

MARTA CRISTIANE DE FIGUEIREDO

Educação Infantil - Reflexões e proposições para a prática  
cotidiana

Orientadora: Léa Tiriba

Departamento de Educação

Coordenação Central de Extensão

Maio 2007

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL:

PERSPECTIVAS DE TRABALHO EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

Educação Infantil - Reflexões e proposições para a prática  
cotidiana

Marta Cristiane de Figueiredo

Orientadora: Léa Tiriba

Monografia apresentada ao Departamento de Educação da PUC/Rio,  
como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação,  
pela conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil –  
Perspectivas do Trabalho em Creches e Pré-Escolas.

## **Agradecimentos**

Dedico este trabalho aos meus pais e ao meu marido e filho, cúmplices de todas as horas;

A minha orientadora, pelos incentivos pessoais e acadêmicos durante a construção deste texto;

À amiga Alessandra que me inspira, diariamente, com nossas conversas sobre educação;

A minha querida irmã, por encorajar-me a buscar as trilhas da linguagem para expressar meu modo de perceber a realidade;

À Noemi Araújo, minha incentivadora e referência, no período em que precisei realizar uma prática mais comprometida com a pesquisa teórica;

Meu agradecimento às crianças presentes em minha vida, e em especial às turmas de pré-escolar de 2003 e 2004, da Escola Municipal Prof<sup>a</sup>. Enilza Barros dos Santos Chiconelli, que inspiraram minha busca instigante e incansável sobre concepções e práticas na Educação Infantil.

## **Resumo**

O presente trabalho constitui-se num relato de minha experiência como professora de turmas de pré-escolar, nos anos de 2003 e 2004, em uma escola municipal de Nova Iguaçu, e de minha participação como integrante da Equipe Pedagógica de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação desta mesma cidade.

Esta vivência conduziu-me ao objeto deste trabalho, que é uma reflexão sobre as concepções de infância e de educação infantil que se revelam nas práticas pedagógicas cotidianas da creche e pré-escola de Nova Iguaçu e sobre as políticas públicas para este segmento no município.

**Palavras-chave: Prática cotidiana, concepção de infância, educação infantil, políticas públicas.**

## Sumário

Introdução.....	05
Capítulo I - Onde não há propostas – O desafio de construir caminhos pedagógicos na Educação Infantil.....	10
Capítulo II - O começo é a infância - Para compreender as concepções de infância que se revelam na relação entre adultos e crianças.....	7
Capítulo III - Nova Iguaçu – A história do território onde me inscrevo.....	25
Considerações Finais.....	35
Bibliografia.....	39

## Introdução

Construir uma proposta pedagógica que atendesse às especificidades da educação infantil, quando assumi uma de turma de pré-escolar, em uma escola municipal de Nova Iguaçu, foi um divisor de águas na minha prática educacional.

Cheguei à Escola Professora Enilza no segundo semestre de 2002. A diretora me propôs assumir o pré-escolar no ano seguinte, portanto durante um mês, pude observar as atividades realizadas no pré-escolar e, ao observá-las, ia percebendo como se assemelhavam a mesma proposta de atividades da época em que eu era uma aluna da turma de jardim de infância: um currículo que se organizava em torno das datas comemorativas, representadas por símbolos estereotipados; das vogais em letra cursiva; de exercícios de prontidão como cobrir os pontinhos, colar bolinhas no círculo, pintar sem passar da margem; das músicas para aprender hábitos de higiene, atitudes e comportamentos; e numerais de um a cinco.

As atividades repetitivas, disciplinadoras e sem significado, realizadas de forma mecânica, revelavam uma concepção de educação autoritária e de cunho preparatório. Embora fosse afetuosa a relação entre a professora e os alunos, ficava explícito que as intervenções pedagógicas eram restritas, revelando um desconhecimento do complexo processo de desenvolvimento infantil e de uma visão de criança protagonista, com potencial para pensar, pesquisar e participar da organização das atividades, de maneira inteligente, curiosa, criativa e autônoma.

Esta observação levou-me a uma reflexão sobre minha infância e ao papel da escola em minha vida. Lembrei-me vivamente das situações da minha infância, na escola, que me causavam desconforto e sofrimento, pois não era permitido, ali, ser inteira. Não havia lugar para a liberdade de criar, fantasiar, nem explorar as possibilidades naturais do corpo, das emoções, dos sentimentos. Relembrei o meu desejo de que a escola fosse um lugar especial para aprender coisas interessantes, onde a possibilidade de descobertas fosse incentivada e valorizada também.

Assim, ao estabelecer relações entre o modo como vivi o tempo da infância e minha atuação como professora, no papel de promover educação para crianças pequenas, buscava superar os modelos sob os quais fui educada e que

podia observar ainda presente em muitos espaços escolares. Nesta perspectiva, percebi que seria de fundamental importância, quando assumisse a nova turma, desenvolver uma interação constante com as crianças ao programar e desenvolver as atividades diárias com elas e para elas.

A leitura sobre teorias da educação e o conhecimento de práticas pedagógicas realizadas em outras escolas, em que se privilegiavam o espaço da educação infantil como um lugar onde a criança é co-construtor de conhecimentos possibilitaram-me lançar um olhar crítico sobre aquela prática. Tinha consciência de que “o trabalho pedagógico é o produto de quem pensamos que a criança seja.” (Dahlberg, Moss&Pence 2003, p.75), e portanto, seria necessário investir mais na pesquisa de novos parâmetros para esta fase educativa, realizar uma releitura dos conceitos sobre infância e sobre a educação infantil, e assim, ter um melhor embasamento para propor uma intervenção pedagógica que superasse aquele modelo.

Em 2005, aceitei o convite para integrar a Equipe Pedagógica de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, a Semed. Neste novo espaço de atuação, o que eram, até então, questões que se relacionavam ao contexto do espaço escolar, ou mais especificamente, da sala de aula, adquiriram, a partir daquele momento, uma dimensão mais ampla de pesquisa, reflexão e proposição de ações pedagógicas para a educação infantil da rede pública municipal.

Uma das primeiras ações implementadas pela equipe foi realizar um diagnóstico do atendimento prestado pelo município para este segmento. Entendíamos que era preciso conhecer os aspectos administrativos, as condições dos equipamentos, o perfil dos profissionais e as práticas pedagógicas vivenciadas nestes espaços. Com base neste conhecimento, poderíamos elaborar uma proposta de intervenção para solucionar os problemas revelados.

Iniciamos esse diagnóstico nas creches municipais<sup>1</sup>. Ao realizar as visitas, novamente inquietei-me ao observar, nestes espaços, as mesmas

---

<sup>1</sup> Em Nova Iguaçu, entende-se por creches os espaços municipais destinados a atender as crianças de 2 a 4 anos em horário integral e, por escolas, aquelas que atendem do pré-escolar (5 anos) ao ensino fundamental (do ciclo de alfabetização à 8ª série), em horário regular (4 horas). Desconsidera-se, portanto, o que ficou estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96, que utiliza o critério da faixa-etária para subdividir este nível de ensino. Entretanto, opto por referir-me a estes espaços também por creches e escolas, pois esta nomenclatura ainda vem sendo utilizada para referir-se a eles.

características que já havia percebido em minha escola. Agora questionava o fato comum: também naqueles espaços, se estabeleciam relações autoritárias entre crianças e adultos; um ambiente onde não se estimulava a criatividade, a curiosidade, a participação e o interesse delas.

Aquelas práticas revelavam uma concepção de educação assistencialista. Grande parte do tempo da rotina era dedicada à alimentação, higiene e repouso, entremeados pelos longos períodos de espera e de filas para se locomoverem de um espaço a outro.

Outros aspectos relevantes observados foram a precariedade dos equipamentos e mobiliários, a oferta de vagas e a formação dos profissionais envolvidos nos processos de gestão administrativa e pedagógica.

Aquela situação convocava-me a uma nova reflexão: o quanto tudo isso representava, efetivamente, a ausência de uma política pública responsável pela intervenção na educação infantil no âmbito da gestão municipal?

Práticas pedagógicas retrógradas estão presentes em muitos espaços escolares e submetem crianças de todas as idades a este modelo de relação. Entretanto, vou me ater a elaborar considerações sobre a educação infantil, pois entendo ser imprescindível subverter essas práticas autoritárias, que desconsideram a criança como sujeito de direitos e protagonista do processo educativo. Estas reflexões, porém, podem transformar-se em uma provocação sobre as práticas realizadas nas etapas escolares seguintes, pois uma criança não deixa a infância quando chega ao ensino fundamental. Logo, princípios de cooperação e respeito às crianças, e o reconhecimento do seu papel como sujeito, co-construtor de conhecimento, devem estar presentes no cotidiano escolar em todos os segmentos.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre as concepções de infância e de educação infantil que se revelam nas práticas pedagógicas cotidianas da creche e pré-escola de Nova Iguaçu e sobre as políticas públicas para este segmento no município.

Estas reflexões emergiram de uma vivência que, em diferentes tempos e contextos, instigaram-me a forjar caminhos para elaborar propostas de

---

intervenções pedagógicas que superassem práticas de concepção assistencialista e preparatória preponderantes.

No primeiro capítulo, reescrevo o início de um processo de pesquisa sobre teorias e práticas para a educação infantil. Este processo foi deflagrado quando precisei construir uma proposta pedagógica, ao atuar pela primeira vez numa classe de pré-escolar, em uma escola municipal. Ao construir esta proposta, fui dialogando com teorias e práticas da educação infantil, num processo de formação contínuo, intenso e instigante.

No segundo capítulo, baseio-me em minhas memórias de infância para refletir sobre as concepções de infância que atravessam as relações entre crianças e adultos. Ao rever este período sob um olhar mais reflexivo, procuro estabelecer relações entre o passado e o presente, percebendo conceitos e práticas que atravessam gerações. Procuro ainda, inferir sobre a necessidade de perceber a infância e a educação a partir de uma perspectiva histórica, onde nada está determinado, mas encontra-se, permanentemente, num tempo e espaço a ser reconhecido, redescoberto e reinventado pelos sujeitos no mundo.

No terceiro capítulo, busco as razões históricas que expliquem o modo de atendimento à criança pequena realizada pelos gestores das políticas públicas de educação em Nova Iguaçu. Ao analisar a estrutura dos equipamentos e a falta de um programa de formação continuada para professores da educação infantil, sinalizo a precariedade deste atendimento nesta cidade.

Na conclusão, apresento um resumo das principais questões analisadas no decorrer desta experiência, apontando algumas idéias para um tema que não se esgota, mas que carece de permanentes reflexões e intervenções. E que, para tanto, precisa envolver educadores, gestores de políticas públicas, pais e a sociedade, na discussão e na busca solidária de caminhos pautados por princípios éticos, que respeitem as crianças e que lhes proporcionem uma escola pública de qualidade.

Do início deste processo de pesquisa, sobre como construir uma proposta pedagógica que favorecesse o desenvolvimento integral das crianças e que promovesse uma escola para a infância, entendendo crianças como sujeitos e protagonistas do processo de conhecer e intervir no mundo até minha atuação na Secretaria de Educação, foram muitas as contribuições. Sobre o que pensei sobre elas, sobre o que descobri com elas, sobre como militei por e com elas é

do que tratam os próximos capítulos. Para refazer o percurso que me conduziu a estas reflexões, vou partir do começo: a construção de uma proposta pedagógica na educação infantil.

## Onde não há propostas – O desafio de construir caminhos pedagógicos na educação infantil

Em 2003, quando ingressei na turma do pré-escolar, ocorreu-me se teria suficiente competência para atuar com os pequenos. Atuei em outras épocas com crianças, mas entendia que o trabalho na educação infantil precisa pautar-se em múltiplos conhecimentos que dizem respeito, principalmente, aos conhecimentos sobre o desenvolvimento humano nesta fase, na importância do aspecto lúdico nas aprendizagens construídas e na relação deste nível da educação com os que a precedem.

O curso normal não representou contribuições relevantes. A formação na área de Letras, por conta de algumas disciplinas, mas, principalmente, pela postura crítica de alguns professores, aliado a uma vivência pessoal e política, impulsionaram-me a atuar de forma mais engajada e comprometida. A cada vez que assumia uma turma, apostava numa relação educativa democrática, em uma escola que promove, na prática cotidiana, mudanças de visões, valores e atitudes, sempre em diálogo com o contexto sócio-cultural mais amplo.

Assim, já nas primeiras turmas que atuei, desconfiava do fato de que era preciso assumir a mim e aos educandos como protagonistas de um processo humano e histórico: o de ensinar e o de aprender. Mas ensinar o que? Aprender como? Para quê?

Em Nova Iguaçu, as séries iniciais são organizadas em um ciclo de alfabetização de três anos<sup>2</sup>. A partir dos seis anos, as crianças ingressam na primeira etapa do ciclo, completando-o ao final da terceira etapa, onde o aluno poderá ficar retido por apenas um ano.

No primeiro turno da escola onde me encontrava<sup>3</sup>, só havia uma turma de pré-escolar por turno e mais dezessete turmas do primeiro segmento do ensino

---

<sup>2</sup> Em Nova Iguaçu, as crianças ingressam no Ensino Fundamental com 6 anos, onde vão cumprir o ciclo de alfabetização de três anos. Esta organização foi implementada a partir de 2000 na rede. Desde a época em que foi implementada esta organização, não houve uma discussão ampla, por parte da Secretaria de Educação, sobre o significado desta antecipação das crianças em fase pré-escolar para as classes de alfabetização, orientando os profissionais da rede sobre as reflexões e as intervenções decorrentes deste processo.

<sup>3</sup> Em quase todas as escolas da rede que atendem ao pré-escolar, geralmente só há uma turma por turno. Estas turmas ficam, de certo modo, isoladas das discussões e organizações estruturais, o que inviabiliza, muitas vezes, ações que contemplem a singularidade desta etapa do desenvolvimento infantil.

fundamental – do ciclo de alfabetização à 4ª série - que, acomodadas em um prédio de três andares, somavam, cerca de seiscentas crianças.

Neste cenário, o tema mais discutido nas reuniões pedagógicas era a alfabetização. Como no ciclo a progressão é automática, os “problemas” iam se arrastando e as terceiras séries representavam o gargalo das reprovações, e conseqüente, da defasagem idade-série. Descrevo este quadro para demonstrar que a educação infantil não ocupava o tempo das discussões porque não era considerado o problema - nem a solução - naquele contexto.

Por diversas vezes, minha fala da professora soava como sendo irrelevante, afinal de contas, no “prezinho” tudo é “mole”. Ao reconhecer a inexistência de uma proposta, por parte da equipe pedagógica, com a qual pudesse dialogar, refletir e implementar, fui tomando decisões na busca das ações/pesquisas necessárias para fazer o meu trabalho efetivamente acontecer.

No início do ano letivo, temos uma semana reservada para “enfeitar” as salas a fim de recebermos a turma, formular o planejamento com as professoras e professores que trabalhem com as mesmas séries/turmas e discutirmos o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola.

A elaboração dos planos de cursos, geralmente, baseia-se no modelo do ano anterior, com capa (capa) nova e o mesmo pode ocorrer com o PPP. O destino do plano de curso é a gaveta da coordenação, sem análise, sem avaliação ou acompanhamento. O PPP será trabalhado, na medida do possível, entre as festas comemorativas do calendário anual e os projetos relâmpagos advindos da Secretaria de Educação.

As reuniões pedagógicas eram bimestrais, geralmente com 50% de aula. Logo, estes momentos não eram privilegiados. As discussões coletivas giravam sempre em torno de alguns temas: o uso do espaço comum da escola; a organização na hora da entrada e saída; os eventos - geralmente realizados com a intenção precípua de arrecadar fundos para solucionar falta de equipamentos, ou promover novos eventos; os relatórios e diários, que eram de suprema importância, no que se referisse ao seu preenchimento, atentando muito mais para as demandas dos prazos, do que para os seus conteúdos; a realização da previsão de reprovados e as soluções tomadas para resolver problemas de indisciplina e dificuldades na aprendizagem e finalmente, os projetos enviados pela Secretaria de Educação para serem executados, em cima da hora! Havia um momento de

discussão mais individual, tendendo para a solução de problemas específicos e particulares de cada turma ou aluno. Evidentemente, raramente eu estaria incluída.

Vi-me só, e iniciei uma trajetória solitária: auto-liberdade, que pode ilhar, mas, ao constituir-se "leitmotiv", pode impulsionar-nos a alcançar o objetivo para o qual nos dispusermos. E, assim, ilhada em minha sala, com minha turma, com minhas dúvidas, com meus desafios, iniciei meus trabalhos.

Ao elaborar uma proposta pedagógica, busquei referências teóricas e práticas para superar o desafio de promover uma escola para as crianças que desenvolvesse suas potencialidades. Para tanto, os principais temas que busquei pesquisar e trazer para a prática foram: currículo, a relação com a família e a organização das atividades diárias que privilegiassem a autonomia, a criatividade, a curiosidade, a criticidade e a expressividade das crianças.

A leitura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil<sup>4</sup> serviu-me, inicialmente, como base para elaborar o Plano de Curso, procurando contemplar, dentro dos limites impostos pela precariedade no equipamento como espaço para atividades externas e falta de material pedagógico suficiente e de qualidade, todas as áreas do currículo proposto pelo documento elaborado pelo MEC. De acordo com este documento:

Educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (Brasil 1998 p. 23).

Procurando atender a esta perspectiva educacional, organizei o currículo por projetos didáticos para integrar as atividades, articulando diversos conhecimentos e competências em torno de temas geradores<sup>5</sup>. Para Oliveira

---

<sup>4</sup> Este documento era o material de subsídio para a elaboração das propostas pedagógicas, tendo sido entregue em todas as Unidades Escolares que atendiam ao segmento. Posteriormente, tive conhecimento dos vários trabalhos publicados criticando a elaboração do mesmo. Ver, entre outros: Leite Filho, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã..

<sup>5</sup> A leitura do livro A paixão de conhecer o mundo, de Madalena Freire, além de outros textos de apoio teórico, ampliou a dimensão de se trabalhar com projetos a partir dos interesses das crianças, promovendo uma nova dinâmica, no ano seguinte, na escolha dos temas.

(2005), os projetos didáticos “abrem possibilidades para cada criança indagar, criar relações e entender a natureza cognitiva, estética, política e ética de seu ambiente, atribuindo-lhes significados”. (p.235)

Neste sentido, propus temas que pudessem responder às necessidades de conhecer e desenvolver competências básicas dentro das áreas de linguagem oral e escrita, matemática e das ciências sociais e naturais. Entretanto, dentro de cada projeto, as atividades buscavam contemplar os demais eixos referendados pelo RCNEI, como artes visuais, movimento e música. Busquei ainda considerar a dimensão sócio-afetiva e a realidade social e cultural onde se inseriam as crianças, suas famílias e a comunidade na qual viviam grande parte de suas experiências cotidianas.

Na área de Linguagem, desenvolvi projetos visando ampliar competências lingüísticas fundamentais como a oralidade, o gosto pela leitura como veículo fruição e imaginação, a produção de textos coletivos e a percepção dos aspectos sociais da linguagem escrita. Certa vez, organizei uma exposição de textos que eram referência na vivência familiar. Através de conversas, fui levantando a diversidade textual para os quais as crianças já demonstravam certo conhecimento de suas funções comunicativas. Por fim, as crianças apresentaram suas inferências sobre o conteúdo de textos escritos como bíblias, receitas, bulas de remédios, rótulos, jornais e revistas, entre outros.

A música e a contação de histórias faziam parte da rotina diária. Dramatizávamos muitas histórias. As crianças iam adquirindo, com muito entusiasmo, um vasto repertório de músicas, poesias e histórias - de fábulas, clássicos, folclóricas. As cantigas de roda, trava-línguas, parlendas decoravam, em forma de textos ou por linguagem plástica, o pátio da escola. Eram exposições, onde as próprias crianças apresentavam, “lendo os textos e ilustrações” para os pais, amigos e funcionários.

Os jogos simbólicos eram incentivados, dada à relevância de garantir que as crianças pudessem expressar, nestes espaços, a leitura que faziam do seu entorno sócio-cultural e da relação afetiva que subjaziam a estas vivências. Já os jogos didáticos e de regras promoviam o desenvolvimento de aspectos cognitivos, sócio-afetivos e culturais, que implicavam a discussão coletiva de valores e conhecimentos culturais comuns às vivências do grupo.

Na área de matemática, exploramos um vasto repertório de músicas, jogos e brincadeiras de contar. Explorávamos materiais concretos, muitas vezes construídos com sucatas, como boliches e o jogo da argola nas latas enumeradas. Diariamente, criava oportunidades de problematizar questões que acionassem a solução dos mesmos pelo raciocínio lógico-matemático.

Na área de ciências naturais, promovi projetos que tinham como princípio o cuidado. O cuidado com o corpo<sup>6</sup>, a natureza e na relação com o outro. Ao pensar este projeto, procurava intervir de modo crítico na construção de conceitos e atitudes que as crianças pudessem lançar mão em todos os espaços de convivência. Procurei agir diante de questões sérias que estavam presentes em seu cotidiano, promovendo o senso de cooperação e respeito capaz de motivar os outros agentes a sua volta a alterar condições de violência, descaso ou indiferença em relação ao corpo; também o cuidado com o que era bem coletivo e nas relações que se davam entre crianças e crianças e criança e adultos.

Na área de ciências sociais, os alunos vivenciaram a história de suas famílias. Suas diferentes formas de organização e as singularidades de cada uma delas. Um álbum contava a história desde o nascimento. Um espelho auxiliava no auto-retrato contribuindo para ponto de partida na compreensão de ser um indivíduo e de pertencer a grupos maiores: a sociedade. Os alunos realizaram excursões e entrevistas para conhecer cada local, cada funcionário e suas funções. Assim, procurava desenvolver o senso de pertencimento, de autonomia, segurança, de auto-imagem positiva.

A inserção dos pais em quase todos os projetos foi um caminho que adotei para aproximá-los da escola e da proposta de educação que promovia. No ano anterior, o fato que mais me inquietava era não saber como conquistar e comprometer os pais nos processos de construção de conceitos e valores que buscava desenvolver no dia-a-dia com as crianças. Era para mim também um desafio, desvencilhar-me do preconceito em relação à possibilidade de que os pais compreendessem uma proposta de educação que não fosse apenas para disciplinar e prepará-los para a alfabetização. Assim como foi também difícil o processo de convencer à escola de que os pais precisavam ter acesso àquele espaço para que as

---

<sup>6</sup> Um exemplo de projeto desenvolvido foi sobre cuidados com o corpo, ao observar graves problemas causados pela falta de higiene. Um dos problemas mais sério observado era o número de alunos e responsáveis com alto índice de cáries.

crianças se sentissem seguras e acolhidas no processo de adaptação, no início do ano e em outros momentos, como na apresentação dos projetos, no decorrer do ano. É uma trajetória desafiadora, mas urgentemente necessária, romper com uma cultura escolar onde os pais são considerados intrusos e que só devem comparecer nas reuniões de pais, ou quando convocado para encontrar soluções para problemas graves de disciplina e deficiência no processo de aprendizagem.

Mas foi a tarefa de propor uma ação educativa que se apoiasse numa visão de criança como sujeito, com direito a voz, com competências para interagir e expressar-se criativa e criticamente, o que me mobilizou na busca de forjar diferentes tempos e espaços em nossa rotina diária. Organizava com elas pequenas assembleias onde discutíamos questões como o respeito e cooperação no grupo. Era o momento onde todos podiam falar sobre o que estava indo bem e o que não estava legal. Discutíamos as atividades; atitudes, regras de convivência; a responsabilidade do grupo na divisão das tarefas; os direitos e os deveres individuais e coletivos. Todos eram convidados a expor opiniões e idéias. E ainda, seus sentimentos, desejos e frustrações. Eu me colocava como mediadora nas discussões, problematizando as questões, incentivando a participação de todos, com autoridade e afetuosidade. Minhas atitudes e decisões eram igualmente analisadas, criticadas e devidamente reorientadas. Em algumas reuniões de pais, havia a presença das crianças, que se colocavam para explicar as razões de organizarem a sala de determinada forma ou desenvolverem certas atividades, por exemplo.

Quanto à avaliação, questionava seriamente os relatórios que eram enviados pela Secretaria de Educação. Revelavam uma clara postura comportamentalista, como afirma Hoffmann (1996) em relação ao tipo de modelo de relatório que recebíamos: “A subdivisão nos três domínios está atrelado ao treino de habilidades (psicomotora), ao controle de atitudes (afetiva) e ao ensinamento de conteúdos (cognitiva)”(p. 25). Desta forma, seguia a orientação de preencher aquelas fichas de avaliação intermináveis, mas procurei fazer um relatório particular, onde descrevia as propostas e a relação/interação do grupo, as descobertas e avanços individuais, assim como as atividades que mais os incentivavam à participação e à construção de aprendizagens.

Assim como eu, uma grande parte dos professores chega às salas de aulas, despreparada. Incapaz, portanto, de identificar e realizar as intervenções

necessárias e efetivas nos processos de aprendizagem, no cotidiano das salas de aula. Pode-se mencionar ainda, as relações de poder que se estabelecem nestes locais de trabalho - que são públicos – e a utilização de mecanismos que perpetuam o "statuo quo" e, conseqüentemente, realimentam uma prática que limita um projeto coletivo de educação emancipatória.

Construí uma proposta imbuída do sentimento de que as crianças me tinham alimentado: todas as crianças, independente da classe social, gênero ou etnia são absolutamente capazes de apontar caminhos para interferir na realidade de modo criativo e inteligente. Subvertem a ordem e nos mostram como não se acomodar ou entediar-se com a rotina. Com eles a prática cotidiana é sempre um lugar para redescobrir o mundo, rever concepções e idéias e alterar posições cristalizadas.

A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto com os adultos e, igualmente importante, com outras crianças: por isso enfatizamos que a criança pequena, como aprendiz, é um co-construtor ativo. A aprendizagem não é a transmissão de conhecimentos que conduz a criança a resultados pré-ordenados, nem a criança é um receptor passivo, uma criança “pobre” que aguarda esperançosa a receita de conhecimento e enriquecimento do adulto. (Dahlberg, Moss&Pence 2003, p.72)

Concluí que onde não há proposta, há a possibilidade de construí-la. Construir, então, é responsabilidade, desafio, incerteza, descoberta. Mas, sobretudo, construção da identidade profissional, algo que uma só escola de formação não garante, mas sim a leitura crítica do mundo, da história, do caminho que queremos construir.

Foi após esta apaixonante experiência, que fui convidada a compor a Equipe Pedagógica de Educação Infantil da Secretaria de Educação. Possuía a experiência de viver em uma ilha distante do mundo da Secretaria, e mesmo, dentro da própria escola.

Acreditava que, com a experiência que havia vivido na escola, poderia participar da elaboração de projetos e ações que contribuíssem para que outros educadores das turmas de creche e pré-escolar pudessem refletir sobre sua prática,

transformando-a significativamente. Acreditava ainda, que poderíamos promover espaços de troca de experiência que pudessem, além de valorizar a prática cotidiana dos professores, contribuir na produção de propostas baseadas na reflexão coletiva.

O processo de buscar referências teóricas para orientar minhas práticas cotidianas foi uma necessidade deflagrada, principalmente, pela falta destas contribuições em minha formação acadêmica, do apoio da equipe pedagógica da escola onde atuava e de subsídios técnicos-pedagógicos, por parte da Equipe da Secretaria de Educação em não promover formação continuada de qualidade.

Mobilizada por uma vontade de que a escola fosse, para meus alunos, e para todas as crianças, um lugar completamente diferente do que fora a escola para mim, um dos temas que considerei de maior importância foi as concepções de infância e criança que atravessavam as relações entre adultos e criança.

Muitas vezes cristalizadas, estas idéias podem conduzir educadores a uma prática alienada, que reproduz práticas de submissão e gera exclusão escolar e social. A criança, mais do que o adulto, depende muito do que podemos fazer por elas e com elas.

Em razão deste pressuposto, se faz urgente repensar o papel social da infância e as idéias de criança que estão presentes em nossa sociedade. Para tanto, um caminho pode ser partir das lembranças de nossa infância e perceber como, ao longo das décadas, o modo de pensar a infância e as relações que se estabelecem entre crianças e adultos vêm alterando-se e variam de acordo com o contexto socioeconômico e cultural, e em um determinado momento histórico.

## **O começo é a infância \_ Para compreender as concepções de infância que se revelam na relação entre adultos e crianças**

O modo como falamos com as crianças, como organizamos as atividades ou a expectativa que temos em relação a sua participação individual e no grupo, tudo isto faz parte do entendimento que temos sobre elas. Mas, o que sabemos sobre elas? Digo sobre elas inteiras? Sim, inteiras – seu desenvolvimento biológico, sua representação na sociedade, seu modo de aprender e seu modo de expressar isto, suas sensações e emoções, sua cultura, sua história individual e coletiva.

Uma das primeiras contribuições no sentido de construir uma prática reflexiva para atuar na educação infantil, foi repensar a relação entre adultos e crianças. Para tanto, considerei a importância de nos recolocarmos no território da infância como um meio de refletir sobre as concepções de infância que atravessam estas relações.

A infância tomada de outras temporalidades não se esgota na experiência vivida, mas é ressignificada na vida adulta por meio da lembrança. Falar da infância é se reportar às lembranças do passado, não como este de fato ocorreu, mas um passado que é, então, recontado a partir do crivo do presente e que se projeta prospectivamente. Nesse recontar, adulto e criança descobrem, juntos, signos perdidos, caminhos e labirintos que podem ser retomados, continuidades da história em permanente “devir”. Recuperar para o futuro os desejos que não se realizaram, as pistas abandonadas, as trilhas não percorridas é uma forma de intervenção ativa no mundo. ( Kramer 1998, p. 35)

Ao revisitar minha infância, realizo recortes nos principais aspectos que revelavam esses modos de os adultos se relacionarem com as crianças, presentes nas relações familiares e escolares em minha época.

Vivi numa família de muitos irmãos. Minha avó é a referência da relação entre adultos e crianças em meu mundo familiar, pois minha mãe precisou inserir-se no mercado de trabalho para dar conta da renda e sustento da família. Nossa avó criou-nos sob um modelo moralizante, seguindo intuitivamente, os

modelos construídos em sua própria história pessoal. Era uma relação marcada pelos limites bem definidos entre crianças e adultos.

Não havia diálogo, entretanto havia um cuidado em proteger dos perigos, nos aconselhando. Cuidados também relativos à alimentação, o dever da escola, o catecismo, a primeira comunhão e outras obrigações religiosas. Tudo era formação para o nosso futuro. Os castigos, como bater e proibir de ir a algum lugar, eram usados quando desobedecíamos. Criança conversava com criança e quase tudo que aprendíamos sobre o mundo dos adultos era repassado em segredo entre nós, pois havia o medo de sermos repreendidos por eles.

Minha mãe participou do processo de inserção dos filhos na escola. Levava-nos nos primeiros dias, conversava à porta da escola, tentando nos acalmar, mas era do portão para fora. Lembro dos primeiros dias de escola do irmão mais novo, minha mãe escondida atrás de um poste enquanto, dentro dos portões da escola, eu permanecia ao lado do meu irmão mais novo que chorava copiosamente. Também eu chorava. Meu sentimento era de que ele ficaria ali, como tantos outros, por muito tempo, sem nenhuma atenção carinhosa ou mais íntima como se dava em nossa casa. Na escola havia muitas crianças e somente alguns adultos muito importantes - autoridades! Já em casa, éramos somente nós, os familiares e um ou outro vizinho. Assim o mundo da escola era grande demais para nós. Nós nos sentíamos desamparados e, ao mesmo tempo, vigiados.

A relação de minha mãe com a escola estava diretamente relacionada a algumas datas comemorativas, a entrega dos boletins e à matrícula. Ela sabia que a escola é quem decidiria o que nos ensinar e como. Nós também, crianças, não tínhamos falas ou representação nas decisões tomadas pela escola no que se refere às atividades ou regras de convivência. Tudo era imposto sob a égide do medo.

Na sala de aula não falávamos ou circulávamos, o silêncio se impunha. Criança educada era criança quietinha. Para brincarmos ou falarmos havíamos de aguardar o recreio.

Lembro-me que, diariamente, enfileiradas no pátio imenso, ficávamos um tedioso tempo sob as ordens de uma inspetora inesquecível por sua dureza, que nos fazia, como num quartel, posicionarmo-nos com o braço ora esticado para frente (cobrir!), ora estendido ao lado do corpo (firme!). Rir, brincar ou

distrair-se era proibido e o castigo era ser humilhado em público: puxões de orelha, sala da direção, possibilidade de chamar a mãe, até à expulsão.

Se a verdade de tudo era aquilo que os adultos iam aos pouco nos oferecendo ou revelando, não era de se duvidar que todas, ou quase todas as crianças, procurassem seguir as regras! Afinal este era o meio de crescer, virando um dia o adulto que eles esperavam.

A importância das memórias na constituição da história de vida de cada pessoa é, ao mesmo tempo, uma possibilidade de entender um momento histórico e de refletir numa relação entre o passado e o presente, ressignificando-os. Percebo que, as relações que se estabeleceram no espaço familiar e escolar em meu tempo de infância, não foram particulares, inventadas e cultivadas somente por minha família ou pela escola em que eu estudava.

Minha memória revela parte da memória coletiva de um dado segmento social em um dado tempo. Portanto, o modo como eu e outras crianças de minha época, lugar e classe social éramos tratados ia muito além de um período definido biologicamente como parte do início da vida, pois “as visões de infância são social e culturalmente construídas; a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham variam de acordo com as formas de organização social.” (Kramer 1999, p.271)

Procuro analisar as origens das idéias de infância: o quanto foram alteradas em comparação aos dias de hoje, e o quanto têm ou podem ter de contribuição, nesta revisão, a minha atuação como educadora. É uma análise que possibilita superar uma visão puramente psicológica da criança que a caracteriza como dependente e em maturação, mas percebê-la dentro de uma perspectiva histórica e cultural.

O sentimento de infância, ou representação socialmente difundida deste período da vida humana foi construído ao longo da história. As influências que a marcaram, em nossa sociedade, são profundamente analisadas pelo historiador Phillipe Áries (1988), na década de 60, em seu livro *A História Social da Criança e da Família e da infância*, ao observar esses fenômenos psicossociais por meio da iconografia. Segundo ele, a aparição da criança e da infância como uma categoria social surge entre os séculos XIII e XX.

Na Idade Média não existia o sentimento de infância. As crianças eram percebidas quase como "mini-adultos" que por volta dos três anos de idade,

quando já não mais precisavam dos cuidados essenciais de suas mães, passavam a compartilhar de praticamente todos os aspectos da vida cotidiana dos adultos, sem restrições. Não havia, por exemplo, diferenças significativas nos modos de vestir e, assim que os pequenos abandonavam as faixas que cobriam seus corpos de bebês, já usavam roupas de adulto, apenas em tamanho menor.

A partir do século XIX, a família começa a se organizar em torno da criança, dando-lhe um papel de destaque. Se antes as crianças viviam em meio aos adultos, nas ruas, e não havia nenhuma instituição formal que se ocupasse do cuidado, educação ou na formação moral delas, agora passariam a existir espaços próprios com esta finalidade: a família e a escola. Os pais começam a interessar-se pelos estudos de seus filhos, e a afetividade que até então não existia, ou não era declarada, toma espaço de uma forma crescente. Portanto,

A idéia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para a atuação futura. (Kramer 1996, p. 19)

Ainda, segundo análise do historiador, junto com surgimento da instituição privada familiar e da educação/escola, dois sentimentos contraditórios iriam surgir e prevalecer na sociedade moderna na relação entre crianças e adultos:

[...] um considera a criança ingênua, inocente e pura e é traduzida por aquilo que ele chamou de “paparicação”; a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelos adultos.” (Idem, p. 19)

Entretanto, essas mudanças não se estabelecem de forma homogênea. São as famílias burguesas que, no primeiro momento, absorvem novas concepções e formas de se relacionar em sociedade. As famílias da classe dominante iriam investir na educação de seus filhos pequenos, tendo-a como um valor de investimento a médio e longo prazo, numa sociedade que agora se organizaria em

torno das novas relações de trabalho. As crianças das classes populares, por sua vez, iriam permanecer mais tempo ajudando nas tarefas domésticas, quando não entrassem muito cedo no mercado de trabalho, ou na agricultura de subsistência.

Tal significação econômica da infância está na base do valor atribuído à criança nos vários domínios da realidade social. A criança não é, pois, valorizada de maneira uniforme; as relações entre crianças e adultos são heterogêneas bem como é diverso o valor com que as crianças são encaradas numa e noutra classe. (Idem, p. 21)

Esta leitura do sentimento de infância e sua análise a partir de uma perspectiva sócio-histórica permitem compreender as heranças na relação entre adultos e crianças brasileiras, filhos e filhas da sociedade capitalista ocidental, que desde o berço, colonizadas por Portugal, iria sofrer as influências dos modelos da sociedade européia.

Entretanto, contribuições da filosofia, psicologia, antropologia, pedagogia e da sociologia viriam, ao longo desses dois séculos, orientar ou reorientar, defender, e, sobretudo, propor diferentes conceitos de criança e visões de infância. Segundo Kramer,

Diversas são as possibilidades de leitura e apropriação das teorias; diversas são as portas de entrada, as formas de abordagem, os posicionamentos, os temas de interesse, as estratégias adotadas. Mas, o fato é que aquele ser papirizado ou moralizado, miniatura de homem, sementinha a desabrochar cresceu como estatuto teórico. (Idem, p.25)

A formação da sociedade brasileira e suas especificidades no que refere a diversidade cultural de seu povo e às relações políticas e econômicas forjariam condições bastante diferenciadas sobre as visões e as relações entre adultos e crianças.

Atualmente, cabe perguntar o que logramos no que tange às populações infantis e sua inserção nos espaços de relações na família, na escola, na sociedade e na política, na mídia, em espaços de produção cultural, entre outros fóruns que transita? O que muda de uma geração à outra? Quem promoveu e promove as mudanças?

No campo da educação, muitas foram as contribuições. Leis, Estatuto, Diretrizes, visando garantir uma concepção de criança sujeito de direitos, que precisa ser cuidada e educada, considerando suas especificidades, foram sendo conquistadas. Mas não sem a luta do movimento social organizado.

Entretanto, não é a letra da lei que garante sua concretização destes direitos na prática:

Igualdade de direitos e desigualdades das condições são o verso e o reverso de um contexto que tem envolvido, inegavelmente, muito esforço (1) de pesquisa e construção teórica (2) de mobilização social e engajamento nas lutas específicas e (3) de trabalho pedagógico propriamente dito, este tripé que move e sustenta a educação infantil. (Idem, p. 17)

As relações entre crianças e adultos vêm alterando-se de geração a geração, como do tempo que fui criada, ao modo como, hoje, educo meu filho ou interajo com as crianças no espaço educacional. Entretanto, no contexto contemporâneo, a lógica da vida virtual, de mundo globalizado, torna as mudanças tão rápidas, que não é possível, por vezes, compreender como nos situamos - educadores, pais e crianças - neste novo cenário.

Uma questão muito debatida é o fenômeno de desconstrução da fronteira entre crianças e adultos. Tão intensas foram as mudanças que ocorreram, principalmente com a aparição de um novo modelo de educação/formação indireta via mídia, que alguns estudiosos vem agora nos colocar frente a esta possível situação:

O crescimento astronômico do volume de informação e da respectiva acessibilidade, nomeadamente com a televisão, implicaram o fim da possibilidade do respectivo controlo e gestão, quer na família quer na escola, e, com ele, a liquidação da linha divisória entre a infância e a vida adulta. A noção de aprendizagem de gradual idade na descoberta dos segredos da vida, o conceito de pudor, de mistério, de iniciação, bem como o esforço na procura de respostas às questões do mundo e da existência – tudo desaparece no novo cenário das “portas escancaradas” gerados pela televisão e, em geral, pelas medias eletrônicos. Acresce que, nestes meios, não só as crianças são frequentemente retratadas como adultos em miniatura – a exemplo do que acontecia com a iconografia medieval da

infância, curiosamente – como, sobretudo os adultos são insistentemente infantilizados ou juvenizados. (Pinto 1997, p.58)

Em diferentes épocas, e em diferentes contextos sociais, crianças estão sendo cuidadas e educadas por adultos, seja na escola ou na família. As concepções acerca da infância e da inserção destas crianças na sociedade como ser/ agente histórico, têm se modificado ao longo dos séculos. Ao fazer este recorte, sobre aspectos históricos a partir da visão de minha infância, pude entender que as visões não variam apenas geográfica e cronologicamente, mas também estão relacionadas, de forma intrínseca, às desigualdades de classe e ao desenvolvimento capitalista mundial e, mais recentemente, às novas tecnologias.

Nesse sentido, é válido refletir sobre aspectos fundamentais: Como se caracteriza, neste momento atual, a(s) infância(s)? Como esta idéia de infância tem influenciado as relações entre adultos e crianças? Que tipo de relação são construídas na prática cotidiana escolar? Quem somos, eu e as crianças, neste cenário sócio-cultural e histórico?

Ao observar os espaços de educação infantil em Nova Iguaçu e identificar traços de uma concepção autoritária e de submissão, muito evidente na exigência do silêncio, das filas, de atividades didáticas estéreis de significados, e que, portanto que em nada permite às crianças interagirem com alteridade, busquei também lançar um olhar sobre o percurso histórico que justificasse aquelas práticas.

O fato de os professores e demais adultos responsáveis pelo cuidado e educação das crianças não refletirem, permanentemente, sobre concepções de infância e sua relação com processos culturais e históricos, implica em uma prática que pode limitar-se a reproduzir os modelos de educação a que foram submetidos. Há também, imbuído nestas práticas, uma relação direta com os modelos de organização do atendimento à criança na história das políticas públicas para a educação infantil da sociedade brasileira.

Nesta perspectiva, realizar um estudo da história do atendimento à infância em Nova Iguaçu, situado no contexto sócio-histórico mais amplo, vem apontar caminhos para analisar e intervir na realidade de educadores e crianças que, diariamente, freqüentam espaços de creche e pré-escola.

## **Nova Iguaçu – A história do território onde me inscrevo**

Nasci em Nova Iguaçu e fui aluna das escolas municipais do pré-escolar ao Curso Normal. Como professora da rede, atuei em turmas do ensino fundamental e na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Porém, foi o meu exercício como professora do pré-escolar e, posteriormente, como gestora da Educação Infantil na Secretaria de Educação Municipal que me possibilitou lançar um olhar de pesquisa sobre o atendimento à primeira infância em meu município.

A Cidade de Nova Iguaçu está localizada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, distante aproximadamente a 35 km da capital. Juntamente com outros 12 (doze) municípios<sup>7</sup>, forma uma sub-região conhecida como Baixada Fluminense. Com uma população de quase novecentos mil habitantes, segundo dados do último Censo, o município apresenta densidade demográfica bem acima da média do Estado.

Tendo vivenciado o auge econômico na primeira metade do século XX, com o cultivo da laranja, vive hoje um quadro grave de desigualdade social e violência que tem origem, principalmente, no seu crescimento urbano desordenado e pela ausência de políticas públicas que garantam direitos básicos aos cidadãos, como saúde, educação, saneamento básico e segurança.

Outro importante aspecto é a falta de cuidado no reconhecimento e tratamento em relação ao seu patrimônio histórico-cultural e natural como, por exemplo, o abandono de importantes monumentos que retratam a época áurea dos laranjais e a falta de uma política de preservação ambiental.

A cidade tem 67% de seu território coberto por importantes áreas de preservação ambiental federal, estadual e municipal. A imensa Reserva Biológica do Tinguá e a APA – Gericinó-Medanha, mais conhecida como a Serra de Madureira, onde se localiza o Parque Municipal da cidade, são as mais importantes.<sup>8</sup>

Mas é a história dos movimentos sociais e políticos, importantíssimos no cenário das conquistas dos direitos dos trabalhadores, negros e mulheres da

---

<sup>7</sup> Os municípios que compõem a Baixada Fluminense são: Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Belford Roxo, Nilópolis, Mesquita, Magé, João de Meriti, Japeri, Seropédica, Itaguaí, Paracambi e Queimados.

<sup>8</sup> Para saber mais acessar o site <http://www.novaiguacu.rj.gov.br/preservacao.php>.

Baixada Fluminense que revela uma cidade que participou de processos de lutas por igualdade e justiça em diferentes épocas da história deste país.

A luta pela educação infantil de qualidade como direito de todos, teve também, em Nova Iguaçu, uma ação política forte e marcante por parte da sociedade organizada. E para entender o cenário que hoje se revela no atendimento à primeira infância e a importância dos movimentos de luta em Nova Iguaçu, e na Baixada, como um todo, é preciso retornar, brevemente, na história do atendimento à infância em nosso país.

Os avanços no que se refere ao atendimento pelo Estado à Educação Infantil, configuraram-se lentos, e sobretudo, discriminatórios e excludentes desde o Brasil colonial, até os dias atuais.

O atendimento à infância nasce em nossa história com caráter filantrópico. Até meados do século XIX, o atendimento à criança em instituições praticamente não existia e as crianças viviam sob o cuidado e educação da família. A maior parte das populações infantis vivia no meio rural, onde, se eram abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco iriam ser criadas pelas famílias de fazendeiros. Já na zona urbana, bebês abandonados pela mãe, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades, desde o início do século.

Com o crescimento urbano e a entrada da mulher no mercado de trabalho, cresce a discussão, nos bastidores políticos, do atendimento público à infância. Durante décadas, este atendimento passaria por intensas discussões, mas avanços lentos, e que, na prática, iam configurando-se de caráter assistencialista e sanitarista, realizado por órgãos de saúde e de assistência.

Assim, algumas posições históricas em face da educação infantil, iriam prevalecer - como estão presentes até os dias de hoje, como a idéia de que para crianças da classe popular o atendimento é assistencialista e, a educação pré-escolar é compensatória das carências culturais, prevenindo o fracasso escolar no ensino obrigatório.

A Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1961, apresenta a perspectiva da maior discussão feita nas esferas políticas até ali: a inclusão do jardim-de-infância no sistema de ensino.

Assim dispunha essa lei: Art. 23 – “ A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada, em escolas maternas ou jardins-de-infância. At.24 – “ As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com outros poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (Oliveira 2005 p.102)

Esse quadro político-social de atendimento só iria alterar-se mais profundamente, a partir da década de 60, em oposição aos governos militares que tentavam controlar o processo de reivindicações por justiça, liberdade de direitos e igualdade social. Foi neste cenário que se afirmaram importantes movimentos de luta, entre eles, o de atendimento à primeira infância. Nele, destaca-se a atuação, majoritariamente, feminina. Eram as mulheres que buscavam seu direito ao trabalho e, para tanto, teriam que lutar para garantir um lugar onde deixar seus filhos.

As idéias socialistas e feministas nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para pensar em educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de garantir as mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação social mais ampla.(Kuhlmann 2000 p.10)

Neste processo, foram surgindo as creches comunitárias para atender às crianças de 0 a 6 anos, preenchendo as lacunas deixadas pelo poder público:

As escolas comunitárias não nasceram de um planejamento técnico ou de um projeto político definido, mas da necessidade de as populações pobres verem os filhos “ tendo estudo para não serem que nem eu”. Uma vontade suficientemente forte para mobilizar moradores, tirando-os da espera da iniciativa governamental e jogando-os em uma verdadeira batalha cotidiana: criar e manter escolas com seus próprios recursos.(Tiriba 1992, pg. 160)

A política de ajuda governamental às entidades assistenciais, filantrópicas ou comunitárias era realizada por meio de programas emergenciais, de baixo custo e realizado, quase em sua totalidade, pelo voluntariado.

Nova Iguaçu encontra-se neste panorama e passa a ser cenário de importantes movimentos de luta:

Entre o final da década de 1970 e a década de 1980, como boa parte do Brasil, grandes processos de mobilização e de luta por reivindicações, normalmente ligados à saúde, saneamento básico e à educação, capitaneadas, na maioria das vezes, pelas CEB's<sup>9</sup> e pelo intenso movimento de associações de bairros foram se constituindo na cidade.(Araújo 2006, p. 25)

Em 1987, nasce legalmente o Núcleo de Creches Comunitárias da Baixada Fluminense (Nucrep), um movimento importante que articula-se, inicialmente, em Nova Iguaçu, visando organizar discussões e implementar ações concretas para atender às crianças de 0 a 6 anos. Uma grande rede de creches comunitárias passa a atender a população infantil, sendo, parte delas, atendidas pela Secretaria Municipal de Assistência Social (Semps), por meio de convênio. Algumas creches seriam municipalizadas, e algumas construídas pela prefeitura.

Após a Constituição de 98 e a promulgação da nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ( Lei nº 9394/1996), a Educação Infantil passa a ser definida como dever do Estado, atribuindo aos Municípios a responsabilidade do seu atendimento. Creche e Pré-escola são finalmente reconhecidas como a primeira etapa da Educação Básica. Fica ainda estabelecido que os profissionais que prestam atendimento às crianças devem ter formação em nível médio, na modalidade normal.

De acordo com a Lei, as creches municipais que até então permaneciam ligadas à Secretaria de Promoção Social, deveriam integrar a rede de ensino a partir do ano de 2000. Na verdade, o que se propunha era alterar, efetivamente, o caráter assistencialista do atendimento na creche e pré-escola e configurar-lhe, oficialmente, um caráter educativo.

Em 2005, quando passo a integrar a Equipe Pedagógica de Educação Infantil da Semed, a forma que encontramos de organização do atendimento nas creches municipais ainda era o mesmo do tempo em que estas pertenciam à Secretaria de Promoção Social. A defasagem com a Letra da Lei evidenciava-se pelo fato de as crianças permanecerem a maior parte do tempo sob os cuidados de

---

<sup>9</sup> Comunidades Eclesiais de Base.

auxiliares de creches, a maioria sem formação específica para atuar com elas: o normal. O que revelava que entre a existência da Lei e seu cumprimento vão uma série de questões que passam pela gestão pública e suas intervenções efetivas.

As creches comunitárias, mais de 50 na cidade, realizavam grande parte do atendimento à crianças. Parte delas, eram conveniadas com a prefeitura e recebiam uma *per capita* mensal de R\$ 25,00, ampliando para R\$ 38,00 em julho de 2005, quando também passaram da Semps (Secretaria de Promoção Social) à responsabilidade da Semed.

O atendimento realizado pela municipalidade se dava em apenas treze creches e em cinquenta e seis escolas de Ensino Fundamental, somando um total de vinte e sete turmas de creche ( 2/3 anos) e cento e cinco turmas de pré-escolar (4/5 anos). Em números, assim se organizava o atendimento:

Até o mês de janeiro de 2005, a Rede Municipal de Ensino da Cidade de Nova Iguaçu atendia apenas 3270 crianças de dois a cinco anos, tendo uma população estimada de 64.414 criança nesta faixa-etária<sup>10</sup>. Do total de crianças atendidas, 205 tinham dois e três anos e 3605 tinham quatro e cinco anos. Estes números são preocupantes quando se considera a importância da Educação Infantil e quando, em 2005, o Governo Federal, em sua Política Nacional de Educação Infantil, colocava como meta, reafirmando o previsto no Plano Nacional de Educação, aprovado pela lei nº 10.172/2001, atender a 50% das crianças de zero a três anos e 80% das de quatro a seis até 2010. (Cerqueira 2006, p. 89)

Ao iniciar o trabalho com a equipe da Semed, vimos a necessidade de realizar um diagnóstico do perfil das creches municipais, dos seus aspectos administrativos e pedagógicos que precisariam sofrer intervenções e, ao mesmo tempo, fazer o mesmo levantamento nas creches comunitárias para conhecê-las e avaliá-las, visando iniciar o processo passagem das mesmas, da Promoção Social para a Educação.

Como professora da rede, conhecia a realidade e sabia da urgência em se estabelecer um diálogo em dois espaços fundamentais: com a própria gestão governamental e com os educadores que atuavam nas creches e nas escolas. Tinha vivido a sensação de inércia no que diz respeito ao investimento em oferta de

---

<sup>10</sup> Dados do ano de 2003. Fonte: população estimada por idade-IBGE, matrículas por idade, Censo escolar, INEP- MEC.

vagas, e sobretudo, em formação continuada para os professores da educação infantil, em gestões anteriores.

O atendimento tanto nas creches como nas escolas municipais apresentava problemas administrativos e pedagógicos sérios, que necessitariam de uma intervenção séria e pontual. O diagnóstico das creches revelava precariedade na oferta de vagas, na estrutura dos equipamentos com problemas de insalubridade e segurança, o material didático inadequado e insuficiente, na falta de espaços físicos externos e de parquinhos que propiciassem atividades ao ar livre.

As práticas pedagógicas revelavam uma concepção assistencialista, com o predomínio das atividades de higiene, alimentação e repouso. A relação entre as crianças e adultos – que na maior parte do tempo se dava entre as crianças e os monitores, contratados por empresas terceirizadas, sem nenhuma exigência quanto à formação – evidenciava uma homogeneização do tratamento, baseado em uma relação autoritária, de regras e restrições.

Em algumas creches a rotina ficava exposta num cartaz! Controlados por seus administradores, professores ou monitores e crianças agiam segundo o tempo que tinham para realizar determinada atividade e não pela atividade em si mesma. Era o relógio quem determinava o início e o término das atividades, rigorosamente. Na maior parte do tempo, as crianças permaneciam em sala.

A vontade de que as crianças ficassem quietas era uma exigência explícita. As crianças permaneciam sempre em seu grupo etário e pouco tinham oportunidade de compartilhar momentos com as outras crianças e era comum encontrar as crianças sentadas em suas cadeiras enfileiradas, dificultando a interação entre elas. Corpos quietos, retesados. Exercícios, banho, lanche, sono igualmente estabelecidos para todos, sem distinção de desejos, necessidades ou interesse. As atividades eram marcadas pela falta de estímulo à criatividade, à autonomia e participação espontânea das crianças. Esses aspectos mereciam atenção e intervenção especial.

O primeira ação adotada pela equipe foi a exigência de que houvesse professores nos dois turnos das creches municipais e que os monitores tivessem formação em ensino médio comprovada para serem contratados. Além disto, realizamos um importante encontro de formação continuada onde se discutiu questões prioritárias como a necessidade em avançar no processo de criação do

Sistema de Ensino, e refletirmos sobre propostas pedagógicas tendo como subsídio o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Encaminhamos ao setor administrativo uma lista das questões referentes à intervenções nos espaços físicos e uma lista de bens permanentes e de consumo que atendessem a necessidade das turmas de creche e pré-escolas, como material didático, brinquedos, colchonetes, entre outros.

Caminhávamos ainda, com a proposta de criar Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), pois entendíamos que nas 56 escolas que atendiam turmas de pré-escolar, não era possível respeitar aspectos importantes do trabalho pedagógico para esta etapa da educação. Desta forma, os CMEI's seriam espaços planejados para oferecer um ambiente estimulante, que possibilitasse a interação das crianças, com espaço externo apropriados e seguros, com parquinhos, com local adequado para realizar as refeições, o descanso, e a higiene. Todas essas ações foram projetadas visando atender às propostas e prazos colocadas pela Política Nacional de Educação Infantil.

Foram estas, entre outras, as principais ações planejadas pela equipe: formação para orientadores pedagógicos das creches municipais e conveniadas, refletindo coletivamente conceitos e apontando intervenções pedagógicas; formação continuada com os professores, com a possibilidade de parcerias com universidades, para que se discutisse currículo, avaliação e práticas cotidianas; o incentivo aos profissionais da rede na participação através da divulgação permanente dos Fóruns e Congressos, promovendo permanente atualização das questões políticas-pedagógicas para este segmento; e a ampliação de vagas nas creches com a reestruturação dos espaços físicos já existentes, possibilitando a criação dos primeiros Centros de Educação Infantil na rede.

Mas, a equipe que entrara no início de 2005, deixa o governo no final do mesmo ano. Sua presença no governo, assim como a formação de várias outras frentes na gestão política-administrativa da cidade representava, naquele início de gestão, um desejo e uma esperança viva da mudança tão almejada na história das políticas públicas em Nova Iguaçu.

Depois de anos de administração pelos partidos tradicionais, quase nada havia sido investido, especialmente nas política de atendimento às crianças de 0 a 5 anos. A mobilização de importantes lideranças políticas para assumir cargos concretizava a possibilidade de intervir na realidade que estava posta,

implementando ações para reverter o quadro precário em todos os âmbitos do atendimento à infância, como em outras esferas de atendimento à população, onde o poder público tinha estado ausente.

Outra equipe iria assumir a coordenação e ficaria a incerteza da continuidade das ações desencadeadas. Projetos que viabilizam mudanças efetivas precisam de tempo para acontecer, de ações bem coordenadas e articuladas. Precisam de pessoas com visão e formação específica para elaborá-los e implementá-los. Precisam, sobretudo, de conhecer a realidade, reconhecer os entraves e agir na intenção de superá-los.

Uma importante questão desencadeada foi a passagem das creches conveniadas para a educação. Entretanto, nela não foram consideradas as discussões realizadas pelo grupo de trabalho formado pelas Secretarias de Promoção Social, de Educação e representantes do Núcleo de Creches e Pré-escolas conveniadas da Baixada Fluminense. Nestas discussões apontava-se a necessidade de estabelecer parâmetros no atendimento na educação infantil. A falta de Sistema Municipal de Ensino é outro fator que dificulta uma política mais engajada no que diz respeito à fiscalização e avaliação das instituições de Educação Infantil da iniciativa privada (filantrópicas, confessionais, comunitárias e particulares), deixando de exercer importante papel na contribuição de um atendimento de qualidade.

A atual mobilização, por parte da Secretaria de Educação, neste ano de 2007, na convocação dos profissionais da educação e das entidades representativas das gestões de políticas públicas para a educação como o Nucrep, o Conselho Municipal de Educação de Nova Iguaçu (CME), o Sindicato dos Profissionais da Educação (Sepe), entre outros, para a discussão e criação do Sistema Municipal de Educação (SME) e do Plano Municipal de Educação (PME), parece apontar para alguns avanços, principalmente no que trata de cumprir o que propõe a LDB no dever dos Municípios em relação à Educação Infantil.

Cabe considerar, no entanto, que mesmo dadas tais condições, a criação do Sistema Municipal de Educação está longe de ser mera decisão burocrática, uma vez que com ele, ampliam-se, em muito, as responsabilidades do Município, incluindo-se aí responsabilidade de normatização e de autorização, reconhecimento,

credenciamento, fiscalização, supervisão e avaliação dos estabelecimentos de ensino. As instituições de educação infantil mantidas pela iniciativa privada (particulares em sentido strito, comunitárias, confessionais e filantrópicas) fazem parte do Sistema municipal e são de responsabilidade deste. (cf.LDB, art. 18, 19 e 20)<sup>11</sup>

Se por um lado a precariedade no atendimento e nos equipamentos ofertados pelo município denotam a necessidade de se adotarem estratégias sérias para cumprir com a Lei, as práticas pedagógicas, elas mesmas, devem ser também colocadas como uma questão essencial. Encontrar em classes de creche e pré-escolar deste município práticas de cunho assistencialista e preparatório é uma questão que aguarda por intervenções sérias, pautadas pela ética e por um posicionamento político e crítico. Kuhlmann (1999) vem nos advertir ao afirmar que:

[...]no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só as famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. [...] a pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia de submissão; uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como uma dádiva, como uma favor aos poucos selecionados para receber.( p.54)

Rotinas que revelam ações que visam apenas suprir carências imediatas, vendo as crianças sempre como vítimas a quem se deve dar condições de sobreviver à fome, à falta de afeto e a falta de “cultura” devem ser combatidas por meio de uma política pública que valorize o magistério, invista em formação de qualidade e mobilize todos os setores da administração pública em prol de atender às demandas estruturais, culturais e sócio-educativas da primeira infância com qualidade.

---

<sup>11</sup> Trecho da carta enviada, pela equipe da Semed e Semps, ao CME de Nova Iguaçu, em 2005 (mimeo). Nela, solicitava-se a criação de Sistema de Ensino para que o município pudesse assumir maior participação na formulação de políticas públicas para a educação infantil.

No período que acompanhei a elaboração dos projetos e os trabalhos realizados junto aos espaços de educação infantil, percebi o quanto as relações que se estabelecem nestes espaços dependem das relações que se estabelecem nos bastidores políticos. Entretanto, a possibilidade de enxergar brechas para se intervir mais efetivamente nas políticas públicas de educação infantil foi um ganho pessoal. Hoje, entendo que toda ação refletida e comprometida pode subverter a ordem de coisas aparentemente difíceis, imutáveis. O espaço de gestão de políticas públicas precisa ser construído por pessoas que enxergam a realidade e querem realmente, mudá-la. É Freire (1996) quem afirma que “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”. (p. 79)

## Considerações Finais

Com este relato procurei apresentar importantes questões que estão presentes nos debates sobre a educação infantil como, por exemplo, a falta de uma formação inicial e continuada para os profissionais que atuam neste segmento que fez com que eu tivesse que construir uma proposta pedagógica a partir de uma pesquisa individual. A necessidade de se promover permanentes fóruns de discussão sobre educação e infância, cujos estudos teóricos e sua relação com a realidade prática possam ir, gradativamente garantindo um trabalho crítico em prol da infância e da educação pública, uma perspectiva que passei a tomar consciência pela pesquisa sobre os aspectos históricos das concepções de infância e da educação infantil no Brasil. A ausência de políticas públicas, fundamentais para atender com qualidade às crianças, em seus aspectos estruturais, administrativos e pedagógicos que percebi quando atuando na Secretaria de Educação.

Dentre as principais considerações que fui realizando, pude compreender que o quadro aqui apresentado, não é único. Em muitos outros espaços de educação infantil, sejam eles públicos ou privados, podemos observar práticas cotidianas semelhantes. Entretanto, constato que em algumas outras experiências em escolas e redes, educadores já realizam práticas imbuídas do senso de liberdade, de criatividade e do reconhecimento das crianças como sujeitos, transpondo os limites redutivos de um modelo de educação preparatória e assistencialista e de uma relação entre crianças e adultos autoritária.

Portanto, assegurar políticas públicas que invistam na formação dos educadores, auxiliando processos de reflexão teórico-metodológica sobre as concepções de criança e da função social da educação infantil em diálogos com outras práticas “possíveis” é um caminho por onde os professores terão meios de construir e alimentar práticas abrangentes e inovadoras. São eles, que elaboram e realizam no cotidiano uma proposta de educação. Efetivamente, é preciso que a mudança ocorra necessária e urgentemente neles, pois de outra forma não é possível intervir, a fim de superar o desafio de construir uma escola pública de qualidade para infância.

Nos caminhos que trilhei para construir a prática cotidiana na educação infantil, também percebi que era preciso dialogar com minha memória, com a memória da construção da escola para crianças, com minha própria experiência profissional e com diversos pensadores da educação e práticas pedagógicas. Era esse o meio de desconstruir o que fosse marcado pelo comodismo da fatalidade e construir alternativas de ser, de saber e de fazer.

Reconheci que não há receitas ou métodos que contemplem cada questão. Um processo configura-se, sobretudo, por algo que necessita rever-se sempre e, nesse exercício reflexivo, ir costurando o tecido cotidiano com o qual se faz a história.

Cultivar a criatividade, promover a autonomia para torna-se um ser crítico e responsável e praticar a cultura do respeito e da cooperação são possibilidades de reverter a ordem imposta pelos tempos atuais que desumanizam o homem. E a escola pode tornar-se, potencialmente, um meio efetivo de contribuir para a construção de um tempo humanamente melhor e um modo de ser e estar no mundo que nos torne pessoas mais felizes.

O período em que a criança começa a apreender o mundo é um tempo/espço de intervenção a priori para construir uma relação que promova a mudança. Mas é preciso que o adulto reflita sobre o que é preciso mudar, afinal de contas é ele quem promove estas vivências.

Quando estava em sala de aula, tinha também o costume de pensar que na prática tudo parece tão diferente da teoria. Este estado atinge grande parte daqueles que estão ou tornam-se ilhados em suas práticas pedagógicas e, no isolamento, descrêem de tudo que não possa estar diretamente relacionado a sua realidade cotidiana. Longe de outra experiência concreta que lhes dêem novos parâmetros para refletir sobre sua prática, suas certezas, seus modos de fazer, interpretam vagamente a experiência teórica e a julgam distante e desarticulada da sua experiência. Mesmo a prática de outro colega próximo é questionada, conferindo à outra situação, particularidades que as distingue da sua e que, portanto, distanciam-se delas.

Portanto, ratifico o caminho do diálogo. Diálogos que vão para além de sentar-se em equipe e debater sobre temas que muitas vezes não pressupõe mudança, mas reafirmam práticas de conformismo. Diálogos que se realizem na leitura de outras práticas, na escuta de todas as vozes que compõe os cenários da

educação, na vivência participativa da experiência do outro para conhecê-lo nas brechas da audiência coletiva, de onde só ouço o que penso no pensamento do outro que me fala.

É preciso ser audaz para reconhecer que não estamos assim tão bem como poderíamos estar. Que precisamos fazer algo mais, além de cumprir a rotina. É preciso aceitar o desconforto e procurar o lugar de ser criativos para reinventarmos o mundo que queremos.

Se para Benjamin (1995) a felicidade das próximas vinte e quatro horas depende de que nós, ao acordar, saibamos como apanhá-lo, então é preciso considerar o que fazemos da prática cotidiana. Prática construída por dois sujeitos (educador e criança), nas relações entre eles, e entre eles e o objeto a ser conhecido: a vida.

Partindo desta perspectiva, de que com criança *não é mais fácil*, porque eu e a criança somos, para e no mundo, sujeitos com todas as condições e atribuições que lhes caibam, e se a prática cotidiana não se sustenta em uma rotina descontextualizada e mecânica, mas numa dimensão de prática existencial, chego á conclusão de que é preciso referendar teorias e práticas em consonância com as minhas, e situá-las num campo maior de diálogo e compreensão, para não me sentir tão só e para não desfazer-me das possibilidades e da responsabilidade que devo assumir em meu papel de educadora.

As experiências cotidianas refletem a visão da escola e de infância que educadores e demais adultos responsáveis pela formação dessas crianças (pais, funcionários, etc.) têm. É na reflexão coletiva das concepções que orientam essas práticas que novos saberes e conceitos vão sendo incorporados. Entretanto, é preciso garantir espaços para construir e consolidar um projeto coletivo de educação, numa atitude solidária e democrática:

Socializar saberes, criar novos conhecimentos e relações de poder não são metas que se alcançam do dia para a noite, ou por decreto. São construídos ao longo de um processo de reflexão permanente sobre aquilo que, concretamente, já se faz: sobre a prática pedagógica e sobre as relações que todos estabelecem entre si e com o trabalho que realizam. (Tiriba 1992, p. 147)

Nesta perspectiva, que tem na prática cotidiana o lugar de ação-reflexão, é necessário que os propositores da educação infantil pesquisem e contribuam, primeiramente, na construção de uma visão de infância que derrube conceitos cristalizados de criança como alguém incapaz e incompleta. Ao mesmo tempo, que perceba que a escola pública depende de seus atores para que se realize educação com qualidade. E ainda, compreender que são as experiências cotidianas que se constituirão em possibilidades e caminhos para fazer da escola um espaço de produção social, que de conta de superar os desafios atuais, dando sentido político, ético e humano ao fazer pedagógico.

Nós educadores, atuamos no micro de nossos espaços e tempos cotidianos. Mas, para além dessa esfera, nos inserimos e potencialmente contribuimos para alterar o contexto sócio-político, econômico e cultural no macro território da sociedade em que vivemos, percebendo a escola como um espaço de referência na construção de subjetividades e de culturas de relações entre sujeitos, e entre estes e o mundo em que vivem.

É necessário nos posicionarmos ética e politicamente em defesa de uma educação infantil de qualidade, investindo na pesquisa das teorias e práticas que possibilitam um redimensionamento das atividades pedagógicas. Partir da idéia de crianças e educadores protagonistas que, conectados com as questões da contemporaneidade, possam intervir no mundo pela via da educação.

A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao serem educados no educar. (Maturana 2005, p. 29)

Foi assumindo com as crianças do pré-escolar o compromisso da fazer da escola um lugar para aprendizado contínuo de saber ser e estar no mundo, que iniciei a trajetória deste relato. A dimensão e os aspectos mais importantes de todo um caminho que se configurou a partir desta experiência, me trouxeram até aqui. Este lugar de professora e pesquisadora é uma conquista para mim, incentivada pela apaixonante tarefa de aprender sobre os pequenos. Sobretudo, com eles.

## Referências bibliográficas

ARAÚJO, Emílio et all. Governo Lindberg Farias: entre a escola cidadã e a exclusão. Nova Iguaçu, RJ: Ceape, 2006.

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Guanabara, Rio de Janeiro, 1988.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Vol. II. São Paulo, Brasiliense, 1993.

CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (orgs.). – Escola da Ponte: um outro caminho para a Educação. São Paulo: Suplegraf, 2004.

DAHLARG G., MOSS & PENCE. Construindo a Primeira Infância: O que achamos que isto seja? In: DAHLARG G., MOSS & PENCE - Perspectivas Pós Moderna. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS, Carolyn et all. As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Madalena. “A paixão de conhecer o mundo”. São Paulo, paz e terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). Infância e produção cultural - Campinas, S.P: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_ Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas: SP: Papyrus, 1996.

KRAMER, Sonia, LEITE, Maria Isabel, NUNES, Maria Fernanda e GUIMARÃES, Daniela (orgs.). Infância e Educação Infantil. – Campinas, SP: Papyrus, 1999.

KUHLMANN, Moysés Jr. “História da educação infantil brasileira”. In: Revista Brasileira de Educação São Paulo: Editores Associados, n. 14, p. 05 – 18, maio/jun/jul/ago, 2000.

\_\_\_\_\_ Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2 ed. 2001.

\_\_\_\_\_ Educação Infantil e Currículo – Moysés KUHLMANN, Moysés Jr. In: FARIA, A. L. G. (ORG) Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: LEITE FILHO, Aristeo, GARCIA, Regina Leite (orgs.). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Manuel. A infância como construção social, In: SARMENTO, Manuel Jacinto & PINTO, Manuel (coord.). As crianças: contextos e identidades. Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

TIRIBA, Lea. Buscando caminhos para a pré-escola popular. São Paulo: Ática, 1992.

Uma História de Lutas – Diagnóstico das Creches e pré-escolas da Baixada Fluminense. Fundação Fé e Alegria do Brasil & Núcleo de Creches da Baixada Fluminense. Apoio: CORDAID