tinha até então um quadro de professores para a Educação Infantil.

Depois do trabalho de composição do quadro de professores e turmas de crianças, o trabalho demandou a orientação do fazer das professoras. Neste contexto, a Direção da UAC planejou e implementou ações tendo em vista a formação continuada das professoras recém-chegadas. É interessante ressaltar que a metodologia proposta para a Formação Profissional Continuada e para os Estudos em Serviço da UAC se baseou nas finalidades específicas do contexto histórico da Educação Infantil e necessidades práticas que a unidade vivenciou.

Desta forma, uma primeira ação foi a oferta do curso de extensão "*O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida*", ministrado por uma professora do Departamento de Psicologia da UFSCar e duas doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Educação, com formação acadêmica em pedagogia e psicologia. O curso foi desenvolvido em cinco módulos:

- Módulo I: Analisando o Desenvolvimento Infantil na Creche
- Módulo II: A Função da Brincadeira no Desenvolvimento da Criança
- Módulo III: A Construção de um Ambiente Alfabetizador
- Módulo IV: Desenvolvendo um Projeto Pedagógico Para Creche
- Módulo V: O Papel da Interação entre parceiros, Adultos e Crianças.

O curso foi oferecido no início do primeiro e do segundo semestre de 1994 e 95, com duração de 32 horas semanais, num período de não atendimento às crianças (janeiro e julho). Participaram destes encontros as professoras, as auxiliares de creche e a enfermeira, que compunham o quadro de servidores da UAC. Pode-se depreender que, com base na teoria do construtivismo genético de Jean Piaget e na teoria sócio construtivista de Vygotsky (1984), a formação oferecida voltou-se à temática do desenvolvimento da criança de zero a seis anos, com a intenção de enfatizar a função da brincadeira no desenvolvimento infantil e a construção de um ambiente alfabetizador.

No ano de 1995, a unidade inclui em seu quadro de servidores o cargo de Pedagogo. Ao chegar à unidade, a pedagoga que assumiu este novo cargo encontrou o curso no início do seu segundo módulo o que facilitou o seu contato com todas as professoras e demais funcionárias, uma vez que todos participavam do curso, desde o pessoal de apoio à Coordenação Pedagógica.

A chegada da pedagoga também viabilizou o Estudo em Serviço. A organização deste trabalho ocorria da seguinte maneira: as professoras tinham uma jornada de quarenta horas semanais, trabalhando diretamente com as crianças; uma vez por semana, em um dos períodos da jornada, elas se ausentavam desse trabalho para o estudo em horário de serviço. Foi possível organizar dois grupos, um no período da manhã e outro no período da tarde. Isto possibilitou a participação das professoras e auxiliares de creche sem a interrupção do trabalho com as crianças. Durante esses encontros semanais, realizaram-se leitura e discussão de trabalhos

teóricos que versavam sobre o desenvolvimento infantil e a prática pedagógica voltada à criança, tendo em vista promover uma atuação docente para além do cuidado infantil.

Com a continuação dos módulos do curso de extensão, os dois grupos distintos de professoras se encontravam duas vezes ao ano, em janeiro e em julho, com duração de 32 horas. Nesses encontros, sob a coordenação das ministrantes, foram pautados objetivos educacionais que, de acordo com a visão que a equipe vinha construindo, eram essenciais à prática pedagógica e que vieram a fazer parte da primeira proposta pedagógica da Unidade.

No ano de 1996 a Professora Doutora Telma Vitória, participante do Centro Brasileiro de Investigação sobre o Desenvolvimento e Educação Infantil (CINDEDI) do Departamento de Psicologia e Educação da FFCL de Ribeirão Preto (USP) utilizou o documento do Ministério da Educação e do Desporto, “Critérios para um atendimento em creches, que respeite os direitos fundamentais das crianças” para compor com a equipe da UAC uma roda de conversa. Esse trabalho foi encerrado pela Enfermeira da Carochinha¹, com a temática da história da Educação Infantil no Brasil e na Carochinha. Nesta oportunidade, a equipe da UAC também teve a oportunidade de conhecer os projetos desenvolvidos na Carochinha.

No ano de 1997, encerram-se as propostas iniciais de formação continuada planejadas e propostas pela Direção da UAC e a finalização da Proposta Pedagógica fica inteiramente sob a responsabilidade da UAC. Buscou-se, neste momento, compreender a especificidade da ação pedagógica com as crianças e a função da proposta de formação em serviço. Desta maneira, a Coordenação Pedagógica passou a refletir sobre as seguintes perguntas: onde a formação em serviço se insere? O que ela significa? Em que tipo de resultado ela quer chegar?

¹ Carochinha – Creche da USP de Ribeirão Preto inaugurada em 1985 que atende crianças de 3 meses a 5 anos, filhos de funcionários e alunos da universidade.

Com a responsabilidade de finalizar a Proposta Pedagógica, foram encontrados em Ferreira (1976) subsídios teóricos que apontaram que o currículo e as experiências de aprendizagem devem ser integrais, de forma a desenvolver nas crianças os aspectos afetivos, intelectuais e psicomotores.

A continuidade do desenvolvimento deste trabalho ocorreu durante os Estudos em Serviço na UAC. Junto com as professoras, a Coordenação Pedagógica sistematizou as ações práticas que viabilizavam a efetivação dos objetivos já definidos no decorrer do curso de extensão oferecido, em consonância com as faixas etárias das crianças e recursos materiais da UAC, indicando itens de observação do desempenho para cada idade.

O entendimento de que a família interatua no processo de elaboração da Proposta Pedagógica levou a pensar em como se daria tal participação. Desta maneira, nas reuniões com a família, realizadas bimestralmente na UAC, foi entregue aos pais ou responsáveis pela criança uma cópia desta primeira proposta de Projeto Pedagógico. Alguns pais se envolveram nas discussões, outros acharam que as discussões deveriam ocorrer entre os educadores da UAC, e outros ainda diziam: - “tudo bem, vamos ver onde isso vai dar...” O projeto foi revisto e concluído na semana de planejamento e curso no ano de 1997.

Após a conclusão da Proposta Pedagógica, a Coordenação da UAC deu continuidade ao Estudo em serviço, em reuniões semanais com professoras e auxiliares de creche e participação de outros profissionais que estudavam temáticas que se impunham no cotidiano da prática pedagógica da UAC. Assim, realizamos encontros sobre:

- **SEXUALIDADE NA PRÉ-ESCOLA: UMA QUESTÃO PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES**, ministrado por um aluno da pós-graduação em Educação da área de Metodologia de Ensino da UFSCar, em 1995, com a participação dos pais.

- **DIREITOS HUMANOS E COMBATE AO RACISMO**, ministrado pela pedagoga da unidade em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros. Esse estudo foi encerrado com um encontro

programado com os pais e uma mestranda da do curso de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, Eliane Cavallero, em 1998.

- INCLUSÃO, ministrado pela Auxiliar de Enfermagem da unidade.

Outros encontros semanais realizados tinham como objetivo aprofundar a compreensão dos profissionais importância dos jogos, para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança. Dessa maneira, junto com a coordenação pedagógica, as servidoras puderam discutir algumas obras de Kamii (1990), como *A Criança e o número* e *Jogos em Grupo na educação infantil*. Essas temáticas despertaram novas questões no grupo de estudo em serviço levando, por exemplo, à compreensão da autonomia da criança como um dos objetivos da educação infantil. Da mesma forma, o livro de Macedo (1996), a obra de Bee (1984) e Mukina (1981) passaram a fazer parte do referencial teórico em estudo.

Durante este período as professoras reivindicaram a permanência do espaço para estudo e planejamento em serviço, ou melhor, efetivar tal conquista, pois os professores do Ensino Técnico e Tecnológico já tinham direito assegurado no Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos e Empregos (PUCRE), o qual não era reconhecido pela universidade. O direito foi assegurado no ano de dois mil. Assim, o trabalho docente passou a ser de vinte e cinco horas em sala com as crianças e quinze horas de estudo e planejamento em serviço. Neste momento, o trabalho de estudo em serviço passou a ser bem definido em relação a carga horária das professoras.

O exercício de Direção da UAC foi ocupado, até um certo momento, por profissionais que também não tinham formação na área da Educação Infantil. Então, é interessante ressaltar, neste trabalho, a ocupação do exercício de chefe da UAC por uma professora pesquisadora em Educação Infantil, com formação acadêmica em educação e sociologia. Sendo assim, durante sua gestão, propôs um curso de capacitação, aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão, com duração de um ano, onde uma vez por semana, das 18h às 21h eram ministradas as aulas do curso. Este curso foi

promovido pelo Grupo de Pesquisa “Estudos sobre a criança, a infância e a educação infantil: Formação Inicial e Continuada de professores de educação infantil”, com o objetivo de provocar nos profissionais da UAC a revisão de suas posturas pedagógicas. Foram envolvidos nesse trabalho de formação continuada em serviço, o Departamento de Recursos Humanos, professoras do Departamento de Artes, de Psicologia e de Metodologia de Ensino da Universidade. As áreas de formação foram: legislação, meio ambiente, música, ciências, desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena, matemática, multiculturalismo, movimento e brincar, leitura e escrita e pesquisa em educação.

Ainda, gostaríamos de apontar a participação das autoras num trabalho de formação continuada para professores da Educação Infantil com dois professores universitários, um de Matemática e outro de Física. Na Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão - ACIEPE - “Ciência Lúdica para Crianças: pressupostos, atividades e vivências”, a UAC participou como parceira. Essa ACIEPE ocorreu no primeiro semestre do ano de 2009, aos sábados, com duração de três horas, na UAC e os objetivos centrais deste trabalho foram: 1. Contribuir para o aprimoramento da divulgação da Ciência, da Tecnologia e da Matemática na educação infantil, por meio da formação continuada de professores que atuam nesse nível de ensino, incentivando-os à elaboração de atividades lúdico-didáticas; 2. Articular a divulgação científica à educação praticada nas pré-escolas, levando em conta a exploração das potencialidades cognitivas, afetivas e o espírito curioso da criança. O projeto pareceu viável e pertinente junto as professoras. Elas mostraram-se dispostas a vivenciarem as atividades propostas e contribuíram para o aprimoramento das mesmas, apontando possíveis dificuldades que poderiam ser enfrentadas com as crianças. Foi enfatizado que a divulgação científica para o público infantil não pode estar baseada numa transmissão precoce de informações e numa organização excessivamente estruturada da ação da criança. Ao contrário, é importante investir e valorizar a produção infantil, estar atento ao

gesto espontâneo e a intencionalidade da criança e aproveitá-los enquanto manifestação no diálogo que queremos manter com ela.

Destacamos, ainda, o estudo realizado nos anos de 2009 e 2010 onde a temática abordada foi a educação étnico-racial. O estudo desta temática foi proposto e coordenado por uma professora da UAC, militante do movimento negro, que se integrou ao quadro de professores no ano de 2009. Esta professora se encarregou de organizar e planejar os conteúdos a serem trabalhados com as professoras em um dos momentos de estudo, enquanto que nos outros momentos, estudamos *As Cem Linguagens da Criança (1999)* e o *Manual de Educação Infantil* que são referentes à abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância.

Importante destacar que a partir de 2005 o quadro de professores da UAC passou a se constituir também de profissionais com contrato temporário de serviço, em função da aposentadoria das professoras. No período de 2005 a 2013 o número de professores efetivos diminuiu, chegando a contabilizar apenas quatro professoras efetivas no quadro de servidores lotados na UAC.

Apresentamos até aqui o panorama dos temas que foram abordados na travessia histórica da UAC. Com a chegada dos professores contratados a partir de 2014, um novo percurso se inicia na formação continuada dos professores.

O quadro de Professoras e a educação continuada na UAC

Para melhor visualizar o movimento do quadro de professores na UAC, desde sua inauguração, dividimo-lo em os três momentos, ou seja, em três décadas, considerando apenas as contratações efetivas.

Com o propósito de ouvir as professoras e compreender as experiências por elas vivenciadas no trabalho de Formação Continuada e Estudo em Serviço no período mencionado, foi realizada uma entrevista em outubro de 2015.

No momento da realização a entrevista, a UAC adentrava o vigésimo terceiro ano de funcionamento, meados da terceira geração de seu quadro de servidores. Desta forma, os participantes

da entrevista faziam parte de um quadro de professores onde havia os que estavam desde o início e os que estavam para se aposentar, além de professores recém-contratados. Essa composição possibilitou ouvir professoras no período de três décadas e compreender as experiências por elas vivenciadas no trabalho de Formação Continuada e Estudo em Serviço.

Quadro 1 - professoras efetivas da UAC em três décadas de funcionamento

Primeira Geração Década de 90	Segunda geração Década de 2000	Terceira Geração Década 2010
Ne	Ju	Ju
Ar	Ar	Cl
Ca	Ca	El
Mh	Ad	Ad
El	El	Ga
Ez	Ez	Ez aposentou
Ja	Ma	Ma
Ia	Ia	Pr
Fa	Fa	Po
Cn	Cn	Th
Al	Al	Mc
Ol	Av	Nt
Qu	Qu	Dz
	Ni	
	Mt	
	So	
	Te	

A primeira década iniciou-se em 1992 quando o quadro de professores foi constituído de servidoras transferidos do ex-território de Rondônia. Nesta década, as professoras ainda cumpriam 40 horas semanais em sala, com crianças.

Com a aposentadoria de algumas professoras na década de 2000 foi aberto o primeiro concurso para contratação de novos professores. Três professoras foram contratadas para o quadro de servidores

efetivos da UAC, a partir de 2004 e a distribuição de horas da jornada de 40 horas semanais passou a contabilizar 25 horas trabalhadas em sala com as crianças e quinze horas de estudo em serviço.

Ainda com o processo de aposentadoria dos professores em andamento naquele período e a regulamentação da UAC no sistema de ensino, um novo concurso foi possível na década de 2010 e no ano de 2014 inicia-se uma nova contratação de professores.

Ao observarmos o quadro acima vemos um maior número de professoras efetivas na segunda década. Porém, em meados desta década houve também uma diminuição do número de professoras efetivas devido ao grande número de aposentadorias e a impossibilidade de novas contratações, de forma que no final desta década, havia quatro professores efetivos para continuidade de funcionamento da UAC. A continuidade do trabalho foi possível com a contratação de professores substitutos ou bolsistas pesquisadores (de 2013 a 2015) caracterizando assim, um trabalho temporário de dois anos de permanência na unidade.

Atualmente, 2020, fazem parte do trabalho junto com as professoras quatro auxiliares de creche e estagiários/as remunerados/as, contratados/as por no máximo dois anos. O número apresentado de auxiliares de creche sempre esteve no quadro de funcionários da UAC, sendo que hoje uma delas está na UAC desde a primeira década apresentada no quadro.

Estamos apresentando essa movimentação de contratação e aposentadoria dos professores nas três décadas para visualizarmos o período de maior estabilidade e permanência de professores no quadro da UAC e conseqüentemente a repercussão disso na formação continuada dos mesmos. Está visível no quadro 1 que a década de 2000 teve um número grande de professoras efetivas, e muitas delas, permaneceram na UAC por duas décadas, isso, favoreceu a permanência de continuidade do conteúdo estudado.

Porém, optou-se em analisar junto com os depoimentos das professoras a formação continuada que aconteceu na UAC em seus vinte e quatro anos.

Resgatando memórias

Algumas questões sobre o trabalho de formação continuada e estudos em serviço foram elaboradas para que a entrevista com as professoras acontecesse sem o risco de perder alguma informação importante:

As questões propostas foram:

Quando iniciou o seu trabalho na UAC?

Qual é sua formação profissional?

Como era a UAC quando você chegou e o que mudou no decorrer do tempo?

O que você considera importante para que o trabalho da UAC seja realizado com qualidade?

Para melhor compreensão do contexto estudado é apresentado no quadro abaixo a formação das professoras efetivas que participaram da roda de conversa, no momento em que se efetivaram na UAC, considerando a classificação por década.

Quadro 2 – Professoras entrevistadas

Década	Professora	Formação
1990 a 2000	Ez	Magistério curso médio e Licenciatura de primeiro grau em Letras
	Ar	Magistério curso médio
2000 a 2010	Ma	Magistério curso médio, Licenciatura em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação.
	Ju	Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação.
2010 (década atual)	El	Magistério curso médio, Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia, Especialização em Políticas Públicas e Planejamento Escolar, Mestrado em Educação Escolar

	Cl	Licenciatura em Pedagogia, cursando Imagem e Som.
	Pr	Magistério curso médio com habilitação em Educação Infantil, Licenciatura em Pedagogia, Mestrado, Doutorado e Pós Doutorado em Educação.
	Po	Licenciatura em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação, Pós Doutorado em Linguística.
	Th	Ciências Sociais e Licenciatura em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Sociologia da Educação.

A necessidade formativa dos professores aparece nos discursos de todas as professoras entrevistadas, sendo que em cada época há diferentes demandas.

Na primeira década buscavam-se conhecimentos específicos sobre a educação para crianças de 0 a 6 anos, devido a própria formação das professoras que não atendia tal especificidade. Mesmo com a formação para o magistério, as professoras entrevistadas sentiam a necessidade de algo que tratasse da especificidade no trabalho com crianças menores, pois percebiam que esse conhecimento não fazia parte do currículo em que foram formadas e nem das experiências que traziam na carreira do magistério. A experiência profissional das mesmas até a chegada à UAC foi no ensino fundamental, conforme demonstra o relato da Professora Ez.

“Minha formação não tem nada a ver com a educação infantil. Em Rondônia atuei no ensino de 5 a 8ª série, então não imaginava como seria minha atuação com as crianças na educação infantil”. (Ez)

A partir dos relatos das professoras da primeira década, o trabalho inicial da UAC estava fundamentado numa concepção assistencialista da Educação Infantil. O conteúdo específico estudado na formação Continuada trouxe mudanças no olhar e fazer com a criança, de acordo com os relatos que seguem:

“Não era só pegar e jogar brinquedos como nós fazíamos quando chegamos aqui, como também olhar em relação a interação da instituição de educação com a família. Considero importante a troca com a família, as interações família- escola, elas devem ficar mais estreitas e verdadeiras...”; (Ar)

“Quando a gente chegou, hoje, olhando para trás o que eu posso perceber é que havia um caráter bem assistencialista, uma preocupação higienista e tínhamos que entregar as crianças bem limpinhas. Depois com a nossa formação com os módulos e em serviço com a Pedagoga a gente foi ampliando os horizontes e mudou-se mais a concepção em relação a antiga assistência” (Ez)

É interessante observar no depoimento das professoras da década de 2000, que foram contratadas no primeiro concurso, a percepção e resposta sobre o movimento de entrada e saída do quadro de professoras e a formação continuada. Percebemos que elas sinalizam a formação como algo contínuo, que não se esgota no curso de formação inicial e que, ao mesmo tempo, deve estar articulada à prática vivenciada enquanto profissional.

“Trabalhei como professora substituta de 2000 a 2002 então minha formação na UAC começou como professora substituta. Como era a UAC quando cheguei? A maioria dos professores eram efetivos e éramos só cinco substitutas, então não era um quadro que era muito rotativo” ...Formação é uma coisa muito mais ampla, ela é permanente, é contínua. (Ju)

A formação é como algo decorrente do nosso trabalho. A formação é concomitante, é ao mesmo tempo. Você vai se formando também enquanto professor nessa prática com criança em sala de aula. (Ma)

A professora Ma atribui a prática - *“o nosso trabalho”* - um processo de aprendizagem na formação por meio do qual os professores traduzem sua formação a realidade vivida conservando o que pode lhes servir de uma maneira ou de outra. Ou seja, no exercício e função da prática docente, há um conhecimento específico que origina no trabalho do dia a dia do professor e no conhecimento do seu meio. É na rede de relações, interações e no confronto entre os conhecimentos produzidos pela experiência coletiva dos professores que os conhecimentos práticos adquirem certa objetividade, e assim, as certezas subjetivas são sistematizadas a fim de se transformarem em um discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e fornecer respostas a seus problemas.

A rotatividade anunciada pela professora Ju *“então não era um quadro que era muito rotativo”* pode trazer certa ruptura do conhecimento da experiência que se constrói no coletivo, porém, no quadro 1 as professoras Ar, Ca, El, Ez, Ia, Fa, Cn, Al, Ol e Qu puderam informar e formar os professores da geração seguinte, e as professoras Ju, Ad, Ez e Ma, a próxima geração, sendo que a Professora Ez pode fazer essa ponte entre as três gerações.

Podemos observar aqui que a percepção das professoras participantes em relação à formação não se restringe a uma distância a ser vencida entre o que se sabe e o que se sabe fazer, ou seja, entre a teoria e a prática. Neste sentido, podemos constatar que as professoras não falaram de um curso ou módulo específico, mas consideram o contexto onde elas atuavam objeto de reflexão frente aos pressupostos teóricos que subsidiavam suas práticas. Acreditamos que estas afirmações foram ao encontro da proposta dos estudiosos anteriormente citados de desenvolver a formação do professor como um prático-reflexivo, que consegue superar a rotinização de suas ações refletindo sobre as mesmas antes, durante e após executá-las, superando a dicotomia entre a teoria e a prática, possibilitando a articulação dos diversos saberes na prática profissional.

Nos relatos das professoras da terceira geração aparece uma das exigências da Resolução No. 1 de março de 2011, responsável

por normatizar o atendimento às crianças em Unidades de Educação Infantil vinculadas às Universidades Federais do Brasil, que é a pesquisa e extensão. Este aspecto aparece no depoimento de todas as professoras participantes da roda de conversa, o que pode ser exemplificado pelos seguintes excertos:

“O que eu achei muito interessante ao prestar o concurso foi a diferença da formação: da extensão e pesquisa. É muito importante porque as vezes a gente vai para o campo para o trabalho e se restringe aquilo, não tem aquela continuidade aquela formação. Muitas pessoas, muitos professores se acomodam. Minha expectativa é dessa continuidade da pesquisa e da extensão que a UAC assim, essa abertura, tem proporcionado”. (El)

“Quando eu vi o edital eu achei muito interessante porque proporcionava a pesquisa e a extensão que eu queria continuar, que eu quero continuar. (Th)

Tenho muita leitura sobre o desenvolvimento da criança por conta da psicologia, por conta até da linguística de como a criança vai se apropriando da língua materna essa coisa do letramento. Falei assim: é uma oportunidade. É uma oportunidade também para eu me dedicar aos estudos de pesquisa porque a sala de aula viraria meu espaço de pesquisa. (Po)

Tinha o propósito de fazer uma formação continuada com perspectiva de grupo colaborativo uma coisa que seja permanente e que não seja pontual...De repente surgiu aqui! E eu falei: Nossa!! Existe concurso para educação infantil que valoriza uma pessoa que tem titulação, né. Eu sempre pesquisei na educação infantil, eu acho que seria um bom caminho para eu percorrer e ai claro pensei... E ai fui prestar o concurso. (Pr)

Eu queria entrar para produzir para criança porque você começa a pensar o conteúdo escolhido para criança... é assustador né, e material de qualidade é muito difícil porque é uma coisa tão pedagogizante, tão escolarizante que esquece assim a criança. (Cl)

Há uma grande expectativa das professoras que estão chegando a UAC, na década atual, em relação à produção de conhecimento e com isso nos reportamos a Cipollone que diz:

O relacionamento com a prática da ação formativa nos remete à produção como modalidade de ativação do conhecimento. A produção é um estudo que constrói um produto no seu fazer, é então material diretamente realizado pelos sujeitos durante a aprendizagem Cipollone, (1998, p.137).

É dessa forma que interpretamos as falas das professoras que veem a UAC como local do fazer e da produção do conhecimento sobre esse fazer.

Buscamos em Tardif (2008) uma melhor compreensão desta questão. Desta forma, ao analisar o trabalho de Formação Continuada em serviço no decorrer da travessia histórica da UAC, percebemos que a prática não é só um espaço de aplicação de saberes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

Estamos em um momento de reflexão sobre o processo de formação, de desenvolvimento profissional e de mudanças na carreira das professoras da UAC. Reportamos a duas vertentes, mencionadas por Formosinho (2002): a primeira é o movimento de formação centrado na escola onde o professor é sujeito da sua formação e envolvido no processo onde o seu papel é o de formando em sua formação. Assim, a travessia histórica da UAC nos mostra que uma unidade de educação infantil inserida no interior da universidade pode buscar integração com os departamentos, grupos de pesquisa e projetos no sentido de estreitar relações e parcerias com os campos de pesquisa que a universidade oferece. A outra vertente enfatiza que a formação deve ser centrada nas práticas, ou seja, um projeto de formação que conduz a melhoria e, portanto, a modificação dessas mesmas práticas deve partir de um levantamento das necessidades dos professores.

Desta maneira, as mudanças exigidas pela carreira EBTT, como a pesquisa e extensão, apontam para UAC novos desafios em relação às práticas de formação continuada.

A Formação Continuada na UAC após Resolução nº1/ 2011 do CNE

As novas exigências trazidas pela Resolução Nº1 de 10 de março 2011 do CNE e o novo quadro de professores, recentemente configurado, apontam um novo caminho a ser construído no percurso da história da UAC.

O marco desse trabalho se deu com a implantação do projeto denominado *Apoio ao projeto de preparação da UAC para o atendimento da resolução 01 CNE/CEB*, elaborado de forma coletiva e coordenado pela Professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas DTPP da UFSCar, Dra. Andrea Braga Moruzzi.

O propósito deste projeto foi o de criar as condições político-educacionais para o atendimento à resolução 01 CNE/CEB que fixa as normas para o funcionamento das unidades de educação infantil ligada à administração pública federal. Seus objetivos gerais foram: Criar condições para a universalização do atendimento das crianças na UAC e propor uma nova concepção pedagógica para o funcionamento da UAC. Buscou-se, neste contexto, a construção, por via da contratação, de uma equipe de profissionais para atuarem nas atividades pedagógicas da UAC. Também buscou-se a construção de uma parceria com o curso de Pedagogia da UFSCar para a realização dos Estágios Supervisionados nesta unidade bem como a construção de uma metodologia para acompanhamento dos estagiários estudantes da Pedagogia.

Reconhecendo a importância da formação continuada de profissionais na Educação Infantil em exercício e dos alunos da graduação na formação profissional inicial, a UAC propôs no ano de 2014 um trabalho de extensão intitulado Tutoria de Estágio, com a finalidade sistematizar e acompanhar os estágios curriculares e remunerados que acontecem em seu interior, que ainda está em vigor.

No início o projeto foi realizado em encontros nos quais participam os estagiários/as, os professores/as dos grupos da UAC e a Coordenadora Pedagógica da instituição. Nesses encontros eram realizadas leituras e discussões de textos pressupondo-se que

possam contribuir teórica e metodologicamente para as ações junto às crianças. Como elemento essencial de síntese desses encontros, os estagiários e estagiárias apresentam, ao final do projeto, um relatório contendo análises e reflexões sobre a articulação entre os saberes construídos a partir de suas próprias experiências e a fundamentação teórica que foi trabalhada.

Com o desenvolvimento do trabalho de extensão, é evidenciada a importância do estágio se configurar como um momento de inserção na realidade em que o/a futuro/a profissional irá atuar. Nesse sentido, a Tutoria de Estágio é entendida como uma oportunidade de formação inicial, na qual oferece ferramentas aos/as estagiários/as para compreender, investigar e refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas, construindo assim, sua identidade profissional. Esse projeto também se configura como uma oportunidade de formação aos profissionais que já atuam na instituição, com vistas ao seu aperfeiçoamento profissional, concretizada em encontros de estudo em serviço, que acontecem semanalmente entre as professoras e a coordenação pedagógica. A finalidade desses encontros consiste em acompanhar e sistematizar o trabalho com as estagiárias, para que elas tenham a oportunidade de teorizar o fazer pedagógico vivenciado em sala com as crianças.

Portanto, os encontros proporcionam o trabalho conjunto entre os/as estagiários/as e professores/as da UAC, na medida em que trocam experiências, refletem sobre a prática que realizam com as crianças, buscam alternativas e fundamentam teoricamente suas decisões cotidianas, de tal forma que, na partilha de diferentes olhares sobre as situações, se configuram como pesquisadores/as. A importância dessa articulação é destacada por Cerisara (2002), que aponta a observação, a reflexão e a discussão como instrumentos essenciais no trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Com a mudança na carreira dos professores da UAC o quadro se configura de maneira diferente do que era no princípio. Atualmente estamos com um quadro de especialistas em Educação Infantil com mestrado, doutorado e pós-doutorado e os professores

são da carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), e não professores de 1º e 2º Graus como antes.

Desta maneira, a UAC vem se articulando para se adequar à nova resolução e as professoras submetem propostas de Atividades de Extensão com o propósito de contemplar atividades de extensão em seus planos de trabalho. Nesta direção, elas participam de grupos de pesquisa e pretendem trazê-los para UAC

Portanto, a organização da formação continuada da UAC está em processo de construção e elaboração rumo a uma nova normatização que inclui no exercício de sua prática o ensino, a pesquisa e extensão.

Considerações Finais

O percurso histórico da Formação Profissional Continuada e do Estudo em serviço na UAC pareceu-nos divididos em três momentos distintos. O primeiro momento teve como meta a aproximação das ações pedagógicas no contexto da Educação Infantil às inquietações provocadas pelas abordagens teóricas que subsidiam o FAZER docente junto às crianças e mostrou-se no relato das professoras participantes da roda de conversa, um importante fator para a mudança do olhar sobre as práticas implementadas e sobre a reflexão acerca da função da Educação Infantil. Um segundo momento, mostra o debruçar-se das professoras sobre a própria prática, como elemento essencial para o aprimoramento do fazer pedagógico e aperfeiçoamento pessoal. Para tanto, mostrou-se importante a estabilidade do quadro de professores, nem sempre possível num contexto de constante rotatividade dos profissionais, por questão de aposentadoria e reposição mediante contratações provisórias.

Finalmente, um terceiro momento, mais atual, aponta as exigências de novas modalidades e propostas de formação continuada. Consideramos que a UAC se encontra num contexto privilegiado de formação, pois alicerçada no tripé universitário ensino, pesquisa e extensão, pode construir parcerias diversificadas,

incluindo estudantes em processo de formação inicial, que oportunizem visões ampliadas da prática profissional em Educação Infantil e o aprimoramento constante do trabalho pedagógico realizado, a partir da reflexão conjunta do mesmo. Trata-se de um trabalho que deve ser permanente e humilde, considerando que todo educador deve estar sempre disposto a aprender.

Concluímos sabendo que estamos em um processo de concretização de um trabalho de formação continuada na UAC e que precisa ser revista e aprimorada na perspectiva de uma educação que tenha como meta o novo profissional e pessoal no contexto de um desenvolvimento institucional.

Referências

- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1996.192p.
- BEE, Helen L.; BOYD, Denise Roberts. **A criança em desenvolvimento**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 567 p.
- BRASIL, **Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica**, *Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas as Administração Públicas Federal direta, suas autarquias e fundações* Resolução Nº1, de 10 de março de 2011.
- CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002
- CIPOLLONE, Laura. A Atualização Permanentes nas Creches. In: MANTOVANI, Susana. BONDIOLI, Ana. **Manual de Educação Infantil de 4 a 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lela.; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.
- FALSARELLA, A. M. Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004. 236p.

- FERREIRA Francisco W. **Planejamento: Sim, Não**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001
- FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T.M. *Formação em Contexto: uma Estratégia de Integração*, São Paulo: Pioneira, 2002.
- KAMII, CONSTANCE. *A Criança e o Número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos*. Tradução Regina A. de Assis, Campinas SP, Papyrus, 1990.
- MACEDO, L. (org.). *Cinco Estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- MUKINA, Valeria. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- NÓVOA, A. La nueva cuestión central de los profesores: do excesso de discursos à pobreza de práticas. *Cuadernos de Pedagogia*. Espanha, n. 286, p.102-108, 1999.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14, n. 40, p. 143-155, São Paulo: 2009.
- SACRISTÁN, J.G. e PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Art Med, 2000. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa.
- SCHÖN, D. A. The reflective practitioner: how professionals think in action. USA: Basic Books, 1983. 384p.
- TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação - USP São Paulo*, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

INFÂNCIAS NA UAC

Ketiene Moreira da Silva

Em 2013, conheci três letras que anunciavam uma experiência inesquecível para uma pedagoga recém-formada pela Universidade Aberta do Brasil- UAB-UFSCar. Iniciava o curso de mestrado no Programa de Pós- Graduação em Educação e Ciências Humanas da UFSCar, com um projeto de pesquisa direcionado para a Educação Infantil, quando fui convidada para o Projeto de Extensão: “Apoio ao projeto de preparação da UAC para o atendimento da Resolução 01 CNE/ CEB”. A minha trajetória profissional em escolas privadas e públicas, resultaram em algumas inquietações sobre o processo de escuta de crianças e a organização das propostas com projetos na Educação Infantil. Pressupus que as vivências na UAC me dariam algumas respostas, mas o cotidiano era implacável e suscitava muitas perguntas. Foram com as crianças, as famílias e a equipe docente na UAC que me ensinaram que a docência na Educação Infantil é feita de boas perguntas. Que a pesquisa na infância é infinita! A pesquisa é o pulso da vida... Pretendo apresentar neste capítulo as incertezas e maravilhamentos vividos com este grupo de crianças de quatro e cinco anos, que acompanhei em 2013 e 2014.

A maioria das crianças deste grupo estava na UAC desde o berçário eram filhos de professores universitários, estudantes ou servidores da UFSCar - São Carlos. Foi em uma manhã, que uma das crianças do grupo adentrou a creche dizendo:

Criança: “Eu queria ser professor para mandar. Mandar que todo mundo pode ficar nos brinquedos. Naquela lá!”(apontando para a sala de brinquedos).

Educadora: Mas professor manda?

Criança: O professor não manda, só ensina. Só criança grande manda.

Como as crianças compreendem as relações que estabelecemos na UAC? A UAC era reconhecida pelas crianças como um território da infância ou não? Estive mais atenta aos diálogos entre as crianças e observei que uma criança havia conquistado a atenção do grupo nos dias anteriores contando que havia visitado um bairro para brincar no final de semana: o bairro São Carlos VIII. Algo enigmático para o grupo, que não conheciam este bairro que distante dotem uma localização distante do centro urbano e universidade. Após alguns dias, nos diálogos entre elas, a mesma criança afirma: *“Eu fui no São Carlos vinte e dez!”* O suficiente para desencadear novas curiosidades e interlocução no grupo, que comentaram: *“Eu só conheço um São Carlos...”*, *“Tem que ir de foguete no São Carlos VIII?”*, *“Não. Precisa de avião!”* Até que a uma criança do grupo revela que a sua família havia escutado seus questionamentos sobre este lugar que o amigo havia visitado e afirma: *“Hoje eu fui em uma cidade tão pobrinha.”*

O São Carlos VIII é um bairro periférico da cidade de São Carlos, com muitas questões de políticas públicas, desigualdade social, distanciamento geográfico, invisibilidade... A tentativa de descrição, as hipóteses das crianças para o bairro ainda desconhecido, a percepção da criança que menciona este novo lugar de brincar, que era o São Carlos VIII, até reinventado um novo bairro, o São Carlos “vinte e dez”, nos indicava que o desejo do grupo em desvendar os espaços, os territórios. Então, pensamos em como poderíamos acolher na organização das propostas pedagógicas. Não poderíamos reduzir esta escuta para a escolha de um tema específico, mas lançamos perguntas que de certa forma estavam associadas com a fala da criança que menciono no início do texto sobre as relações de poder na creche? Quem decide como as propostas, os tempos, os temas e tantas outras questões são definidas? A escuta indicava que não era apenas um interesse pelo bairro da cidade até então desconhecido, mas como um território

do brincar. Mas estariam pensando apenas neste espaço? Como será que as crianças significavam a UAC, a universidade, o bairro e rua que residiam? Como interpretavam e se relacionavam com as relações de poder entre elas?

Observações sobre o grupo, seus deslocamentos, relações e preferências nos aproximaram da cartografia. Pesquisar com as crianças, sem um tema específico, mas cartografando a complexidade da aquisição e compartilhamento do conhecimento com seus interesses, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). As crianças conduziam os percursos, enquanto a prática pedagógica pautada na escuta e observação destes trajetos, mapeavam as descobertas e novas questões que surgiam. A cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. (Kastrup, 2009). Há muitas possibilidades para imprimir significados sobre nós, sobre os outros, objetos e espaços que conhecemos. Em nossos registros de pesquisa, as cartografias infantis revelam subjetividades, diferenças e similaridades entre as linguagens e os processos. Uma produção coletiva das subjetividades que envolvem nossos afetos e os significados dos trajetos que realizamos todos os dias em busca de conhecimento. Segundo Passos; Kastrup; e Escóssia (2009, p. 74);

(...) O cartógrafo, imerso no plano das intenções, lançado ao aprendizado dos afetos, se abre ao movimento de um território. No contato, varia, discerne variáveis de um processo de produção. Assim, detecta no trabalho de campo, no estudo da escrita, variáveis em conexão, vidas que emergem e criam uma prática coletiva.

Apesar dos desafios, reconhecíamos que a cartografia poderia acolher toda a complexidade de nossas perguntas já lançadas e outras surgiriam no decorrer das nossas cartografias com as crianças.

O método cartográfico revelando processos da cultura infantil

O desenvolvimento da pesquisa sobre o método cartográfico com as crianças iniciou com o anseio de desvendar as relações que estabeleciam com a cidade, com os espaços que frequentavam e até mesmo entre elas. Como as crianças expressariam suas interpretações? Com quais linguagens?

Foto 1 - Crianças cartografando os trajetos das suas casas até a UAC



Fonte: Ketiene Silva

Os estudos de Kastrup e Barros (2009) consideram que as cartografias infantis não resultam apenas do processo histórico, mas portam em si mesmas as processualidades das infâncias. Desenvolver registros, reflexões, discussões e interpretações sobre os processos, com a subjetividade das crianças, eram nossos desafios cartográficos. Um grande desafio, já que as crianças apresentam novas questões todos os dias, conectando temas, ações, emoções com naturalidade, mas que dão a sensação de infinitude aos adultos. Mas foi assim que aprendi com uma criança que me perguntava o motivo de utilizar sabão para lavarmos as mãos. Conheceu as moléculas, os átomos e ficou fascinada pelas quantidades. Pouco tempo depois, ela me contou que havia

descoberto a quantidade de átomos: “Infinito! Infinito é maior que mil. Maior que o infinito, só a imaginação...”

O que acontece quando a proposta pedagógica denomina a valorização do processo e não do produto? No processo estão inseridos tantos saberes que não conseguimos conhecer quando observamos o produto. Em uma pintura coletiva com algodão e tinta guache sobre papel, aprendi com a escuta das crianças que eu aquele produto que eu já tanto admirava pela estética e espontaneidade das crianças, jamais poderia ser apresentado apenas por sua técnica ou fotos. Registrei enquanto as crianças exploravam os materiais disponíveis e pintavam:

Meu algodão tá roxinho! Olha, o algodão virou massinha! /Azul com branco ficou azul claro! / Carimbei! Virou outra coisa, virou outra cor. Tá parecendo fogo a minha mão.../ Vermelho com laranja vira nada!

Reconhecer que precisaria rever minhas práticas, a forma como eu escutava as crianças e olhava para suas produções, me apresentaram conceitos importantes para compreender as expressividade e produções das crianças. Iniciei estudos sobre a cultura infantil, sociologia e geografia da infância para tentar aproximar meus registros das pesquisas das crianças do grupo.

Em nossas cartografias na UAC, foi interessante notar como elas se relacionavam com os espaços que conheciam, porque ocupavam e outro que não tinham acesso como a cozinha, a lavanderia e despensa que as crianças chamavam de porta secreta. O espaço físico da cozinha, que produzia quase todos os alimentos oferecidos para as crianças desde o berçário, era desconhecido por elas. Após conhecerem a cozinha, seus desejos contemplavam o espaço físico para além do refeitório. A cozinha e os demais espaços nomeados como misteriosos apareciam agora em seus mapas da unidade. Foi no parque que descobri que a UAC para as crianças não finalizava nas divisões com cercas, paredes e etc. Observando uma criança próxima da grade, olhando fixamente para fora, questionei o que observava ali e fiquei surpresa quando ela me

respondeu: “*Aqui é o parque de fora da UAC!*”. E crianças lançavam para fora da creche, seja arremessando por cima da cerca ou passando entre os espaços na cerca. As crianças estendiam aquele espaço delimitado pelo imaginário. Agora, eu entendia por qual motivo lançavam tantos brinquedos que apreciavam naquele espaço específico da cerca. Não demorou muito para que eu incluísse em minhas tarefas do cotidiano a brincadeiras com elas neste parque de fora também.

Foto 2 - Brincar no “parque de fora” da UAC



Fonte: Ketiene Silva

Nossos passeios pela universidade até à biblioteca, para empréstimos de livros, foram ampliados para que conhecessem os departamentos. Passeando pela universidade com elas, surgiam questões que me deixavam constrangida enquanto adulta: “*Quem joga este lixo aqui?*”. As crianças se sentiam incomodadas por vestígios de lixo deixados nos espaços que eram utilizados por estudantes, professores e comunidade. Fosse perto das lanchonetes, nas calçadas, nos gramados e muito mais quando acontecia perto do lago. Em um de nossos passeios, muitos peixes morreram por causa do ph da água do lago e uma criança indignada perguntou: “*Os peixes morreram e vocês não vão fazer nada?*”. É inadmissível para as crianças e deveria ser

também para nós adultos, a apatia diante de situações como aquela. Enquanto não tivemos a explicação de um estudante e pesquisador da biologia, elas não sossegaram. Os peixes eram lembrados todos os dias! As crianças sabem a importância da vida. Uma delas disse ao disseram ao biólogo e pesquisador: *“Obrigada por salvar aqui!”*. Nos passeios pelos departamentos, as crianças identificaram a diferença entre os prédios de Ciências Biológicas e Ciências Humanas. Questionaram a diferença no tamanho das salas, a quantidade de estudantes e o barulho. Duas crianças disseram após conhecer corredores dos prédios de Ciências Humanas e a sala que estava ocupada por uma aula da Licenciatura da Pedagogia: *“Aqui é muito barulho! É feio este banheiro”*. A outra completou: *“Eu quero voltar naquela lá!”*, se referindo as salas de aula do curso de Medicina.

Se reconheciam as diferenças, o que será que pensavam sobre seus direitos? Ao lançar a pergunta para o grupo sobre os direitos das crianças na UAC, elas afirmaram:

Colocar a cuca para funcionar. / Fazer atividades. / Ninguém falar quando eu estou falando. / Ninguém me seguir. / Direito de brincar. / Direito que não me assustem. / De fazer tudo que eu quero. / Respeitarem a minha vez. / Direito de comer. / Ninguém pode pegar o brinquedo da minha mão quando estou brincando.

Cada frase expressa pelas crianças, me trouxe reflexões sobre como podemos estabelecer outras relações de poder e diferenças escutando a cultura infantil. Como estas diferenças apareciam no brincar? Não demorou para mapearmos a recusa dos meninos, na participação das meninas nas partidas de futebol no parque. As brincadeiras com bolas se intensificaram com as transmissões da mídia durante a Copa do Mundo de 2014, com sede no Brasil. As meninas eram aceitas nas partidas apenas com a intervenção das educadoras, mas não recebiam passe de bola e sofriam o constrangimento de serem colocadas e retiradas da posição de goleiras. Aos poucos, observamos que os meninos já não questionavam a entrada delas no futebol, porque sabiam que a frustração de não alcançarem a bola e as pequenas agressões propositais que eles faziam, eram suficientes para que elas

abdicassem do futebol e buscassem outra brincadeira. Apesar da postura da instituição em contribuir para amenizar as marcas e diferenças de gênero elas estavam presentes nas brincadeiras do grupo. Buscamos compreender cada vez mais as brincadeiras eles apreciavam no parque e as crianças destacaram as favoritas: escrever na areia, brincar com pazinhas, brincar de Hulk, Homem-aranha, homem super-herói e mulher, gruda-gruda (brincadeira de seguir uns aos outros), pegar porquinho do mal (pega-pega), mamãe e filhinha, salzinho (peneirar areia no parque), ciranda e comidinha. Havia uma brincadeira no parque que era muito frequente e envolvia todas as crianças da UAC: brincar de quebrar jatobá na parede. Era encantador ver as crianças maiores colherem os jatobás caídos, observadas pelas menores em suas tentativas e conquistas com o rompimento da casca tão rígida.

Nas cartografias pela cidade de São Carlos, o reconhecimento de lugares afetivos, que as crianças costumavam passear ou frequentar nos finais de semana como: o Sesc São Carlos, as praças da cidade, o shopping, sorveterias, supermercados, causavam muita alegria no grupo. Em nossos passeios de ônibus, a passagem pelo cemitério resultou em inúmeras discussões e sentimentos das crianças sobre o luto. Inquietações, choros, discussões e dúvidas sobre a transformação ou não de seus familiares falecidos em estrelas ou não, das suas partidas definitivas ou não, da possibilidade ou não do reencontro. Precisamos ir bem longe para solucionar com o grupo esta questão, pesquisando com as crianças a Festa dos Dias dos Mortos, em uma tentativa de reforçar a diversidade em vivenciar o luto e a ausência.

As crianças investigavam também monstros imaginários, que visitavam a UAC no período noturno e deixavam pistas. As crianças caçavam estas pistas pequeninas, que encontravam pela unidade: lanterinhas, papéis de bala, fios diversos, pedras, entre tantas outras preciosidades que indicavam as características dos monstros que por ali passavam. Monstros que brincavam no parque, que elaboravam maravilhas como chuvas de estrelas ou que capturavam crianças para sempre.

Foto 3 - Registro coletivo dos monstros imaginários da UAC



Fonte: Ketiene Silva

Foto 4 - Registro individuais dos monstros imaginários da UAC



Fonte: Ketiene Silva

Foram tantas histórias, músicas, fotografias, preferências alimentares, curiosidades sobre as culturas indígenas...Tudo podia

ser cartografado com as crianças e foi. Cada desenho, elaboração de listas, textos, todos foram registrados, compartilhados em processo, revisitados e se transformaram em uma grande mostra na despedida deste grupo da UAC. As crianças fizeram uma apresentação composta por suas preferências musicais, combinaram entre elas as apresentações destas músicas que foram todas agrupadas em um dos *pot-pourri* com músicas: ciganas, temas de desenhos animados, funk, rock, xiquexique...

Considerações Finais

Consideramos que as vivências nesta pesquisa cartográfica através da escuta das crianças nos revelam singularidades da cultura infantil deste grupo na Unidade de Atendimento à Criança. Suas produções infantis estão presentes através da invenção, reinvenção e representações das crianças sobre os saberes que articulam coletivamente em processos envoltos de subjetividade. Se cartografamos os processos e conseguimos revelar os sentidos e os significados em registros e documentações, estivemos bem próximos dos territórios da cultura infantil das crianças.

A especificidade de cada cartógrafo está no engajamento daquele que se conhece no mundo a ser conhecido (Kastrup, 2009. p.131). A conexão entre o conhecimento e as descobertas infantis proporcionam a ruptura da linearidade, permitindo que adultos e crianças dialoguem sobre novas redes de saberes onde as perspectivas das culturas se encontram e se transformam pelas experiências. Os lugares, as relações e o conhecimento de si, ficam repletos de significados esculpidos por cartografias individuais ou coletivas. E assim, o olhar fica latente, repleto de emoções compartilhadas entre cartógrafos adultos ou crianças, que vão tecendo histórias nos espaços da Educação Infantil, com recordações e transformações contínuas, delineadas pelas infâncias.

Referências

- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Introdução. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de Educação Infantil*. De 0 a 3 anos. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- CORSARO, Willian A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Critérios de atendimento que respeitem os direitos das crianças*. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Brinquedos e Brincadeiras nas Creches – Brincadeira e interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil: manual de orientação pedagógica (módulo I)*. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- GERALDI, C..M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998.
- HORN, Maria da Graça Souza; SILVEIRA Maria Carmen Silveira. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LOPES, J.J. B; MELLO, M. B. (Orgs). *"O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas": dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.
- LOPES, J.J.; VASCONCELLOS, T. Geografia da Infância: Territorialidades infantis. *Currículo sem fronteiras*, v.6., n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 76-91.

TRAJETÓRIAS E CAMINHOS: UMA CARTOGRAFIA DOS BEBÊS

Julia Yoko Tachikawa de Oliveira

O objetivo do texto é compartilhar o resultado de pesquisa de doutoramento realizada na unidade envolvendo os bebês do berçário e a metodologia da cartografia na perspectiva da professora e pesquisadora durante seu ano de atuação junto à turma, compondo conhecimentos acerca do “mundo dos bebês”, tomando como referência que eles se diferenciam das crianças, como afirma Tebet (2013).

A investigação com bebês, mais do que apenas sobre os bebês, tem ampliado horizontes sobre as suas especificidades e sobre o trabalho com os mesmos nas instituições, superando o estrito cuidado para o efetivo educar e cuidar.

A perspectiva teórica que fundamentou a prática da cartografia baseou-se em Fernand Deligny (2013) cujas práticas de mapas se revelavam como uma forma de transcrição das “vozes”, dos movimentos, dos afetos, encontros e não de explicação da origem ou natureza dos movimentos ou outras formas de interpretações sobre comportamentos e ações normatizadas. A pesquisa utilizou uma linguagem que possibilitou indicar alguns caminhos e pistas para ampliar a nossa compreensão sobre os bebês.

Os mapas revelaram-se como importantes possibilidades de se realçar os movimentos ou as linguagens dos bebês. Nesta pesquisa, eles consistiram em um instrumento metodológico, trazendo os bebês como protagonistas das linhas dos seus trajetos. Pensados a priori como um modo de transcrição e informações incógnitas,

revelaram-se ao longo do processo como um importante meio pelo qual podemos compreender um pouco mais o “mundo dos bebês.

Os mapas, a seguir, representam parte das experimentações cartográficas de minha tese de doutoramento intitulada “Trajetórias e Caminhos: uma Cartografia dos bebês” (Oliveira, 2016), na qual como professora de uma turma de berçário e também pesquisadora, pude conviver, observar, registrar, cartografar e aprender junto aos bebês.

Assim como os mapas da tese, os que se seguem abaixo, representam recortes de cenas vividas e protagonizadas pelos bebês. Realizar cortes do cotidiano ou selecionar cenas, assim como, cartografar os seus trajetos constituem um grande desafio, uma vez que consiste em certa interferência da pesquisadora, afinal, porque esta cena e não outra? Não seria possível cartografar absolutamente todas as cenas de convívio e do cotidiano dos bebês que frequentam a instituição de Educação Infantil, assim sendo, escolhas deveriam ser feitas, desta forma, selecionamos na tese, situações específicas que ou fizeram parte de iniciativas dos bebês, ou representaram importantes revelações sobre a ocupação dos espaços, dos lugares, dos afetos.

Para a discussão sobre o processo da cartografia neste livro, selecionei três mapas acompanhados pelas legendas e descrições das cenas, “Adaptação de Elisa”, “Pés dos Cadeirões ou Túnel” e “Pintando o Pano”. Os dois primeiros episódios têm focos em 2 diferentes bebês individualmente, já o episódio “Pintando o Pano” retrata uma situação coletiva.

Na tese mencionada, o processo de adaptação de Elisa foi retratado pelo fato da bebê constituir-se no contexto como a mais nova da turma, o desafio era mapear o bebê mais novo cronologicamente, uma vez que chegou à instituição quando completava quatro meses de vida, suas cartografias revelaram como os trajetos foram realizados, mas sobretudo, que são interpretações de adultos com a bebê no colo, as reações para acalmar, acalantar, apresentar objetos, lugares, etc. constituem-se como afetos, sensibilidades, interpretações, trocas que se

realizaram, por meio do choro, de olhares, movimentos da bebê, interpretados pela equipe, interagindo com a mesma.

O processo de cartografar, criar as legendas com símbolos, representar os espaços e os recortes dos espaços ocupados foram práticas e reflexões que só amadureceram na medida em que foram realizadas as cartografias; porém, tomadas a partir de referências de mapas realizados por Deligny e sua equipe sobre os quais toda a nossa cartografia pode basear-se.

Os Pés dos Cadeirões ou Túnel foi destacado por representar ou revelar as disparidades entre a visão do adulto e de um bebê especificamente em relação ao mobiliário na sala, suas disposições, funções atribuídas por visões adultocêntricas e pelos afetos dos bebês.

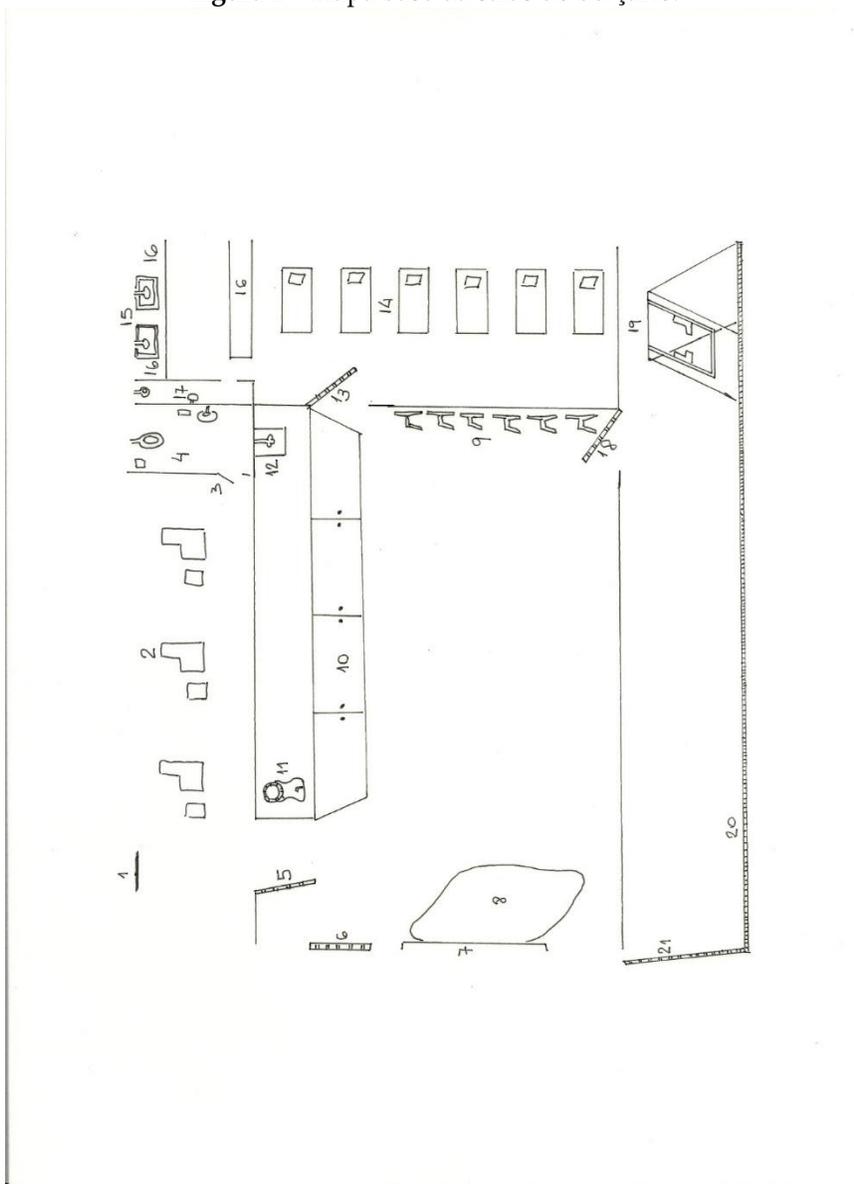
Pintando o pano foi uma atividade proposta pela professora com envolvimento e interesses voluntários dos bebês em manusear tinta de beterraba em um recorte de tecido de algodão fixado no chão, sendo disponibilizados materiais para pintura como: pincéis de vários tamanhos e formatos, rolinhos e esponjas, sem explicações ou demonstrações de uso dos materiais, mas para livre manuseio dos bebês.

Utilizando as referências de Deligny, tracejei o espaço das salas do berçário delimitando os seguintes lugares: sala de amamentação com banheiro para adultos, sala do espelho, sala de sono, banheiro infantil e trocas e varanda. Os detalhes da sala serão descritos na figura 1, denominado mapa base, sobre os quais os demais mapas foram realizados. Nos mapas, alguns objetos fixos (ou mobiliários/objetos) aparecem apenas quando fizeram parte da vivência, como no caso, os móveis pendurados no teto, o balanço, os cadeirões, entre outros.

A partir do mapa base, folhas de papel vegetal foram sobrepostas e presas por cliques para confecção dos mapas. Na tese, foram utilizados registros de filmagem, fotográficos e alguns momentos específicos em que foram possíveis realizar a cartografia em lócus. Para esta apresentação, utilizei os mapas da tese, selecionando como mencionado anteriormente, momentos individuais dos bebês e outro de coletividade.

A seguir, os mapas e respectivas legendas e descrições.

Figura 1 - Mapa base da salas do berçário.



Legenda 1 do ambiente do mapa base

1	Porta de acesso à sala do berçário
2	Poltronas para amamentação com puffs
3	Porta do banheiro
4	Banheiro de adultos
5	Portãozinho de entrada
6	Portãozinho de acesso à sala de sono de outra turma
7	Espelho (fixado na parede)
8	Colchonete
9	Cadeiras para alimentação dos bebês
10	Armário embutido com bancada de granito
11	Filtro de água
12	Pia com torneira
13	Portãozinho de acesso à sala de sono e de trocas
14	Berços com travesseiros
15	Banheiras embutidas com chuveiros
16	Trocadores
17	Banheiro infantil
18	Portãozinho de acesso à área externa
19	Balanço
20	Cercado
21	Portão de acesso ao parque

Mapa base e a cartografia de um período de Elisa (nome fictício) durante seu processo de adaptação na unidade de Educação Infantil. Teve início às oito horas, sendo finalizado às onze e quarenta e cinco. Para estas cartografias, o período foi dividido em 3 mapas (transparências). A descrição dos acontecimentos foram registrados como cenas numeradas sequencialmente em ordem crescente. No mapa 1 as cenas de um a sete, mapa 2, de sete a treze e no mapa três, de treze a dezessete.

Um dos entraves em cartografar muitas cenas em uma mesma folha é, ao meu ver, a dificuldade para visualização dos trajetos e símbolos emaranhados, dividindo-se o período da maneira como apresentado nesta produção podemos ter a possibilidade da

transposição das transparências e do trajeto do período todo e também maior clareza dos símbolos e trajetos realizados.

Figura 2 – mapa base do episódio Adaptação de Elisa.

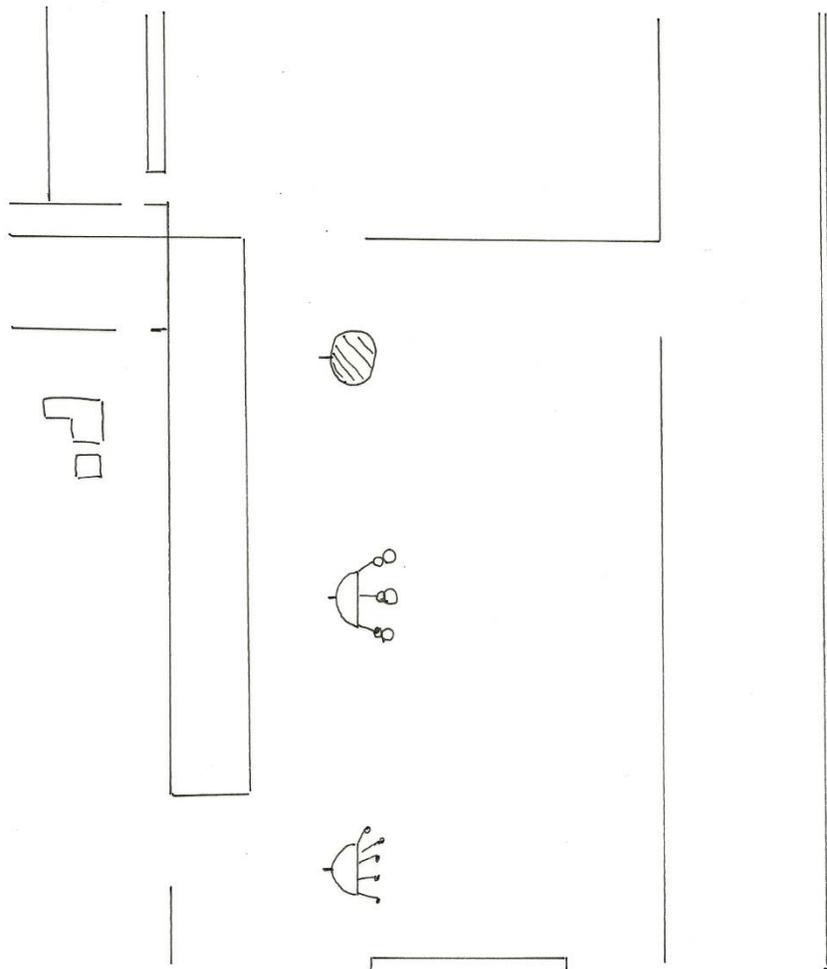


Figura 3 - mapa do episódio "Adaptação de Elisa" cenas 1 a 7

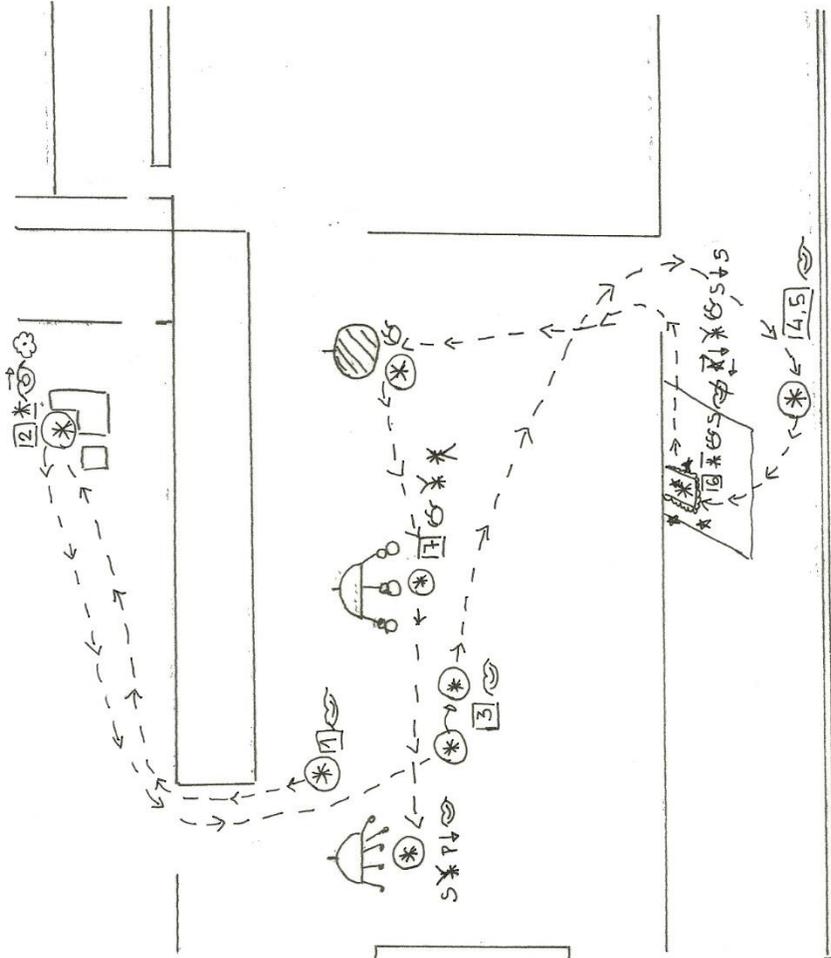
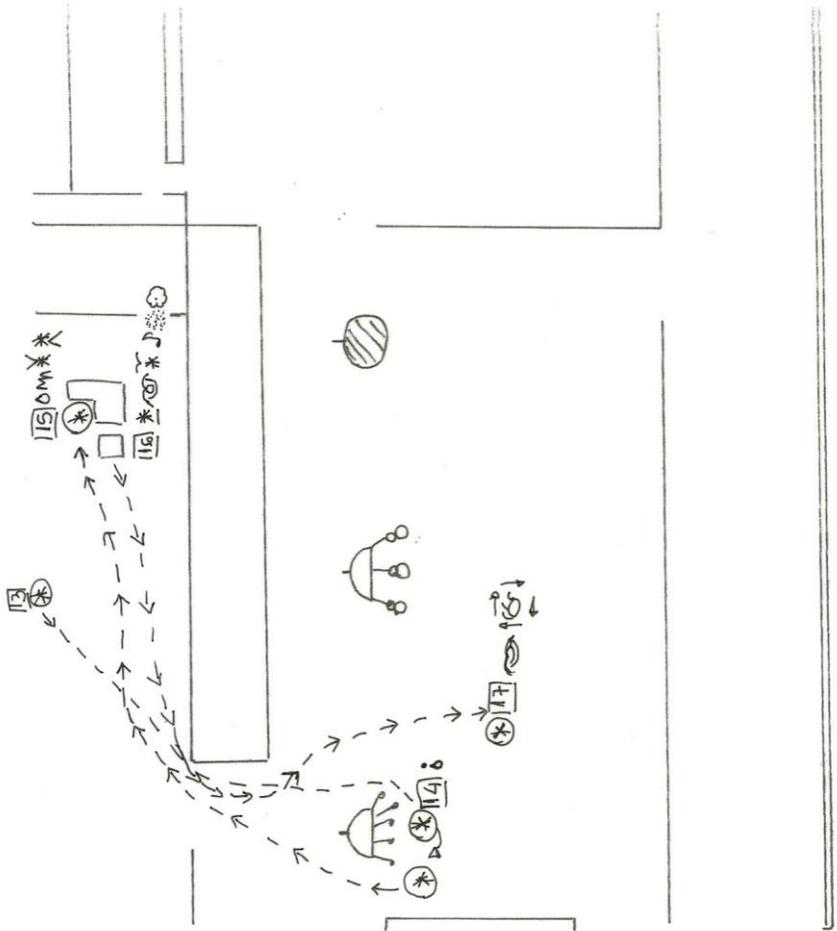
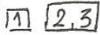
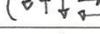


Figura 5 - mapa do episódio "Adaptação de Elisa" cenas 13 a 17



Legenda 2 - para os mapas do episódio Adaptação de Elisa

	Acordar
	Adulto
	Balançar os braços
	Balançar as pernas/esticar
	Bebê
	Bebê no colo
	Brinquedo
-----	Caminhar
	Chorar
	Deitar
	Descrições das cenas
	Dormir
	Gritar
	Levar à boca
	Mamar
	Manusear brinquedo
	Móviles
	Movimento e sentido do mesmo
	Olhar/observar
	Olhar ao redor
	Olhar para

Descrição das cenas:

1 – Elisa e sua mãe chegaram às 8h00 em ponto. Ao ser cumprimentada, Elisa olhou ao seu redor e sorriu. Depois da retirada do canguru¹ e entrega de seus pertences, mãe e filha já se encaminharam para a sala de amamentação.

2 – Deitada nos braços da mãe, Elisa abriu a boca em direção ao peito para mamar, enquanto sua mãe explicava que teria que

¹ Suporte de pano ou outros materiais maleáveis, com alças, que permite carregar o bebê no colo e manter a liberdade dos braços.

sair para resolver assuntos importantes, mas que havia trazido seu leite² para ser oferecido a Elisa, caso demorasse.

3 – A mãe entrou na sala com Elisa e a entregou para AXL, ao que Elisa sorriu. Solicitamos que a mãe ficasse atenta às chamadas telefônicas, caso Elisa precisasse. A mãe se despediu de Elisa e saiu da sala.

4 – AXL estava com Elisa no colo, e ao lado de AXB, PP e E, foi em direção à varanda para que o bebê tomasse um banho de sol.

5 – Elisa sorria quando conversávamos com ela. No colo, ela sorriu para todos que vieram conversar com ela, crianças e adultos. A enfermeira veio verificar como ela estava e comentou que ela era boazinha e sorridente.

6 – Colocamos o acolchoado na varanda com o tigrão³ para acomodarmos Elisa no ambiente externo. Deixamos vários brinquedos à sua volta, ela virava a cabeça e olhava ao seu redor, colocamos em suas mãos uma peça de brinquedo de encaixe, a qual ela conseguiu segurar e levar à boca por diversas vezes. Elisa manuseou o brinquedo, balançando os seus braços, olhando-o, soltando-o, segurando-o novamente (com a ajuda da equipe que o colocava em sua mão repetidamente).

7 – Em seguida, avançamos para a sala do espelho e fizemos novamente o trajeto pelos móveis⁴. Elisa olhou para os mesmos, balançou seus braços e pernas, agitando-os mais intensamente junto ao

² A enfermeira havia informado a mãe que o leite seria oferecido em copinho de vidro específico e a mãe havia trazido por precaução uma mamadeira.

³ Tratava-se de “Tigrão”, personagem tigre de desenhos e histórias do Ursinho Pooh. A pelúcia media aproximadamente um metro e acomodava bebês entre as pernas como apoio para que as mesmas pudessem sentar-se ou deitar reclinadamente.

⁴ Os dois semicírculos e o círculo desenhados no mapa representam móveis. O primeiro semicírculo, da esquerda para a direita, é aqui denominado “móvil guizos” e consiste em uma meia bola de isopor revestida em tecido floral, com fitas de cetim penduradas e guizos nas suas extremidades. O segundo móvil, no centro, foi chamado de “móvil bichinhos” e estava encapado em tecido colorido, trazendo três fitas de cetim com bichinhos de pelúcia nas extremidades (um ursinho, um elefante e um hipopótamo); o terceiro e último móvil, denominado “móvil bola”, era uma bola inteira de isopor pintada com cola colorida.

móvil dos guizos. Colocamos a sua mão sobre os guizos, ela segurou um dos fios com força, balançou seus braços e o puxou para baixo. Os guizos emitiam sons conforme seus movimentos, e ela sorria.

8 – Depois dessa brincadeira, saímos para caminhar no parquinho. No colo, Elisa virava a sua cabeça para olhar ao seu redor, sorriu para as pessoas, balançou seus braços, suas pernas, olhava ao seu redor. Próximo das 9h30, entramos para que Elisa pudesse descansar, como no dia anterior.

9 – Ela chorou ao ser colocada no carrinho. AXL a pegou no colo e a deitou, procurando niná-la ao balançar, mas Elisa continuou a chorar e a fazer força para ficar em pé no colo. Então, AXL a fez adormecer em pé e no colo, tentando acomodá-la no carrinho em seguida, mas ela acordou e chorou novamente. AXL começou a niná-la no colo, pois percebeu que ela estava com sono e, quando Elisa adormeceu mais firme, AXL conseguiu acomodá-la no carrinho.

10 – Depois de pouco mais de 30 minutos, AXB a retirou do carrinho, pois, Elisa acordou chorando acalmando-a em seu colo. Quando Elisa parou de chorar, AXB conversou com ela, informando-a que elas iriam para a troca. Ao ser deitada no trocador, Elisa chorou e permaneceu chorando até a finalização do procedimento.

11 – Após ser trocada, no colo, Elisa parou de chorar, momento em que caminhamos pela instituição para solicitar à enfermeira que procedesse à mamada no copinho⁵. Depois, seguimos para a sala de amamentação.

12 – No colo de AXL e um pouco inclinada, Elisa recebeu a oferta do leite por parte da enfermeira, chorou e não o bebeu. AXL colocou Elisa em pé no colo, e lhe ofereceu o leite novamente. Elisa virou a sua cabeça e chorou. Foram realizadas outras tentativas, a enfermeira a pegou no colo e AXL ofereceu o leite; depois, PP e

⁵ Tal procedimento ainda era desconhecido pela equipe, pois tratava-se de uma nova orientação da área da saúde para evitar bicos artificiais, ou qualquer utensílio de transição para ingestão de líquidos.

AXB fizeram outras tentativas, mas Elisa chorou cada vez mais forte e agitada, virando a sua cabeça com movimentos bruscos e movendo seus braços e pernas.

13 – Com a recusa de Elisa em beber o leite, ligamos para a sua mãe. Enquanto a enfermeira fazia as ligações, procuramos oferecer o leite em sua mamadeira, mas Elisa continuou a chorar e a recusá-lo, repelindo o bico da mamadeira com a sua língua. Enquanto a mãe não chegava, fizemos a tentativa de oferecer o líquido em chuquinha, cujo bico era menor, mas Elisa continuou a chorar e a agitar braços e pernas, repelindo o bico. Então, ficamos com ela no colo para acalmá-la, balançando-a e conversando.

14 – AXL passeou com Elisa pelo móbile guizo, o que fez com que ela se acalmasse e parasse de chorar. Quando sua mãe chegou, Elisa não estava mais chorando. Ela a pegou em seu colo, desculpou-se pela demora e caminhou para a sala de amamentação.

15 – A mãe ofereceu à Elisa a mamadeira com o seu leite⁶, mas o bebê chorou fortemente, gritou, repelindo o bico com a sua língua, agitando seus braços e pernas com veemência.

16 – Depois de insistir com a mamadeira outras duas vezes e percebendo a irritação de Elisa, a mãe lhe ofereceu o peito. Ao ser deitada em seu colo, ela abriu a boca e procurou agitadamente o bico, vocalizando. Soluçando e suspirando, ela se acalmou enquanto mamava.

17 – Ao finalizar a mamada, a mãe retornou para a sala e nos informou que teve problemas com o ônibus e adaptação aos seus horários. Comentamos que Elisa havia chorado bastante e estava muito brava! Quando conversamos com Elisa, no colo de sua mãe, ela sorriu. Passamos um tempo conversando com a mãe, abordando a importância do momento da amamentação, e Elisa olhava ao seu redor. Nesse instante, a enfermeira chegou e reforçou

⁶ Ela informou à equipe que gostaria que Elisa se acostumasse com a mamadeira para que fosse se habituando, uma vez que seria a forma como ela mamar na instituição

a questão, reafirmando que a instituição apoiava a amamentação e estava disposta a ajudar a mãe a viabilizá-la⁷. Combinamos que ela viria em horários determinados para amamentar Elisa, adequando-se aos seus horários e às necessidades de Elisa. Mãe e filha se arrumaram para a partida, como nos dias anteriores.

Percebemos através dos mapas de Elisa que os trajetos eram linhas percorridas por interpretações e caminhos realizados pelos adultos. Este episódio representa o terceiro dia de adaptação de Elisa em contexto coletivo em instituição de Educação Infantil.

Para um bebê de colo que não se locomove sozinho, o olhar do adulto em relação às suas ações e reações, às suas interpretações, definem seus trajetos. Ou seja, perceber para o que e para onde os bebês direcionam seu olhar, procurar compreender se eles querem ver algo de perto, pegar, tocar, colocar na boca, sentir, conhecer. Da mesma maneira, choros, movimentos de mãos, pernas e braços podem constituir-se em outros importantes indícios de seus desejos.

A adaptação de Elisa (e os trajetos estabelecidos pelas compreensões da equipe) nos levou a refletir sobre o processo de adaptação de outro bebê, então com oito meses. Ao chegar na instituição, Eduardo (nome fictício) não tinha sustentação para manter-se sentado, caindo para os lados. Em entrevista e durante seus primeiros dias, a mãe relatou que na instituição frequentada por Eduardo anteriormente, as “tias”⁸ declaravam que ele era bonzinho, que não chorava, não dava trabalho nenhum e que dormia o tempo todo no bebê conforto.

Passei a refletir sobre o mapa de Eduardo em contexto mencionado, indagando concepções sobre “dar trabalho”, sobre permanecer em situações de espera apenas para as trocas e alimentação, assim como, quais traçados e trajetos formaria. Impressionou-me que a bebê de quatro meses tivesse determinado

⁷ Como exemplo, a instituição poderia redigir uma declaração para que a mãe pudesse se ausentar de seus compromissos nos períodos de amamentação.

⁸ Denominação relatada pela mãe.

de forma ela gostaria de realizar a sua mamada, quantos trajetos foram estabelecidos para que pudesse ser realizada a sua alimentação, este foi, certamente determinante para o recorte do mapa sobre a adaptação de Elisa, porém, penso que ao tracejar mapas de cotidianos dos bebês podemos, ao contrário da escolha de cartografar pelos “nossos” motivos, teríamos a possibilidade de desvelar outras e inusitadas descobertas.

De acordo com Olsson (2009), para a educação das crianças pequenas é necessário superar concepções de “domesticação” para que a vivência das crianças nas instituições não se constitua como momentos de espera restritos a intervalos entre os cuidados. Neste sentido, Eduardo, desde o seu primeiro dia na instituição esteve livre do bebê conforto para novas perspectivas.

A discussão que se coloca é sobre o olhar do adulto em relação aos bebês para aliar as concepções de cuidados a todas as potencialidades dos mesmos. Perceber que os seus trajetos e afetos constituem-se como ferramentas para refletir e reorganizar as ações pedagógicas da equipe com os bebês. Assim, é a partir das observações e das interações com os bebês que as rotinas podem ser revigoradas e repensadas.

A seguir, os mapas e referências relacionadas ao episódio Os Pés dos Cadeirões ou Túnel.

Figura 6 - mapa base do episódio “Os Pés dos Cadeirões ou Túnel”

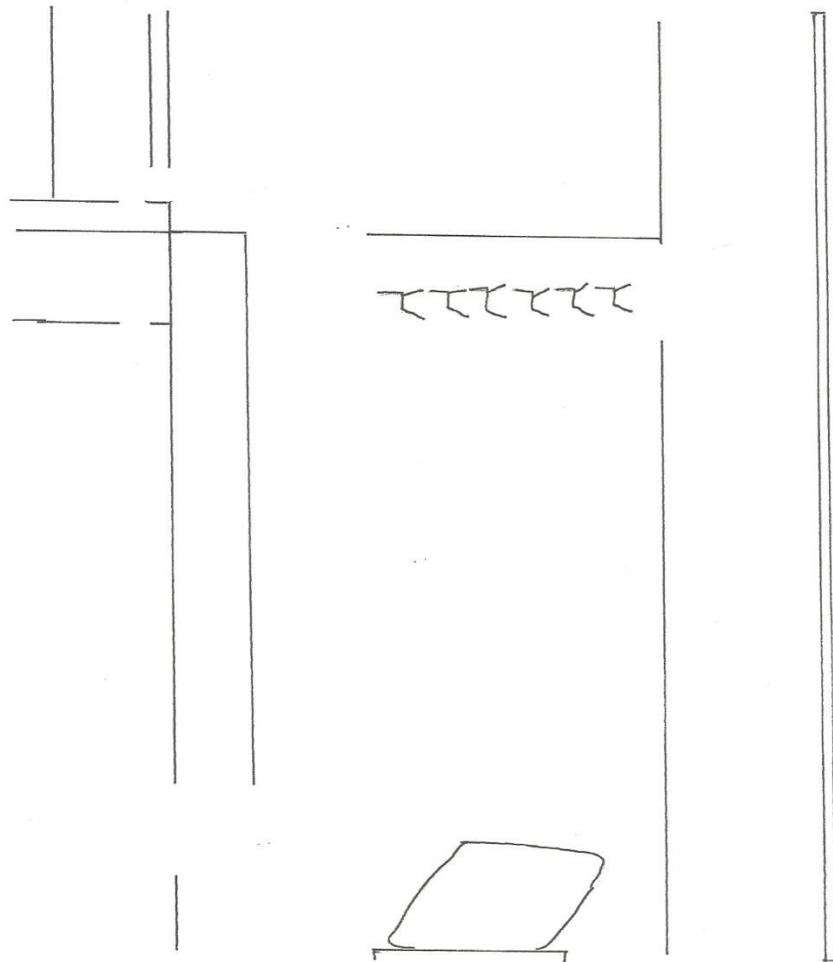
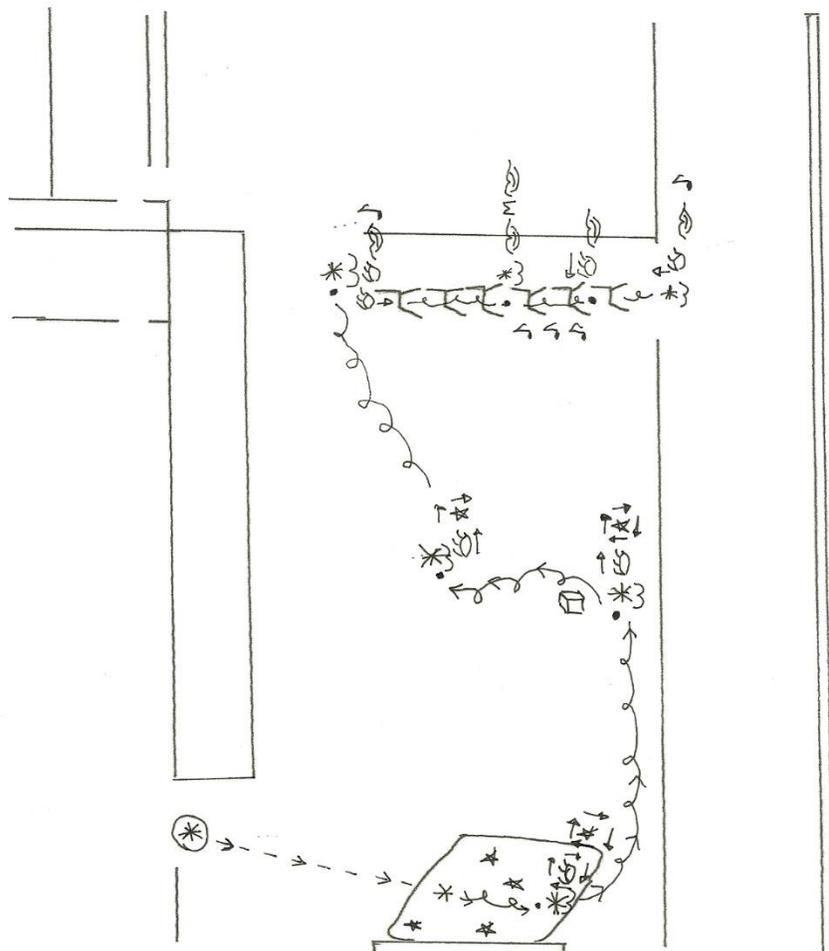
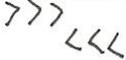


Figura 7 - Mapa Os Pés dos Cadeirões ou Túnel”



Legenda 3

Legenda do Episódio: Pés dos Cadeirões ou Túnel.

	Adulto
	Bebê
	Brinquedos
	Caminhar
	Caixa organizadora
	Engatinhar
	Manusear brinquedos
	Mexer
	Olhar
	Olhar para (sentido)
	Sentido do movimento
	Sentar
	Sorrir
	Vocalizar

Descrição das cenas:

Este episódio refere-se especificamente a Gustavo (oito meses), que foi cartografado por ter sido o primeiro bebê a empreender a ação de transformar as pernas dos cadeirões em túnel.

Ao chegar às 7h45 e ser recepcionado, Gustavo passou a brincar e engatinhar ao redor dos brinquedos e da sala. De repente, parou em frente ao primeiro cadeirão⁹ e olhou por entre as suas pernas enfileiradas. Em seguida, olhou para PP e sorriu, vocalizando. Olhou novamente pelas pernas e começou a engatinhar por debaixo de três cadeirões, depois sentou e sorriu. Com a cabeça levemente abaixada, mexeu nas pernas do cadeirão, elevou seu corpo e PP exclamou: “Cuidado com a cabeça, Gustavo!”, ao que ele sorriu e seguiu engatinhando até o final do túnel.

Quando começou a engatinhar por entre as pernas do segundo cadeirão, AXB comentou: “Olha que perigo, esse Gustavo!”, ao que PP respondeu: “Pode deixar que eu olho!”. As duas sorriram.

Gustavo demonstrou habilidade motora apreciável. Nós já havíamos percebido que ele tinha a característica de procurar maneiras de subir pelos móveis, se pendurar, se apoiar, pular sobre as pernas, entrar em armários, passar por entre vãos... Neste episódio, foi “permitido” que as pernas dos cadeirões se tornassem um túnel (a nosso ver) ou uma forma de brincadeira, uma experimentação.

Para além das finalidades que atribuímos aos objetos, ele atribuiu às pernas dos cadeirões uma função que supera as concepções dos adultos sobre o perigo e as brincadeiras, criando possibilidades e acessibilidade às experimentações.

Gustavo passou muitas outras vezes por debaixo das pernas dos cadeirões. Há dias estávamos pensando outros lugares para os bebês, refletindo como eles ocupavam o espaço na sala do espelho. Muitas vezes, os conduzíamos à varanda e à sala de amamentação

⁹ Cadeira de alimentação para bebês, denominado na instituição de cadeirão. Havia seis cadeirões dispostos um do lado do outro.

com a finalidade de modificar os ambientes de alimentação e ganhar espaço na sala do espelho.

Porém, Gustavo nos fez reconsiderar os cadeirões, pois se os retirássemos, eliminaríamos possibilidades e brincadeiras.

Outros bebês, como Eduardo e Léo, tentaram reproduzir o percurso de Gustavo em outras ocasiões, porém não demonstraram a mesma habilidade e agilidade que o precursor manifestara em sua primeira tentativa. Para Eduardo e Léo, a travessia pareceu mais incômoda no início, mas por meio de tentativas repetidas, ambos foram capazes de concluí-la. Na primeira vez que entrou pelo “túnel”, Eduardo parou no meio do caminho, sentou-se, fez cara de choro, balançou a cabeça e foi retirado do meio das pernas dos cadeirões por um adulto. Depois, insistiu outras vezes e finalizou o percurso.

Quando entrou no “túnel” pela primeira vez, Léo percorreu devagar até o meio do caminho, depois parou, sentou-se e bateu a sua cabeça levemente. Ao perceber que ele bateria a cabeça, PP, que o acompanhava, colocou a sua mão entre a cabeça e a perna do cadeirão. Ao notar que ele se assustou, PP o retirou do túnel e ele foi brincar no cavalinho. Naquele mesmo dia, Léo retornou ao túnel e finalizou o percurso, rindo ao final, esticando as suas pernas.

Gustavo reinventou a função das pernas dos cadeirões e realizou as suas experimentações pelo túnel diversas vezes. Léo e Eduardo o observaram e repetiram sua ação com êxito, demonstrando satisfação.

Mais do que demonstrar a superação de Gustavo ao executar a travessia por entre as pernas dos cadeirões, este episódio nos permitiu fazer uma importante constatação: a de que nós, adultos, atribuímos funções aos objetos de forma diferente dos bebês. As suas visões e olhares são diferentes, assim como as formas de explorar e conhecer os ambientes, interagir com os mesmos.

Figura 8 - mapa base do episódio “Pintando Pano”

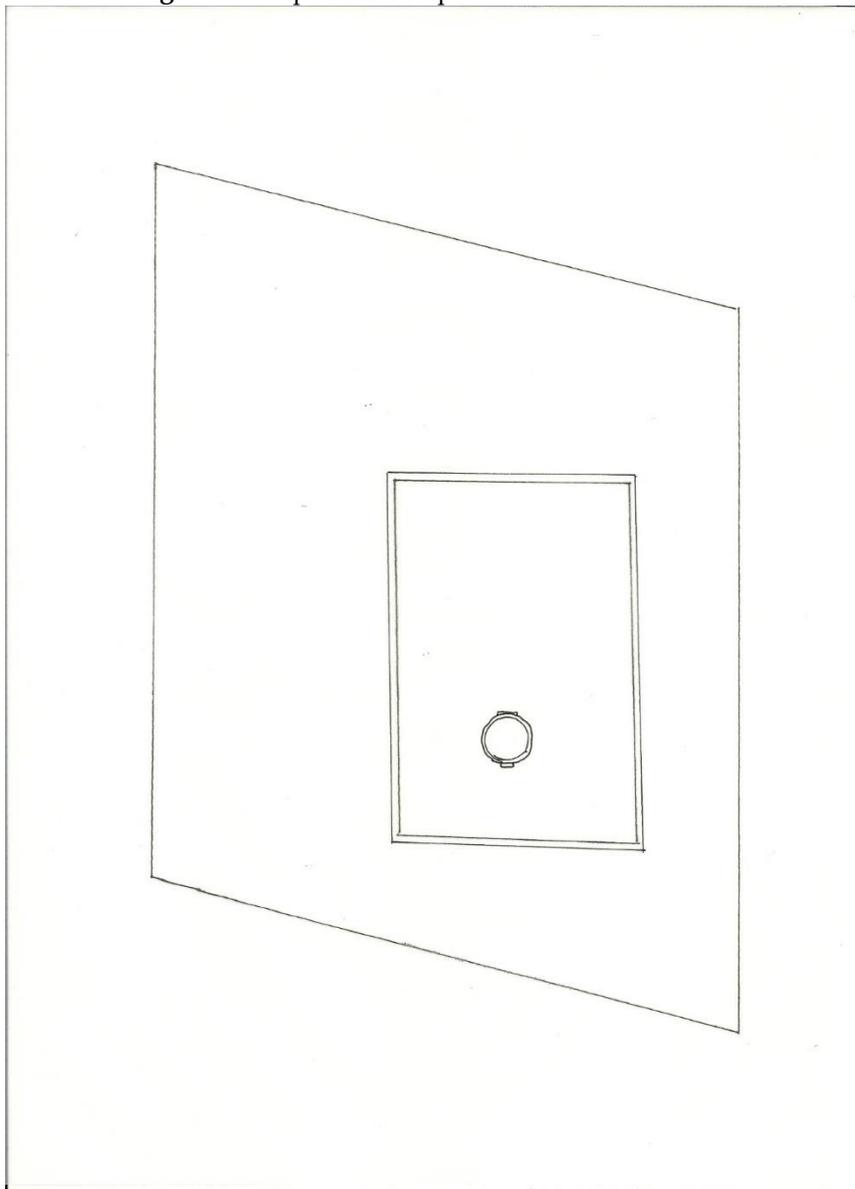


Figura 9 - Mapa 1 do episódio "Pintando o Pano"

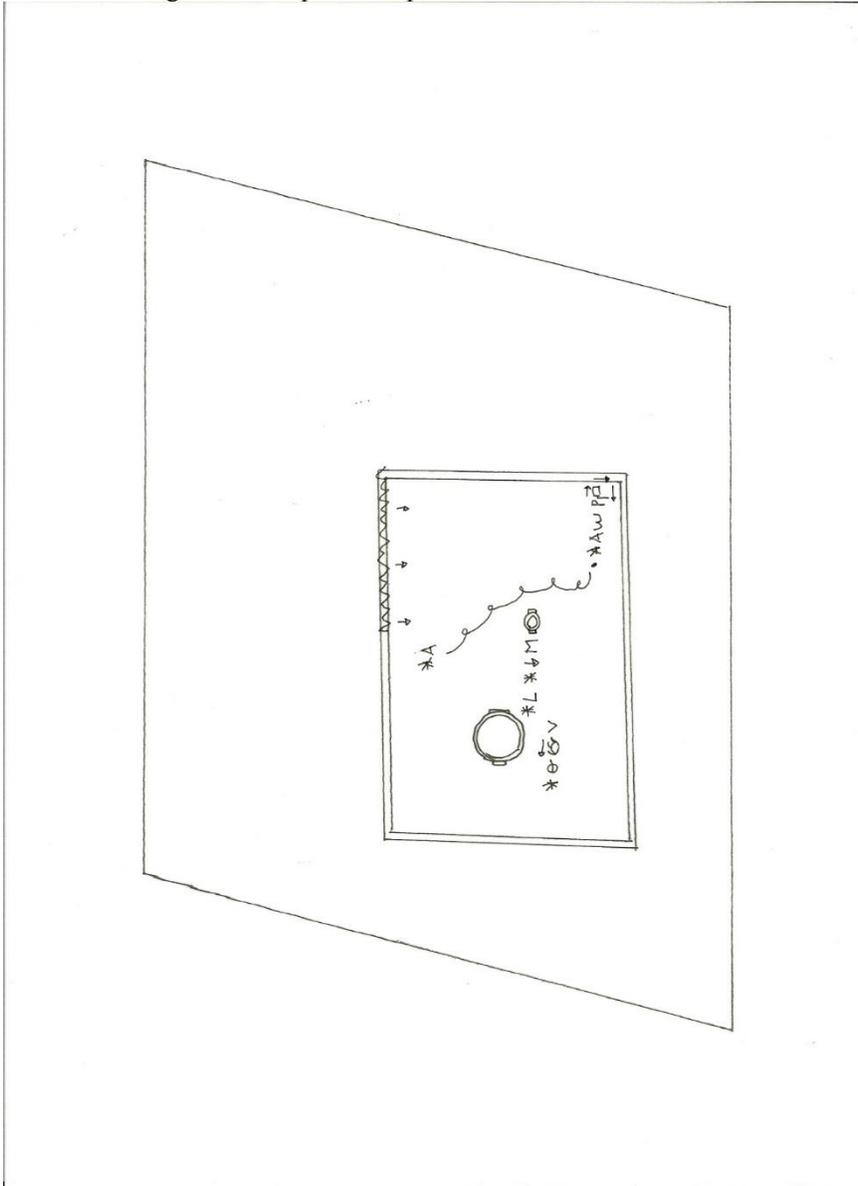
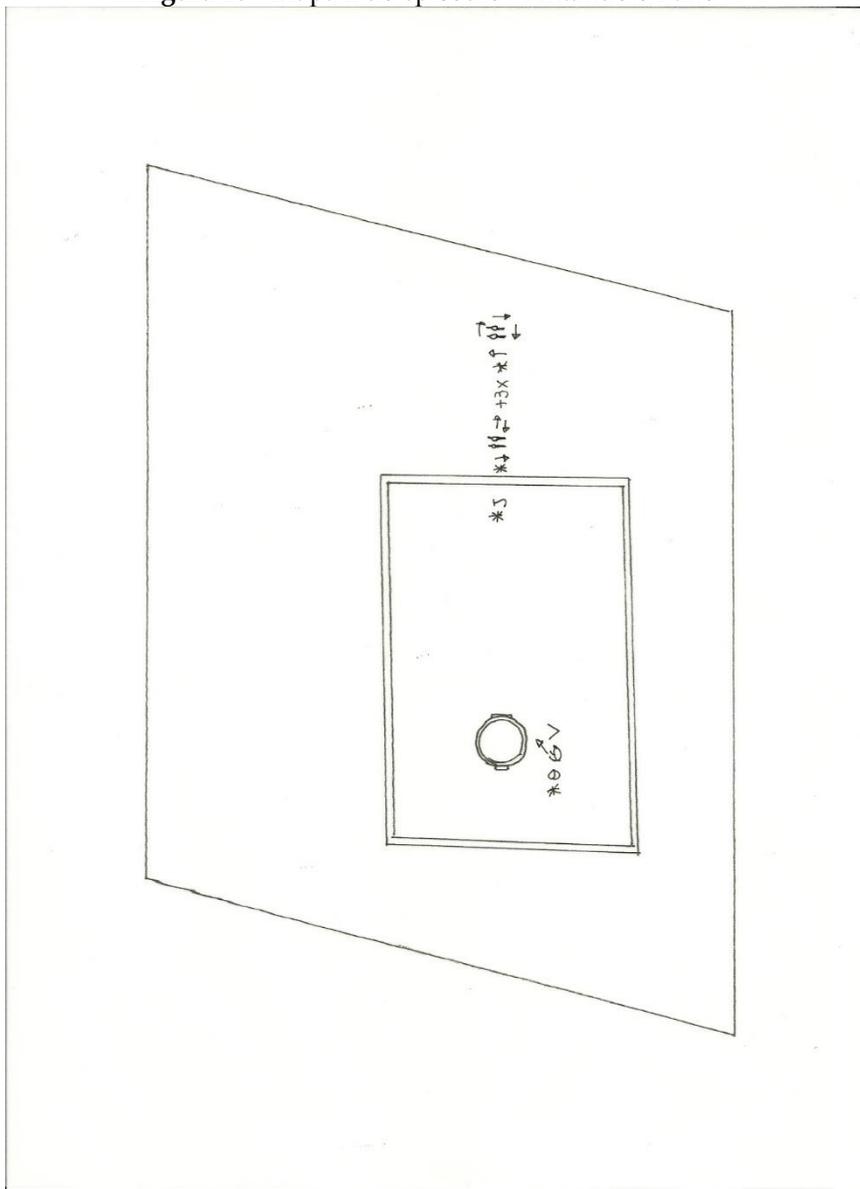
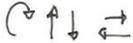
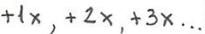


Figura 10 - Mapa 2 do episódio "Pintando o Pano"



Legenda 4 - para o episódio de “Pintando o Pano”

	Adulto
	Agachar
	Bacia
	Bebê identificado pelas iniciais dos nomes
	Caminhar
	Desprender a fita do pano
	Engatinhar
	Levantar
	Mexer
	Movimento e sentido do mesmo
	Olhar
	Olhar ao redor
	Olhar para
	Parar
	Pegar
	Pincel
	Repetições
	Rolinho de pintura
	Sentar
	Sentido do movimento
	Sorrir

✓	Verbalizar
↳	Vocalizar

Descrição das cenas:

Cena 1 (mapa 1): Agachado, Léo começou a mexer com as mãos por dentro da bacia. Orquídea olhou para a PP e pediu: “Mais tinta!”. Augusto locomoveu-se, quando parou sentado, pegou um rolo (instrumento para pintura) manuseando-o, durante o seu movimento, o pano desprendeuse¹⁰ do chão (sendo recolocado pela professora).

Cena 2 (mapa 2): Olhando para o pano, Orquídea verbalizou: “Ãaaannn”. José Ricardo agachou e passou os dois pincéis juntos pelo pano com movimentos largos, em um local bem encharcado, ele repetiu o movimento outras três vezes, depois levantou-se e manuseou os pincéis.

Cena 3: Orquídea virou-se, levantou-se do pano e caminhou sempre olhando para o pano no sentido de Túlio. Enquanto isso, Túlio pegou um pincel que passou pela bacia virando-a em seguida, repetiu o mesmo movimento já realizado. Léo olhou, levantou-se e caminhou para fora do pano. José Ricardo olhou ao redor e andou ao redor recolhendo e segurando vários pincéis, vocalizando. Augusto locomoveu-se sobre o pano e o descolou ainda mais.

Já havíamos ultrapassado o horário do almoço dos bebês, assim, PP descolou totalmente o pano do chão, esticou-o na frente deles e verbalizou: “Olha como ficou o pano! Agora vamos pendurar aqui (colocando-o sobre a cerca) para secar?”. Todos

¹⁰ Augusto locomovia-se arrastando seu bumbum pelo chão.

foram para banho e troca e a atividade de pintura foi encerrada. AXB conversou com Orquídea durante a troca: “Você gostou de pintar hoje?, e ela verbalizou: “Mais tinta!”.

A Cartografia: algumas considerações.

Na consideração da espacialidade e da autoria dos bebês em suas vivências na Educação Infantil, a metodologia da cartografia na investigação mostrou-se apropriada, pois, os mapas constituíram uma forma peculiar de descobertas, de reflexões e conhecimentos, incluindo-se questionamentos às nossas formulações e ações.

Nessa perspectiva, os mapas de Elisa permitiram identificar que ela participou da rotina (de alimentação) mobilizando várias formas de viabilizar o oferecimento da mamada conforme o seu desejo. Não importavam as orientações provenientes de outras instâncias¹¹, indicações de uso de utensílios (como a não utilização de mamadeira ou copos com tampa de transição), ela estabeleceu a sua linha de fuga ultrapassando as linhas estriadas (determinadas) a partir da sua ação de chorar.

Nós adultos, fomos questionados por Elisa, pois, com apenas 4 meses, fugiu da segmentalização ou padrão adotado que, como concluímos, não consideravam a bebê, seus desejos e afetos.

Não saberemos o que realmente Elisa disse ao chorar tão intensamente e haver parado de chorar quando a mãe lhe ofereceu o peito para mamar após todas as recusas; porém, poderemos por meio de reflexões e escuta ao que dizem os bebês, nos apropriarmos de condições para proporcionar espaços de interações em muitas circunstâncias que nos façam compreender como melhorar as interações entre as equipes de berçários e os bebês efetivamente.

Os trajetos dos mapas de Elisa, por exemplo, demonstraram que um bebê que ainda não se locomove sozinho, “anda” por onde

¹¹ Manual de alimentação do Ministério da Saúde para bebês e crianças menores de 2 anos, adotado pela unidade sob a orientação da enfermeira.

determinam os adultos, por isso, podem correr o risco de permanecerem parados ou serem locomovidos quase que exclusivamente para os momentos de cuidados. Nesse sentido, requerem olhares que os possibilitem interagir com o ambiente, com os espaços, com as pessoas, objetos. São necessárias também, políticas públicas que resguardem condições de trabalho que permitam atender às demandas e desejos manifestados pelos bebês, evitando a superlotação de salas de berçários, extrapolando o referencial de adultos por bebês como temos visto em creches públicas em todo território nacional.

A ocupação dos espaços e as formas de percepção sobre os desejos das crianças, expressos pelos mapas, possibilitaram outras formas de ocupação e interação na varanda que partiram de ações dos próprios bebês. Assim, os planejamentos para a organização das semanas e dos dias proporcionaram novas perspectivas sobre a utilização dos espaços considerando os bebês como seres desejantes e participantes das rotinas.

O trajeto dos bebês permitem visualizar como eles se territorializam, atribuem significados e como ocupam os espaços para além da compreensão dos adultos sobre a origem ou razões do movimento. Cabe aos adultos repensar dinâmicas de ocupação destes espaços e conseqüentemente melhorar as inter-relações, convivências e projeções diárias.

O trabalho da Educação Infantil deve superar concepções de confinamento e domesticação das crianças e dos bebês; ao contrário, deve proporcionar perspectivas de organização dos espaços e reflexão das ações tendo as perspectivas das crianças e dos bebês como base para planejamentos e direcionamentos nos espaços coletivos de educação.

Acreditamos que a partir dos vários encontros que os bebês realizam em suas redes de convivências com adultos, outros bebês, familiares, espaços, e objetos, suas compreensões de mundo são ampliadas.

O Episódio pintando o pano consistiu em atividade planejada para os bebês. Durante o lanche matinal de frutas, alguns bebês já

manifestavam interesse em sair das cadeiras de alimentação, pulavam sobre as mesmas, vocalizavam e choramingavam, estendendo seus braços para frente. Eles olhavam para a professora que transitava da sala para a varanda preparando o ambiente, carregando os materiais.

A orientação (da professora) para a equipe sobre a atividade era para deixá-los experimentar o pano, a tinta, o espaço e utensílios à vontade sem que houvesse jeito certo ou errado de pintar e de interação. Eles poderiam até mesmo nem se interessar pela instalação como um dos bebês inicialmente o fez. O importante na cartografia deste episódio foram as ações, os trajetos, os afetos dos bebês, não o produto do pano pintado. Ressaltamos as percepções, as suas interações com os objetos, entre eles, seus olhares, o espaço da varanda em outras perspectivas, enfim, novas e outras experimentações que reforçaram reflexões sobre as formas de segmentalização das nossas sensações e expectativas em relação ao agir dos bebês.

Na organização dos espaços, o episódio “os pés dos cadeirões” foi fundamental para visualizarmos a ótica dos bebês, que se difere das perspectivas sobre a funcionalidade dos objetos e das relações que estabelecemos com os mesmos.

Toda a disposição dos mobiliários e das salas que os bebês frequentam são configuradas por adultos, os portõezinhos de acesso que isolam as salas (do espelho, de sono, da varanda), constituem discursos e medidas de proteção e de cuidados permeadas pela visão segmentarizada dos adultos compondo espaços estriados, como na pesquisa apresentada por Harrison e Sumsion (2014). Os mapeamentos dos bebês ressaltaram como são necessários conhecermos, como retornarmos nossos olhares a eles no cotidiano dos berçários, desde a atenção às disposições dos mobiliários como também a utilização dos espaços com a participação dos mesmos.

Os mapas dos bebês fundamentaram-se em concepções que consideram os espaços e os traçados dos mesmos em mais do que representações de coordenadas espaciais, pois consideram

dimensões e multiplicidades, envolvem relações socialmente vivenciadas, complementadas por descrições, bem como, por construções que se configuraram na prática da processualidade dos acontecimentos.

Nesse sentido, os mapas apresentados, representam um pouco do quanto podemos modificar e alterar, muitas vezes, as nossas rotinas de atividades pedagógicas na educação dos bebês, como podemos escutá-los.

Reflete também concepções de educação e de cuidados que possuímos enquanto professores que atuam em berçários, como concebemos os bebês e a infância nestes espaços, pois permite nos questionarmos, refletirmos e nos flexibilizarmos.

A intencionalidade da pesquisa com bebês que não parte dos mesmos, mas que se constrói a partir deles e se desenvolve com os mesmos, consiste em que estes sejam considerados como participantes em suas potencialidades dos acontecimentos e de seus processos de experimentações e de aprendizagens, agentes em suas vivências e processo de conhecimento do mundo, para que por meio das suas manifestações, das suas vozes, seus desejos, constituam-se como participantes destes processos nos espaços coletivos em que frequentam, especialmente os berçários na Educação Infantil, promovendo reflexões a quem se propõe a conviver e aprender com os bebês, tornando estes espaços menos adultocêntricos e de cuidados (prioritariamente) para tornarem-se espaços realmente de educação e cuidados.

A investigação com bebês têm ainda longos e muitos caminhos a percorrer. A presente experimentação cartográfica constitui-se como um esboço no campo de conhecimentos e de pesquisa com bebês. Há grandes contribuições que indicam a Geografia da Infância ressaltando, pesquisas, estudos e reflexões sobre os espaços, os lugares, territórios nas concepções das crianças, que acrescentam conhecimentos capazes de ampliar nossas visões em relação às crianças e bebês em suas relações com o mundo que as cercam.

Referências:

ABRAMOWICZ, A. O debate sobre a infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão. *Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-2911-Int.pdf>>

_____. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância in: FARIA, Ana Lúcia G. de; FINCO, Daniela. *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. O direito das crianças à Educação Infantil. In: Pró-Posições – Dossiê Educação Infantil e Gênero. *Revista quadrimestral da Faculdade de Educação – Unicamp*, vol. 14, nº 3 [42] – set.\dez. 2003.

ADES, C. Um adulto atípico na cultura das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Eds.). *Diálogos com William Corsaro: Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças*. São Paulo: Editora Cortez, 2009b. p. 127-135.

BARBOSA, Maria Carmem. Silveira; FOCHI; Paulo Sérgio. O desafio da pesquisa com bebês e criança bem pequena. *IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1234/318>, último acesso em: 02/12/2015.

BRASIL. *Constituição*: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8069, 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm

BUSSAB, V. S.R; SANTOS, A.K; Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares em ação. IN: In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Eds.). *Diálogos com William Corsaro: Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças*. São Paulo: Editora Cortez, 2009. p. 104-114.

CHRISTENSEN, P; JAMES, A (orgs). *Investigação com crianças*. Perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

CORSARO, W; MOLINARI, L. Entrando e observando nos mundos da criança. Uma reflexão sobre a etnografia longitudinal da educação de infância em Itália. In: CHRISTENSEN, P; JAMES, A (orgs). *Investigação com crianças*. Perspectivas e práticas. Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto, 2005. p. 191-214.

CORSARO, W. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Eds.). *Diálogos com William Corsaro: Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças*. São Paulo: Editora Cortez, 2009a. p. 83-103.

_____. Educação Infantil na Itália e nos Estados Unidos: diferentes abordagens e oportunidades para as crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Eds.). *Diálogos com William Corsaro: Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças*. São Paulo: Editora Cortez, 2009b. p. 139-161.

COUTINHO, A. *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. 2010. Tese. Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11336/1/tese.pdf>>

CRUZ, Silvia Helena Vieira. *A Criança Fala. A escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: *A escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; NÖRNBERG, Marta. Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. *Revista da Faculdade de Educação UNB. Linhas Críticas*. Janeiro de 2013. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewArticle/8924>

DELIGNY, Fernand. Cartes et lignes d'erre/Maps and Wander lines. Traces Du réseau de Fernand Deligny 1969 – 1979. *L'Arachnèen*, 2013.

FALK, Judit. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2010.

GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In: GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 50–55.

_____, ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

MIGUEL, Marlon. Guerrilha e resistência em Cèvennes. A cartografia de Fernand Deliny e a busca por novas semióticas deleuzo-guattarianas. In: *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência – 1º quadrimestre de 2015 – vol.8 – nº 1 – pp. 57-71*.

MULLER, Fernanda. Entrevista com William Corsaro. In: *Educação & Sociedade. Educ. Soc.* vol.28 , no.98 , Campinas, Jan./Apr. 2007. Último acesso em: 26/08/2016 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000100014

OLSSON, Liselott Mariett. *Movement and Experimentations in Yong Children's Learning*. Deleuze and Guattari in early childhood education. New York, USA: Routledge, 2009.

SINCLAIR, Hermine et al. *Os Bebês e as Coisas..* Campinas, SP: Autores Associados, 2012. [Coleção Formação de Professores. Série Educação Infantil em Movimento]

STAMBAK, Mira et al. *Os Bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos*. SP: Autores Associados, 2011.[Coleção Formação de Professores. Série Educação Infantil em Movimento. Campinas]

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. *Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa*. 2013, 158 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SOBRE AS AUTORAS



ANDREA BRAGA MORUZZI

Andrea Moruzzi é formada em Pedagogia, tem Mestrado e Doutorado em Educação pela UFSCar e Pós-Doutorado em Educação pela USP. Atua principalmente sobre os temas: Educação infantil, Infância/Gênero e Sexualidade, Sociologia da Infância. Foi Diretora da Unidade de Atendimento a Criança entre os anos de 2013 a 2015. Coordena o Grupo de Pesquisa InFemis – Infância e Feminismos.



BIANCA NEVES BORGES DA SILVA

Bianca Neves Borges da Silva é graduada em Pedagogia e Mestre em Educação, ambas pela Universidade Federal de São Carlos. Atua como docente na Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Carlos e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas "Educação Infantil e Pequena Infância em Contexto" - EDIPIC. Foi estagiária da Unidade de Atendimento a Criança entre os anos de 2012 a 2015. Pertence ao Grupo de Pesquisa InFemis – Infância e Feminismos.



GABRIELA PIZZOLANTE

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Especialista pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP-USP) e Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (FCLAR-UNESP). Já foi professora da rede municipal de

educação e, atualmente, é docente efetiva do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) na Unidade de Atendimento à Criança (UAC-UFSCar). Compõe o Grupo de Pesquisa InFemis – Infância e Feminismos.



JULIA YOKO TACHIKAWA DE OLIVEIRA

Professora de Educação Infantil da Unidade de Atendimento à Criança na Universidade Federal de São Carlos desde 2005, atuando na área há aproximadamente 20 anos. Tem mestrado, investigando a música em contexto escolar e as formas pelas quais acrescentavam requisitos às aprendizagens das crianças, e doutorado, pesquisou a cartografia como metodologia de investigação de bebês, suas trajetórias e afetos, ambos os temas estiveram relacionados às práticas e vivências do seu trabalho pedagógico em algumas instituições educacionais por onde atuava.



MARIA JOSE DA SILVA ROCHA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1986). Especialização em Educação Infantil (2006) e Mestrado em Educação (2014), ambas pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Brasil. Atualmente é Coordenadora Pedagógica na Unidade de Atendimento à Criança na UFSCar que tem como finalidade a educação de crianças do município de São Carlos/SP na faixa etária de 3 meses a 5 anos e 11 meses.



MARA SILVIA A. NUCCI MORASSUTTI

Mara Silvia a. Nucci Morassutti é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. Também concluiu o curso de Mestrado e Doutorado em Educação nesta mesma universidade. É docente efetiva da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar desde 2004.

É líder do grupo de estudos EDUCAÇÃO E SAÚDE: FAMÍLIA, MATERNIDADE E INFÂNCIA e membro da cátedra Sérgio Vieira de Mello.



MARIA CLAUDIA BULLIO FRAGELLI

Artista, Pedagoga, bacharela em Audiovisual, especialista em História da Arte e mestranda em Terapia Ocupacional. Professora de Educação Infantil desde 2009, atualmente é docente efetiva do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) na Unidade de Atendimento à Criança (UAC- UFSCar). Integrante do Grupo de Trabalho Direitos Humanos/PROIFES e do Laboratório de Pesquisa em Terapia Ocupacional e Saúde Mental – LaFollia. Coordenadora do Grupo de Estudos Africanidades, Feminismos: Educação e Terapia Ocupacional- AFETO. Atua com temáticas relacionadas a raça, gênero, sexualidades, subjetividades e saúde mental; infâncias, educação infantil, arte e cultura.



PRISCILA DOMINGUES DE AZEVEDO

Profa. Dra. Priscila Domingues de Azevedo, cursou Pedagogia (Unesp – Marília), Mestrado em Educação (Unesp – Presidente Prudente), Doutorado em Educação (UFSCar) e Pós-doutorado em Tecnologia do Ensino e da

Difusão da Ciência (UFSCar). Professora de Educação Infantil da UFSCar (carreira EBTT) e atua na Unidade de Atendimento à Criança – UAC. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa “Outros Olhares para a Matemática” – GEOM. Tem experiência nas seguintes áreas: Educação Infantil, Educação Matemática na Infância, Formação de Professores e Grupo Colaborativo.



KETIENE MOREIRA DA SILVA

Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2015). Pedagoga pela Universidade Federal de São Carlos (2012) e graduada em Tecnologia em Turismo e Hospitalidade pelo Instituto Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (2006). Especialista em Tecnologia, Formação de Professores e Sociedade pela Universidade Federal de Itajubá (2015) e especialista em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Universidade Nove de Julho (2010). Gestora do Fórum Paulista de Educação Infantil (2016-2018). Membro no grupo de pesquisa: Educação Infantil e Pequena Infância em Contexto (EdiPIC/ UFSCar) Professora de educação infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

ANEXOS

ANEXO I – Levantamento sobre a implantação de uma Creche no Campus UFSCar.

RESULTADO DO LEVANTAMENTO FEITO JUNTO AOS MEMBROS DA COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA COM RELAÇÃO À IMPLANTAÇÃO DA CRECHE UFSCar - JULHO/1979			
ADUFSCar		ASUFSCar	DCE-LIVRE UFSCar
1) Número de questionários respondidos:			
Categoria	Questionários Respondidos	Nº total de membros da categoria	
Funcionários	427	779	
Professores	128	379	
Alunos	411	1500 aprox.	
2) Período de permanência na UFSCar		6) Período em que utilizariam a creche	
a) INTEGRAL	900	a) MANHÃ	46
b) MANHÃ	10	b) TARDE	55
c) TARDE	10	c) INTEGRAL	561
d) NOITE	48	d) NOITE	53
3) Idade dos filhos		7) Localização da creche	
a) EM GESTAÇÃO	44	a) CAMPUS	832
b) MENOS DE 1 ANO	51	b) CIDADE	118
c) DE 1 A 2 ANOS	62	c) INDIFERENTE	4
d) DE 2 A 3 ANOS	67	d) Não responderam	14
e) DE 3 A 4 ANOS	63	8) O transporte para a creche deve ficar a cargo de:	
f) DE 4 A 5 ANOS	49	a) PAIS	307
g) DE 5 A 6 ANOS	39	b) CRECHE	622
h) DE 6 A 7 ANOS	40	c) INDIFERENTE	21
TOTAL	377	d) Não resp.	16
4) APOIAM A CRIAÇÃO DA CRECHE		9) O transporte deve ser:	
a) SIM	956	a) GRATUITO	777
b) NÃO	2	b) PAGO	97
c) Não responderam	8	c) Não resp.	92
5) Utilizariam a Creche:		10) Alimentação que os filhos das pes- consultadas utilizariam:	
a) IMEDIATAMENTE	211	a) DESJEJUM	120
b) FUTURAMENTE	593	b) MERENDA/MANHÃ	336
c) NÃO UTILIZARIAM	87	c) ALMOÇO	226
d) Não responderam	75	d) MERENDA/TARDE	353
		e) JANTAR	142
		f) ALIMENTAÇÃO P/BEBES	230

ANEXO II – Questionário – Implantação da creche na UFSCar

CRECHE

5

Este questionário foi elaborado por uma comissão de funcionários, professores e alunos com o objetivo de fornecer subsídios para a implantação da CRECHE/UFSCar. Ele pretende fazer o levantamento do número de crianças entre 0 e 6 anos, filhos de funcionários, professores e alunos, que utilizariam a creche, bem como caracterizar o tipo de creche desejada.

Pedimos que os questionários devidamente respondidos sejam devolvidos no prazo máximo de 1 (uma) semana, a partir da data de recebimento.

No caso em que os dois cônjuges trabalhem na UFSCar, somente um deles deve responder o questionário.

O resultado deste levantamento será oportunamente divulgado.

1) Assinale sua "categoria" na UFSCar e sexo:

a) funcionário	<input type="checkbox"/>	a) feminino	<input type="checkbox"/>
b) professor	<input type="checkbox"/>	b) masculino	<input type="checkbox"/>
c) aluno de pós-graduação	<input type="checkbox"/>		
d) aluno de graduação	<input type="checkbox"/>		

2) Assinale seu local de "trabalho" ou de "estudo" na UFSCar:

Reitoria	<input type="checkbox"/>
Assessoria Jurídica	<input type="checkbox"/>
Assessoria de Planejamento	<input type="checkbox"/>
Escritório Técnico do Campus	<input type="checkbox"/>
Secretaria dos Órgãos Colegiados	<input type="checkbox"/>
Assessoria de Imprensa	<input type="checkbox"/>
Serviço de Registro de Diplomas	<input type="checkbox"/>
Retemec	<input type="checkbox"/>
Vice-Reitoria	<input type="checkbox"/>
Secretaria Geral	<input type="checkbox"/>
Divisão de Finanças e Contabilidade	<input type="checkbox"/>

05 de Junho de 1978

Impressão... com o objetivo de se prosseguir...
ra às 9:00 hs. de hoje, com o objetivo de se prosseguir...
...de uma creche na Universidade, tendo o...
...número 6

- Setor de Patrulhamento
- Setor de Orçamento e Contábil
- Serviço de Material
- Almoxarifado
- Serviço de Passagem
- Setor de Protocolo e Arquivo
- Serviço de Telefonia
- Coordenadoria dos Órgãos Suplementares
- Biblioteca Central
- Divisão de Processamento de Dados
- Divisão de Educação Física e Desportos
- Setor Cultural
- Laboratório de Meios Auxiliares
- Orutas
- Gráfica e Xerox
- Divisão Social
- Divisão de Integração Comunidade-Universidade
- Restaurante
- Parque Ecológico
- Divisão de Obras e Manutenção
- Oficina Mecânica
- Portaria e Vigilância
- Transporte e Op. de Equipamentos
- Serviço de Limpeza
- Prédios e Instalações
- Conservação e Manutenção Geral do Campus
- Programa de Pós-Graduação em Educação
- Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais
- Divisão de Informação e Controle Acadêmico
- Centro de Educação e Ciências Humanas
- Departamento de Tecnologia Educacional
- Laboratório de Idiomas
- Dep. de Fundamentos Científicos e Filosóficos da Educação
- Laboratório de Psicologia da Aprendizagem
- Centro de Ciências e Tecnologia
- Departamento de Física
- Laboratório de Ultra-sons
- Departamento de Computação e Estatística

- Departamento de Engenharia de Materiais
- Departamento de Física
- Departamento de Metalurgia
- Departamento de Engenharia Química
- Laboratório Ferrovias dos Transportes
- Departamento de Engenharia de Produção
- Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
- Departamento de Ciências Biológicas
- Departamento de Ciências da Saúde
- Laboratório de Imunogenética
- Laboratório de Genética de População

- 3) Assinale qual o seu período de trabalho:
- a) manhã
 - b) tarde
 - c) integral
- 4) Assinale o número de filhos até 6 anos de idade (se você estiver grávida assinale o quadro de gestação):

1	2	3	4	5	6	mais de 6	gestação
---	---	---	---	---	---	-----------	----------

- 5) Assinale qual a idade dos seus filhos até 6 anos de idade:

IDADE	NÚMERO DE FILHOS COM ESSA IDADE
a) menos de 1 ano	<input type="text"/>
b) 1 ano	<input type="text"/>
c) 2 anos	<input type="text"/>
d) 3 anos	<input type="text"/>
e) 4 anos	<input type="text"/>
f) 5 anos	<input type="text"/>
g) 6 anos	<input type="text"/>

05 de Junho de 1978

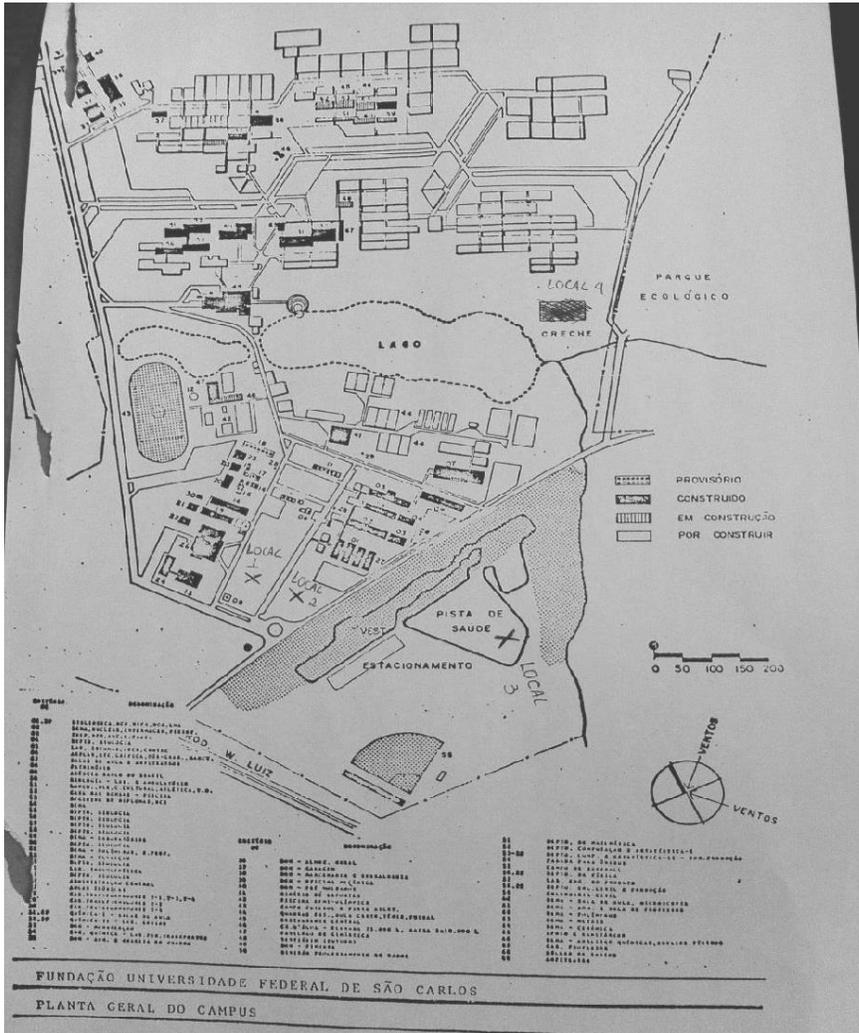
Impressão... com o objetivo de se prosseguir...
ra às 9:00 hs. de hoje, com o objetivo de se prosseguir...
...de uma creche na Universidade, tendo o...
...número 6

- 6) Você apoia a criação de uma creche na UFGD?
- a) sim
 - b) não
- 7) Se houver uma creche na UFGD você faria uso dela:
- a) inutilmente
 - b) raramente
 - c) não utilizaria
- 8) Assinale o período em que você utilizaria a creche:
- a) manhã
 - b) tarde
 - c) integral
- 9) Você acha que a creche deve ser:
- a) gratuita
 - b) paga
- 10) Se for paga, você considera que o pagamento deve ser:
- a) proporcional ao salário
 - b) taxa fixa
- 11) Você considera que a creche deve ser localizada no:
- a) Campus
 - b) cidade
- 12) Você considera que o transporte das crianças deve ficar a cargo de:
- a) pais
 - b) creche
- 13) Você considera que o transporte das crianças para a creche deve ser:
- a) gratuito
 - b) pago

- 14) Quanto à alimentação, quais refeições se utilizarão de (marque todas as opções desejadas):
- a) desjejum
 - b) merenda da manhã
 - c) almoço
 - d) merenda da tarde
 - e) jantar
 - f) alimentação especial para bebês (amadelgaes, mingaus, etc...)

COMPAREM AS REUNIOES PÓS-CRECH
COLABOREM! O INTERESSE É SEU!

ANEXO III – Planta Geral do Campus – (Análise de locais para a creche).



ANEXO IV – Reivindicação pela creche em frente à Reitoria



ANEXO V- Construção da Creche



ANEXO VI - Venda de Eucaliptos para construção da creche, 1989.



“Uma educação não fascista concebe a infância como experiência, aceita um currículo pautado no pensamento nômade e vê no espaço-tempo da aula a possibilidade do ato de criação” (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ E RODRIGUES. Infâncias em educação infantil. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009)

