



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Mariana Rodrigues Zadminas

PEI egressos da UERJ no *facebook*:

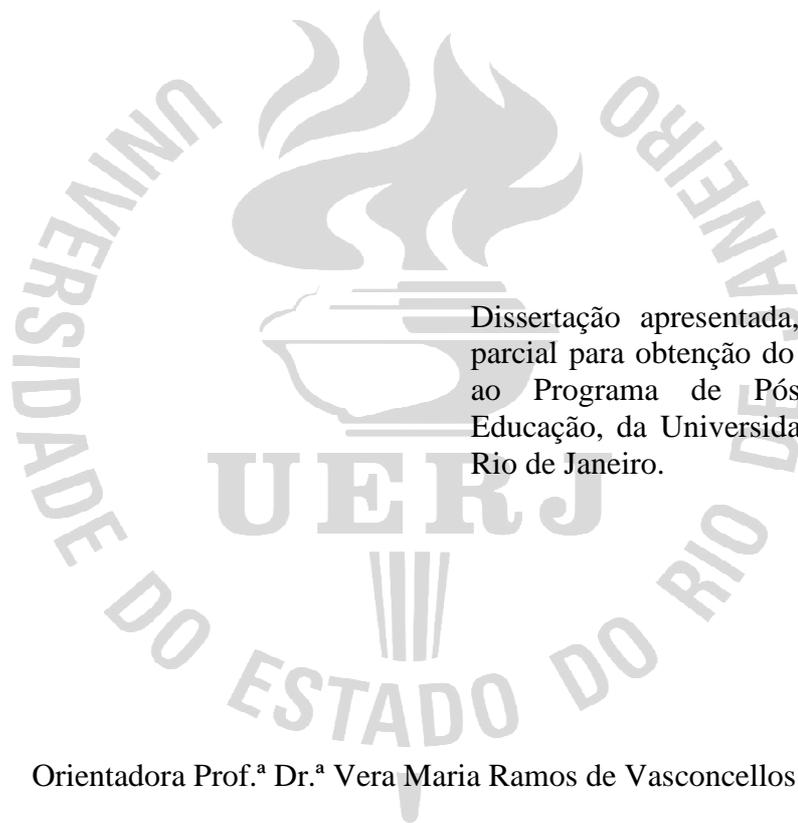
Uma busca pelas falas a respeito dos saberes e práticas no berçário carioca

Rio de Janeiro

2016

Mariana Rodrigues Zadminas

**PEI egressos da UERJ no *facebook*:
Uma busca pelas falas a respeito dos saberes e prática no berçário carioca**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Rio de Janeiro

2016

Mariana Rodrigues Zadminas

PEI egressos da UERJ no *facebook*:

Uma busca pelas falas a respeito dos saberes e prática no berçário carioca

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Vera Maria Ramos de Vasconcellos (Orientadora)
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr.^a Edméia Oliveira dos Santos
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr.^a Rosália Maria Duarte
Faculdade de Educação - PUC

Prof.^a Dr.^a Cristina Carvalho (Suplente)
Faculdade de Educação - PUC

Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Oswald (Suplente)
Faculdade de Educação - UERJ

Rio de Janeiro
2016

DEDICATÓRIA

À Deus, por me conceder saúde, ao meu marido pelo colo sempre presente, aos meus familiares pelo apoio e aos meus alunos que me ensinam todos os dias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar comigo em todos os momentos.

Ao meu marido Mauricio por todo suporte e carinho essenciais para que eu conseguisse elaborar esse trabalho.

A minha querida família, por acreditar que tudo daria certo.

À professora, orientadora e amiga Vera Maria Ramos de Vasconcellos, por toda dedicação, competência, compreensão e puxões de orelha fundamentais para a elaboração deste trabalho.

Aos professores do Mestrado PROPED/UERJ, pelos ensinamentos.

À professora Edméia Oliveira dos Santos pelas valiosas orientações

À professora Rosália Maria Duarte pelas valiosas contribuições

Às professoras Cristina Carvalho e Maria Luiza Oswald com respeito e admiração.

Aos colegas do grupo de pesquisa Alessandra, Alexsandra, Adelaide, Andréa Relva, Antônia, Aretuza, Erica, Gisleny, Maciel, Márcia Gil, Márcia Maria pelo incentivo e confiança que depositaram em mim.

À Maria Ignês que de forma especial, se fez presente com palavras de incentivo, abraço amigo e gestos irretocáveis.

À Anne Pimentel por estar ao meu lado nessa jornada e pelas orações essenciais nesse processo de escrita.

Ao NEI:P&E, grupo de pesquisas do qual faço parte e aos bolsistas pelo apoio, força e carinho durante a minha trajetória.

Às professoras Lourdes Quintas, Cláudia Laricchia, por acreditarem em mim e pelo apoio incondicional.

As amigas Kariny Koppe, Michelle Costa, Sandra Moura pelo apoio e pelas boas risadas que me faziam perceber que tudo daria certo.

À amiga Mirra Moraes por acreditar em mim e pelo olhar enriquecedor em todas as minhas produções.

Aos amigos de muitas escolas da vida e de vida, pessoas queridas que mesmo sem estarem perto, estiveram muito presentes.

Aos participantes do grupo no *facebook* pela confiança e colaboração com a pesquisa.

O começo

Se eu fosse descrever como me sinto
Talvez não pudesse explicar
É uma alegria me transborda
Porém sem derramar,
Não há desperdício ou coisa assim
Há somente uma alegria
Por mais uma etapa chegar ao fim
Será o fim?

RESUMO

Esta pesquisa analisa quais são os saberes e as práticas que os Professores de Educação Infantil, egressos do curso de Pedagogia da Universidade do Rio de Janeiro, trouxeram de conhecimento construído na graduação, para realizar o trabalho cotidiano com bebês. Para tal dois caminhos de investigação foram percorridos. O primeiro diz respeito a análise documental sobre o curso de pedagogia da UERJ, suas disciplinas e ementas, a partir de três Deliberações Curriculares (22/1991, 012/2006, 044/2011). Categorias de análise e estratégias de organização dos conteúdos documentais foram construídas. O recorte temporal escolhido foi 2003 e 2011, pela importância histórica frente às questões da educação infantil pública na cidade do Rio de Janeiro. Em 2003 foi iniciado o processo de transferência das creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento para a Secretária Municipal de Educação, em decorrência de uma série de fatores políticos nacionais e locais que influenciaram tal ‘passagem’. O segundo momento da pesquisa escolheu o *facebook*, rede social, mais utilizadas pelas PEI, como ambiente virtual de aprendizagem e possível método investigativo. Foram analisadas narrativas consistentes às práticas de PEI que atuam nos berçários municipais da cidade, em temáticas propostas por alguns *posts*, de cinco grupos, privilegiando aquelas produzidas pelas PEI/berçaristas. Foi utilizado o *software Gephi 0.9.0* e *Netvizz* nas análises e registro das relações estabelecidas entre os membros de um sexto grupo, composto por egressos da UERJ. Para um aprofundamento da análise das narrativas utilizamos o *software ATLAS.TI* que possibilitou contextualizar a palavra berçário em todo o material recolhido dos seis grupos estudados. Os resultados apontaram que o curso de Pedagogia da UERJ possui lacunas no que tange às disciplinas que subsidiam a prática com bebês, a relação AEI e PEI x Cuidar e Educar e a dificuldade de atuação do PEI no berçário, *facebook* como ambiente de investigação e facilitador de uma formação continuada e cooperativa entre as PEI.

Palavras-chave: Professora de Educação Infantil; Berçário; Redes Sociais; Formação em Pedagogia; UERJ

ABSTRACT

This research analyzes what are the knowledge and practices as What OS Childhood Education Teachers, School of Education graduates at the University of Rio de Janeiro, brought knowledge built on Graduation, paragraph Conduct Working daily with babies. For this research Two Paths Were covered. The first is the documentary analysis Over the course of pedagogy of UERJ, ITS disciplines and menus, From Three Resolutions Curriculum (22/1991, 012/2006, 044/2011). CATEGORIES Analysis and Organization Strategies of documentary CONTENT Were built. The time frame chosen was 2003 and 2011 For the importance Historical forward the issues of public Early Childhood Education in the City of Rio de Janeiro. In 2003 it was started the process of transfer of the nurseries of the Municipal Development paragraph the Municipal Department of Education, due to a number of factors Political and National LOCAL que influenced such "Passage". The second time Search selected facebook, social network most used by PEI, as Virtual Learning Environment and Possible investigative method. Were analyzed Narratives Consistent At PEI Practices That act In Municipal nurseries City, Issue Proposals BY Some stations, five groups, favoring those produced by PEI / nursery workers. Used the software was Gephi 0.9.0 and Netvizz IN ANALYSES and registration of established relationships between members of hum sixth group, composed of graduates of UERJ. For hum Deepening Denmark analyze, Narratives of the software used Atlas.ti que possible contextualize the Word Nursery in All collected material Six groups. The results showed that the course of UERJ Pedagogy has gaps not que terms At disciplines que subsidize Practice with Bebes an AEI interface and PEI x Caring for and Educating and the difficulty of Practice to PEI not Nursery, facebook As research environment and facilitator a cooperative training between continuing and as PEI.

Keywords: Early Childhood Education teacher; Nursery; Social networks; Training in Education; UERJ

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Codificação dos grupos	43
Quadro 2:	As funções de cada deliberação	57
Quadro 3:	Referente às licenciaturas	58
Quadro 4:	Referente ao currículo	61
Quadro 5:	Referente ao Estágio Supervisionado	63
Quadro 6:	Disciplinas e ementas	66
Quadro 7:	Indicadores estatísticos	82
Quadro 8:	Porcentagem mundial de usuários da internet	83
Quadro 9:	Indicadores estatísticos do Brasil	83
Quadro 10:	As redes sociais e seus usuários	84
Quadro 11:	Narrativas e contextos	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Deliberação nº 06/2001 (RIO DE JANEIRO, 2001b)

27

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Gráfico comparativo das Deliberações 012/2003 e 044/2011	63
Gráfico 2:	Hora-aula: referente ao estágio supervisionado	65
Gráfico 3:	Referente as Disciplinas	70
Gráfico 4:	Quantidade de professores por grupamento	68

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1:	Print da tela do grupo PEI 2013 a 2015	42
Imagem 2:	Print do post realizado por V. M no grupo PEI 2013 a 2015	43
Imagem 3:	Print do post realizado por T.A no grupo PEI 2013 a 2015	43
Imagem 4:	Print do post realizado por E.S no grupo Concurso PEI 2012	44
Imagem 5:	Print da tela de abertura do grupo Egressos da Pedagogia UERJ-PEI e Berçário.	46
Imagem 6:	Imagem representativa do grupo Egressos da Pedagogia UERJ-PEI e Berçário. Retirada do Arquivo do Google Imagens.	47
Imagem 7:	Print do post realizado para fins de investigação no grupo Egressos da Pedagogia UERJ-PEI e Berçário.	49
Imagem 8:	Interações do grupo Egressos da Pedagogia UERJ - PEI e Berçário.	49
Imagem 9:	Nuvem de palavras	70
Imagem 10:	Amigos conversando	72
Imagem 11:	Print da tela do Facebook com a foto de Lisboa	73
Imagem 12:	Foto da senha do WIFI	74
Imagem 13:	Print da tela do aplicativo Google Maps	74
Imagem 14:	Print da tela do Facebook com o artigo sobre o adoecimento de funcionários	77
Imagem 15:	Print da tela de abertura do Google Docs	81
Imagem 16:	Print do post do membro P.S do grupo do Facebook: PROFESSORES PCRJ/SME	86
Imagem 17:	Print do post realizado por LM no grupo Professores PCRJ/SME	88
Imagem 18:	Print do post realizado por S.M no grupo Professores PCRJ/SME	89

Imagem 19:	Print do post realizado por L.C no grupo Professores de Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro	90
Imagem 20:	Print do post realizado por E.F e C. A no grupo Professores de Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro	90
Imagem 21:	Print do post realizado por C.A, C.H no grupo Egressos da Pedagogia UERJ-PEI e Berçário.	91
Imagem 22:	Print do post realizado por L.L no grupo Egressos da Pedagogia UERJ-PEI e Berçário.	92
Imagem 23:	Print do post realizado por A.S no grupo Egressos da Pedagogia UERJ-PEI e Berçário.	92
Imagem 24:	Print do post realizado por S.M no grupo Professores de Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro.	94
Imagem 25:	Print do post realizado por F.M no grupo PEI 2013 a 2015	94
Imagem 26:	Print do post realizado por C.A no grupo Egressos da Pedagogia UERJ-PEI e Berçário.	94
Imagem 27:	Print do post realizado por I.L no grupo Professores de Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro	95
Imagem 28:	Print do post realizado por L.C no grupo Professores de Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro	96
Imagem 29:	Print do post realizado por R.V no grupo Professores PCRJ/SME	97
Imagem 30:	Print do post realizado por C.A no grupo Concurso PEI 2012	99
Imagem 31:	Print do post realizado por T.L, G.S, S.M, C.H no grupo Egressos da Pedagogia UERJ-PEI e Berçário.	100
Imagem 32:	Print do post realizado por A.S no grupo Egressos da Pedagogia UERJ-PEI e Berçário.	100
Imagem 33:	Print do post realizado por S.M no grupo Egressos da Pedagogia UERJ-PEI e Berçário.	100
Imagem 34:	Print do post realizado por N.N no grupo Professores PCRJ/SME	101
Imagem 35:	Print do post realizado por LB e N.N no grupo Professores PCRJ/SME	102
Imagem 36:	Print do post realizado G.C, V.D, C.H no grupo Concurso PEI 2012	102

Imagem 37:	Print do post realizado por S.F. no grupo PEI 2013 a 2015	103
Imagem 38:	Print do post realizado por S.G e I.L. no grupo Professores de Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro	103
Imagem 39:	Print do post realizado por C.A e R.A. no grupo Professores de Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro	104
Imagem 40:	Print do post realizado por V.C no grupo Egressos da Pedagogia UERJ-PEI e Berçário. Print do post realizado para fins de investigação nos cinco grupos	105
Imagem 41:	Print do post realizado por V.C e TL no grupo Egressos da Pedagogia UERJ-PEI e Berçário.	105
Imagem 42:	Print do post realizado por G.S no grupo Egressos da Pedagogia UERJ-PEI e Berçário	106
Imagem 43:	Print do post realizado por T.L e V.C no grupo Egressos da Pedagogia UERJ-PEI e Berçário	108
Imagem 44:	ATLAS TI - Network	111
Imagem 45:	ATLAS TI - Network	112
Imagem 46:	Linha do tempo da Educação Infantil carioca	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAC	Agente Auxiliar de Creche
AEI	Agente de Educação Infantil
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BCC	Base Curricular Comum
CAPF	Centro Acadêmico Paulo Freire
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
COPYRIGHT	Direito Autoral
CPM	Curso de preparação para o magistério
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EAD	Educação a distância
FB	Facebook
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FORUMDIR	Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Brasileiras

GPS	Global Positioning System
INEA	Instituto Estadual do Ambiente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEI: P&E	Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão
PCRJ	Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
PED	Pedagogia
PEI	Professor de Educação Infantil
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPP	Pesquisa e Prática Pedagógica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMERJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
UDF	Centro Universitário do Distrito Federal
UEG	Universidade do Estado da Guanabara
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
WIFI	Wireless Fidelity

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	A educação infantil e a sua história	24
	Socorro, os PEI chegaram!	
2	Metodologia	34
2.1	Análise Documental: o que dizem os documentos?	35
2.2	Uma busca nas redes de narrativas consistentes às práticas de PEI que atuam nos berçários	38
3	A criação da faculdade de educação	52
3.1	As disciplinas e suas ementas a partir da Deliberação 012/2003 e Deliberação 044/2011	65
4	Pensando o ciberespaço e a cibercultura	72
4.1	As Redes Sociais: o facebook como espaço de investigação	81
5	Análise de dados: o caso do facebook	88
5.1	Quem fica no berçário? Solidão ou castigo?	88
5.2	Atividades pedagógicas: O famoso pedagógico	93
5.3	Saúde física e mental dos PEI: As dores do corpo e da alma	97
5.4	Prática cotidiana no berçário; meu curso serviu para quê?	101
6	Mais questões e poucas conclusões	113
	REFERÊNCIAS	119

INTRODUÇÃO

...que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc.
Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros

O que move nossas escolhas sempre revela muito sobre quem somos e quais conexões são de fato significativas. O tema desta dissertação se relacionou comigo de forma genuína e fez com que o encantamento pelo tema acontecesse de forma natural e simples.

Em 2003, dou início a minha graduação em Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Minha escolha pela Pedagogia não foi bem aceita por minha família, que considerava o magistério uma profissão muito “bonita”, porém pouco valorizada e sem a possibilidade de ascensão social. Mas minha escolha não estava pautada somente na conquista de grandes riquezas materiais, e sim na possibilidade de trabalhar com crianças, que, para mim, são um grande tesouro.

Começo minha trajetória na Uerj marcada pela participação no Centro Acadêmico Paulo Freire (CAPF). Essa experiência no CAPF gerou grandes questionamentos em relação à universidade e às práticas burocráticas que a envolvem. Pude contribuir com a organização de eventos internos da faculdade: palestras, mesas-redondas e ida aos encontros nacionais de estudantes de Pedagogia. Contudo, desejava estar envolvida na produção acadêmica e, ainda no fim do primeiro período, tive o privilégio de ser convidada para participar de um grupo de pesquisa, coordenado pela Professora Doutora Maria do Carmo Macariello e financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Uerj (Pibic-Uerj), que se chamava: Educação e Questões Sócio-Ambientais no Fazer Docente: Região do Médio Paraíba. Tinha como foco o ensino das questões ambientais naquela região. Em 2005, consegui meu primeiro emprego, na Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer,¹ o que me levou a deixar a pesquisa.

A entrada na creche foi muito significativa, pois dispus da oportunidade de colocar em prática algumas teorias que estava estudando no decorrer da graduação e, com a experiência

¹ Única creche institucional da Prefeitura do Rio de Janeiro. Localizada ao lado do Centro Administrativo São Sebastião (CASS), sede da Prefeitura, na Cidade Nova.

no magistério, elas começavam a fazer sentido. Dois anos depois, entrei para o Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão (NEI:P&E) da Uerj,² que começava, naquele ano, a desenvolver um projeto de pesquisa na creche Dr. Paulo Niemeyer. Meu interesse foi imediato e pude participar do grupo com uma bolsa de Iniciação Científica, também financiada pelo Pibic-Uerj. Essa atuação, com a prática durante a graduação e a permanência no NEI:P&E-Uerj, foi essencial para minha formação como professora.

Como não havia tido contato com a prática docente antes da universidade, a minha foi construída com muita reflexão, pesquisa e discussões, tanto na creche quanto no grupo de pesquisa. Era um privilégio atuar na sala de aula e, fora dela, ter um suporte investigativo, além da graduação. Participar de uma pesquisa ampliou meu olhar sobre a prática e me deu ouvidos mais atentos e cuidadosos, e, com eles, fui construindo meu caminho durante a graduação.

Quando estava no último ano da universidade fui aprovada para trabalhar na Creche Berta Lutz, mais conhecida como Creche Fiocruz. A trajetória nessa instituição me proporcionou grande experiência interpessoal e aprendizagens incontáveis. Sempre lia a respeito dessa creche, pois seu Projeto Político Pedagógico³ serve como referência para muitas instituições, e ter participado de sua história foi uma conquista.

Em 2008, fui aprovada no concurso público para professor do município de Angra dos Reis e, nesse momento, tive certeza da importância da “dobradinha” pesquisa-prática para a formação profissional. Como aluna, conheci uma série de disciplinas que considerei muito importantes, mas, quando estive diante de uma população que vive da pesca e em uma ilha sem recursos, percebi que esse público estava esquecido dentro da graduação cursada e que somente por meio de disciplinas eletivas⁴ tive contato com conteúdo que contemplasse práticas educacionais diferenciadas. Diante desse ilhado contexto, busquei me encontrar como professora e me confrontei com o que havia aprendido nas discussões e práticas durante a vivência de pesquisa no NEI:P&E e na graduação.

² Coordenado pela Prof.^a Dr.^a Vera M. R. de Vasconcellos.

³ Contando histórias, tecendo redes, construindo saberes – Creche Fiocruz: projeto político-pedagógico, Fundação Oswaldo Cruz, 2004 – 254 páginas.

⁴ Disciplinas oferecidas como não obrigatórias. Durante a graduação, cursei: Criação do Currículo no Cotidiano da Escola, Educação e o Terceiro Setor, Interação Social do Aluno, Práticas Psicomotoras na Escola, Fundamentos da Ciência e Natureza Anos Iniciais, Ensino Fundamental, Jovens e Adultos, Pedagogia do Cotidiano, Educação e Processos Contemporâneos de Subjetivação, História do Processo de Escolarização, Introdução à Prática Pedagógica e Psicomotora Hospitalar, A Criança e a Cidade e o Cuidar e o Educar na Creche.

Em Angra dos Reis, atuei durante três anos e, nesse período, obtive realizações importantes para a complementação de minha formação. O município estava sem concurso há muitos anos, e a rede era “abastecida” por professores contratados que moravam na localidade. Quando tomei posse e fui lotada na Ilha Grande, além da surpresa pelo local, houve o choque por ser mal recebida. Afinal, algumas moradoras eram contratadas da escola e saíram em razão da chegada de novos professores, agora efetivos.

Foi um começo difícil, pois, quando fixei residência na Ilha Grande, estava iniciando ali uma trajetória singular e, pela primeira vez, sem um suporte acadêmico presencial para embasar minha prática e me sustentar emocionalmente. Seria a hora de pôr à prova a professora que “habita em mim”.

Trabalhei com uma turma de pré-escola e fazia dupla regência com outra de primeiro ano do Ensino Fundamental. Era uma experiência nova, pois tive que aprender o que era de fato interessante para as crianças que moravam em praias, e não em uma cidade. Descobri que tanto a linguagem (deles e a que eu deveria utilizar) quanto os interesses eram completamente diferentes.

As brincadeiras, a rotina e a cultura eram fatores que eu precisava entender e aprender. Realizei com as turmas de pré-escola projetos que contaram com a parceria do Instituto Estadual do Ambiente (Inea) e com os professores regentes de outras turmas da escola. Um dos projetos que realizei com as crianças, chamado “Jurassic Pré”,⁵ foi vencedor de uma premiação anual do município de Angra dos Reis que dispõe os projetos em categorias específicas. Esse projeto foi enquadrado na categoria “inovação”, em virtude da metodologia utilizada. Era um projeto multidisciplinar e envolvia a escola, os pais, a comunidade e o Inea. Foi uma grande conquista para mim e para a escola da Ilha, pois, em oito anos de existência desse prêmio, foi a primeira vez que uma professora lotada em uma das ilhas conseguiu a premiação.

Por meio dessa conquista, ganhei visibilidade como professora e fui convidada para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis. Esse convite gerou em mim grande inquietação, pois em três anos eu havia chegado ao topo da pirâmide de minhas aspirações de então: ir para a secretaria seria conquistar a meta máxima. Então, resolvi que

⁵ A escolha do nome desse projeto surgiu na sala de aula e foi uma sugestão de um dos alunos. O projeto trabalhou com todos os conteúdos propostos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Angra dos Reis para a pré-escola, por meio da história, das características e dos hábitos dos dinossauros. Como a turma era fã do filme *Jurassic Park*, não houve dúvidas quanto à escolha do nome.

precisava voltar para a cidade do Rio de Janeiro e começar tudo de novo, porque o município de Angra já havia ficado pequeno para mim.

Quando anunciei a possibilidade de exoneração daquele concurso, fui repudiada por todos: amigos, familiares e colegas. Foi um momento em que precisava decidir minhas metas e meus sonhos com base na experiência vivida, e aquele convite me atentou para uma nova maneira de pensar. Diante de todo esse conflito pessoal, uma parte de uma música me veio como resposta:

(...) Cada um sabe a dor e a delícia
De ser o que é

Não me olhe
Como se a polícia andasse atrás de mim
Cale a boca e não cale na boca
Notícia ruim

Você sabe explicar
Você sabe entender tudo bem
Você está, você é
Você faz, você quer, você tem...

(Caetano Veloso- Dom de Iludir)

Pensando nessa canção, retornei a um desejo que habitava em mim e que sempre foi um sonho, mas que, em razão da distância, eu tive que adiar: o mestrado. Então, pensando em quem sou, me exonerei da matrícula de professora municipal de Angra dos Reis, levando comigo uma linda experiência e muita gratidão e fui (re)construir uma nova história.

Em 2011, voltei para o Rio de Janeiro e participei do primeiro concurso de Professor de Educação Infantil (PEI)⁶ do município. O contexto da Educação Infantil carioca estava em transformação, a entrada dos PEI no cenário das creches e pré-escolas deu início a uma nova história na Educação Infantil municipal. Vi nesse contexto a possibilidade de uma nova e instigante experiência.

Minha primeira experiência como PEI foi em uma creche, localizada na comunidade dos Guararapes, no Cosme Velho. Admito que foi um cenário muito agressivo, pois saí de uma ilha onde o posto policial era vazio para uma comunidade sem Unidade de Polícia

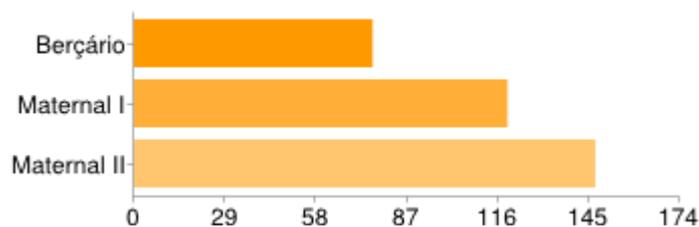
⁶ A lei nº 5217/2010, de 01/09/2010, criou o cargo de Professor de Educação Infantil/PEI, categoria do quadro permanente do Magistério (art.5º).

Pacificadora⁷ e com uma guerra entre facções de comunidades vizinhas. Mas o que marcou a minha vivência naquele espaço foi o cenário político encontrado. Este será apresentado no decorrer desta dissertação.

A Educação Infantil carioca é dividida em três grupamentos: Berçário, Maternal I e Maternal II. Gil (2013, p. 22) nos traz dados importantes para entender o cenário das creches:

Podemos perceber que a maioria dos professores está lotado no grupamento de crianças mais velhas (2 anos e meio a 3 anos e meio). De fato, trabalhar com os bebês parece ser o grande desafio, o que já nos dá uma possibilidade de pensar em uma formação que dê conta deste desafio.

Com base na mesma autora (p. 41), o gráfico a seguir explicita a quantidade de professores em cada grupamento:



Berçário	76	23%
Maternal 1	119	37%
Maternal 2	147	45%

(Elaboração própria, com base em Gil, 2013)

O grupamento do Berçário é o que recebe a menor quantidade de professores e, por isso, em sua maioria, está sob a regência dos Agentes de Educação Infantil (antigo AAC⁸).

⁷ A Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) é um programa de Segurança Pública. Implantado pela Secretaria de Segurança do Rio de Janeiro no fim de 2008, o Programa das UPPs – planejado e coordenado pela Subsecretaria de Planejamento e Integração Operacional – foi elaborado com os princípios da polícia de proximidade, um conceito que vai além da polícia comunitária e tem sua estratégia fundamentada na parceria entre a população e as instituições da área de Segurança Pública.

⁸ Profissionais concursados em 2007, a partir do Edital Conjunto SME/SMA nº 8, de 24 de julho de 2007.

Uma prova disso aconteceu quando fui escolher a unidade em que iria trabalhar e me foi dito que a prioridade era lotar as professoras nos maternais. Mesmo tendo vaga em outras unidades próximas a meu interesse, eu não poderia ser lotada nesses locais se a vaga fosse para o Berçário. Ao questionar a funcionária da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) a respeito dessa falta de professores de Educação Infantil, no grupamento das crianças menores, a resposta foi a falta de professores na rede e a priorização das classes com crianças maiores, pois “o Berçário não é um grupamento que necessite de alguém especializado” (sic).

Com base nessa realidade, não podemos esquecer os 23%, que apareceram nos dados de Gil (2013), que são professores regentes do Berçário. Ficam, assim, as perguntas: **Como está sendo realizado o trabalho no Berçário? Será que essa falta de valorização do profissional que atua nesse segmento se reflete em sua prática?**

Tendo essas questões como ponto de partida e por ser PEI e berçarista, recorri às redes sociais para entender se mais pessoas estavam na mesma situação e se os professores lotados no Berçário estavam conseguindo atuar com satisfação. Realizei uma breve análise nas redes sociais e em grupos de discussões que envolvem a Educação Infantil.

Essa primeira análise me levou a definir o objetivo principal desta pesquisa, que é: **entender quais são os saberes e as práticas que os professores de educação infantil que como eu são egressos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro têm em mãos para realizar o trabalho cotidiano com bebês.** Para a realização deste trabalho, foram utilizadas as redes sociais, as quais eu já pertencia, como espaço de discussão.

A dissertação está dividida em seis capítulos:

No capítulo 1, “Socorro os PEI chegaram!”, descrevo a trajetória da passagem das creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a entrada dos PEI no município do Rio de Janeiro. Apresento e discuto o edital, as funções e a receptividade dos AEI, que, nos últimos três anos, eram os regentes dos grupamentos da Educação Infantil, realizando, inclusive, todo o trabalho pedagógico da creche.

No capítulo 2, “Metodologia”, apresento a metodologia escolhida para a realização desta pesquisa. O capítulo contém dois itens:

2.1 “Análise documental: o que dizem os documentos?” – apresento a investigação realizada com base nos documentos oficiais da Uerj e analiso esses documentos.

2.2 “Uma busca nas redes pelas narrativas consistentes às práticas de PEI que atuam nos berçários” – apresento o passo a passo da investigação realizada no Facebook e a criação

do grupo para aprofundamento da pesquisa.

No capítulo 3, “A criação da Faculdade de Educação”, busco apresentar, além da história da criação do curso, o discurso oficial da universidade em relação a seu próprio trabalho e a sua prática educativa, por meio de documentos oficiais. Esse capítulo contém um item:

3.1 “As disciplinas e suas ementas a partir da Deliberação 12/2003 e Deliberação 44/2011” – faço um levantamento das disciplinas oferecidas nos últimos dez anos, analiso quais disciplinas desapareceram, quais foram criadas, quantas são relacionadas à prática e quantas discutem o trabalho desenvolvido no berçário.

No capítulo 4, “Pensando o ciberespaço e a cibercultura”, apresento as temáticas discursivas presentes nessas metodologias e seus componentes. Este capítulo abrange um item:

4.1 “As redes sociais: o Facebook como espaço de investigação” – apresento o conceito de redes sociais e proponho a utilização do Facebook como espaço de investigação.

No capítulo 5, “Análise de dados: o caso do Facebook”, busco, por meio das redes sociais, conversar com os egressos da Uerj do curso de Pedagogia que são PEI e que debatem a prática com bebês e seu cotidiano, apresentando suas próprias experiências de entrada nas classes de Educação Infantil, as dificuldades e facilidades encontradas, priorizando o grupamento Berçário. As análises serão divididas nos seguintes itens:

5.1 “Quem fica no Berçário? Solidão ou castigo?”

5.2 “Atividades pedagógicas: o famoso pedagógico”

5.3 “Saúde física e mental dos PEI: as dores do corpo e as dores da alma”

“5.4 Prática cotidiana no berçário: meu curso serviu para quê?”

O trabalho tem fim no capítulo 6, “Mais questões e poucas conclusões”.

CAPÍTULO 1: SOCORRO, OS PEI CHEGARAM!

Aqui eu pouso
PEI, tímida e sem perceber
O contexto que me aguarda
Talvez nunca, de fato, irei entender
Ofereço o meu abraço amigo
E recebo anos de confusão
Continuo a explicar que a culpa
Não me pertence e ofereço a minha mão
Mão que é recusada sem dó
Tudo bem, eles não me querem
Sigo então a caminhar só.

(Mariana Zadminas)

Este capítulo tornou-se o maior desafio desta dissertação. Escrever sobre um tema que me envolve de corpo e alma, e sem colocar dramas pessoais e mágoas fundidas na política vivida na Educação Infantil carioca, foi, e creio que sempre será, um desafio a ser vencido. Dissertar sobre a entrada dos professores de Educação Infantil no município do Rio de Janeiro fala muito de mim. Como narrar um processo do qual participei, sem escrever sobre mim? Como contar uma história sem que eu seja uma das personagens principais, apesar de me considerar uma delas?

Depois de alguns conselhos e de idas e vindas deste capítulo, para a composição do qual não parecia haver esperança, eis que uma amiga me aconselha a escrevê-lo como se eu contasse a história da entrada e criação do cargo de Professor de Educação Infantil (PEI) visto do alto, sem interferência pessoal, ou com a menor interferência pessoal possível. Por ter grande paixão por contações de histórias, resolvi seguir o conselho e me arrisquei novamente na escrita do capítulo. Acredito que esta seja a nona vez que tento escrever e julgo que não devo desistir, pois sem ele a história do PEI fica meio perdida, sem lugar, como se chegasse de paraquedas nesta dissertação.

Na verdade, a entrada dos PEI no município do Rio de Janeiro foi realmente um pouso forçado de paraquedas; já que o contexto que os esperava não estava pronto para recebê-los, e o público não os aguardava de braços abertos nem com admiração. Quando um paraquedista está voando, sabemos que em algum momento irá pousar. Contudo, quando esse momento chega de repente e com uma imposição do vento, ocasiona um grande susto.

Uma gama de questões fez com que este cargo de PEI “pousasse” sem muito preparo e em um ambiente que não o desejava. Porém, como não havia jeito, o PEI “pousou”, se fixou e hoje constrói em parceria com toda a equipe da Educação Infantil (EI) carioca sua trajetória no município do Rio de Janeiro. Essa história é minha e de muitos outros PEI que chegaram ao município felizes por conseguir aprovação em um concurso público e, para que fosse contada sem “choringos”, fui em busca de autores que pudessem me auxiliar a escrever, por meio de seus estudos.

Pensando em teóricos para ajudar a contar minha história, tão minha e de que agora me faço narradora, me baseei nos estudos de Vasconcellos, Gil (2013) e de Tatagiba (2010) para que pudesse me tornar menos dramática e mais imparcial na narração.

Como toda história que se preze, poderíamos começar com o clássico “Era uma vez...”, mas infelizmente não cabe falar de políticas públicas com o “era uma vez”, pois elas mudam e essa expressão se repetiria em muitas ocasiões. Então, começo lembrando que, a partir de um marco para a Educação Infantil, que foi a publicação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil em creches e pré-escolas passa a ser um direito das crianças de zero a seis anos, sendo dever do Estado garantir esse atendimento (BRASIL, 1988, art. 208).

De acordo com Vasconcellos (2015, p. 68), a garantia desse atendimento se fez, especificamente, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, quando as instituições públicas passaram a ser obrigadas a oferecer às crianças de zero a seis anos o ensino gratuito e público em unidades de EI. Assumir a nova postura exigida pela legislação implicava reconhecer a educação como um direito de todas as crianças, sem diferença etária ou referente à classe social, bem como considerá-la dever do Estado.

Segundo a mesma autora (2015, p. 68), as repercussões da LDBEN 9.394/1996 no município do Rio de Janeiro e nas demais regiões deram origem a um período de mudanças significativas no cotidiano das creches que, historicamente, constituíram-se sob os padrões de organização das Secretarias Municipais de Desenvolvimento Social (SMDS). Porém, no fim da década de 1990, com a obrigação pela LDBEN de os municípios oferecerem o ensino público e gratuito para crianças de zero a seis anos, não seria cabível a permanência das creches na SMDS. As instituições privadas que já ofereciam a EI na modalidade creche passariam a ser fiscalizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME):

Art.1º As instituições educacionais privadas que ofertem Educação Infantil, na modalidade de creche, que possuam ato de autorização emitido por outro órgão do Poder Público que não a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, ficam obrigadas ao credenciamento pela SME-RJ, como condição para a continuidade da regularidade de seu funcionamento e integração ao Sistema Municipal de Ensino, na forma estabelecida no art. 89 da LDBEN. (Rio de Janeiro, 1999).

Nenhum processo de integração ocorre sem que aconteçam convergências, ainda mais por se tratar da EI e de toda a sua estrutura que se diferencia do Ensino Fundamental. Segundo Guimarães (2006, p. 2), o modelo da creche demanda formas de relacionamento com as crianças e com as famílias que desafiam a tradição escolar que caracteriza o trabalho nas instâncias educativas. Contudo, o problema maior no momento da adequação à LDBEN não se localizava só em divergências teóricas que envolvem a EI, mas também, como salienta Rocha (2010, p. 20):

O processo de inclusão das creches oriundas da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) exigiria um planejamento mais detalhado, pela natureza de sua complexidade, pois não representava ato meramente burocrático, mas, envolvia também, a gestão de recursos públicos, transferência de bens patrimoniais, gerenciamento dos convênios anteriormente celebrados com a SMDS e, sobretudo, maior conhecimento por parte da equipe responsável da SME de como supervisionar e elaborar uma proposta pedagógica para crianças tão pequenas.

Acredito que essa migração foi um desafio para ambos os lados, tanto para as instituições que seriam regidas por outra secretaria com outros protocolos como para a SME, que teria que pensar em estratégias para a elaboração de um planejamento pedagógico próprio para a EI. Porém, muito antes de pôr em prática as estratégias pedagógicas que fariam parte do universo da EI, era preciso mapear a situação de todas as instituições públicas, voltadas à educação de crianças pequenas, que estavam sob a responsabilidade da SMDS. Para tal, foi criado um grupo de trabalho (GT) que assinalou, entre outras questões, a necessidade de a SME enviar professores para a EI. (ROCHA, 2010).

Segundo os estudos de Gil (2013, p. 14), que já se baseava nas pesquisas de Fátima Verol Rocha, o GT indicou, em caráter de urgência, que a SME implementasse políticas para formação dos professores que iriam assumir posições nas creches, bem como para os recreadores, que, muitas vezes, não tinham formação específica. O documento sugeriu ainda que, aos poucos, os recreadores fossem substituídos por gradativamente, por professores que tivessem a formação docente até a data de 31 de dezembro de 2007. Todos os profissionais que atuam em creches e pré-escolas deveriam ter como formação mínima o Ensino Médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Além da formação, outros requisitos e prazos foram decretados para que todo esse processo de migração acontecesse. O Decreto 20.525 (RIO DE JANEIRO, 2001c) foi assinado e, concomitantemente, o Conselho Municipal de Educação anunciou a Deliberação nº 6/2001 (RIO DE JANEIRO, 2001b), responsável pela fixação das normas complementares à Deliberação nº 3 (RIO DE JANEIRO, 2000), que frisou os pontos expostos na Tabela 1.

Tabela 1 – Deliberação nº 6/2001

Data	Tarefa
Até 31 de dezembro de 2001	Será transferida a responsabilidade pela supervisão das instituições de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal e pela iniciativa privada.
Até 31 de dezembro de 2002	Serão transferidas as instituições de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal.

Até 31 de dezembro de 2003

Serão cumpridos pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social os convênios firmados pelo município, através daquela secretaria com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, tendo por objeto o apoio à Educação Infantil.

Fonte: PCRJ, 2001, art.2º.

Com um atraso de dois anos, em 2003 as creches foram transferidas pelo poder público para a SME. Alguns estudos, como Tatagiba (2010, p. 161), revelam que a meta de 50% de profissionais formados na área e 50% de recreadores em formação não foi alcançada pela falta de incentivo da prefeitura.

Em 8 de abril de 2005, a Lei 3.985 criou o cargo de Agente Auxiliar de Creche (AAC), categoria do quadro permanente do poder executivo do município do Rio de Janeiro. A criação do cargo visava à progressiva substituição dos recreadores por profissionais concursados. Essa foi a primeira categoria criada para atuar nas creches municipais.

O cargo de AAC⁹ é criado e a sua efetivação acontece por meio de concurso público de provas e títulos. Entre as exigências, havia a escolaridade, Ensino Fundamental completo, e a carga horária semanal de 40 horas.¹⁰ Seguem algumas das atribuições do AAC condizentes em seu edital:¹¹

- participar em conjunto com o educador do planejamento, da execução e da avaliação das atividades propostas às crianças;
- participar da execução das rotinas diárias, de acordo com a orientação técnica do educador;
- receber e acatar criteriosamente a orientação e as recomendações do educador no trato e atendimento à clientela;
- disponibilizar e preparar os materiais pedagógicos [...];
- responsabilizar-se pela alimentação direta das crianças;
- cuidar da higiene e do asseio das crianças [...].

No edital, não havia explicação de quem seria, no contexto político em que se encontrava a EI, o educador que seria auxiliado pelo AAC em suas atribuições. A formação

⁹ Hoje o cargo Agente Auxiliar de Creche tem outra nomenclatura: Agente de Educação Infantil.

¹⁰ Alterada pelo PL 795/2010 para 30 horas semanais.

¹¹ Edital Conjunto SME/SMA nº 8, de 24 de julho de 2007.

exigida para o cargo feria as recomendações estipuladas na disposição da LDBEN/1996 (BRASIL, 1996, art. 62):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei 12.796, de 2013).

Tatagiba (2010, p. 297) reflete: “diante do contexto político encontrado e das atribuições que foram colocadas para os auxiliares de creche no edital referente ao exercício do magistério, uma questão se levanta: o responsável então será o educador que um dia chegará à creche?”. Porém, mesmo com todo esse contexto e apesar de as atribuições aludirem para um educador que ainda virá, os AAC tornaram-se durante alguns anos os educadores solitários da EI carioca, e muitos não apresentam a formação esperada para tal função. O quadro de pessoal das creches públicas do município do Rio de Janeiro, em junho de 2008, passou a contar com esses novos profissionais, trazendo modificações na organização da EI carioca.

As eleições municipais de 2008 trouxeram novos ares ao cenário político vigente e, em 2009, uma nova gestão assumiu a SME. Com a entrada da nova gestão, medidas foram tomadas, entre elas o investimento na formação dos AAC, buscando, dessa forma, cumprir o que estipula a LDBEN/1996. Foi oferecido a todos os AAC que não tivessem formação oficial o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil).¹²

Entendemos, como nos diz Vasconcellos (2015, p. 69), que “a qualidade das políticas públicas de educação para a infância passa pela formação do profissional que nela atua, não só como sujeito da ação, mas e, principalmente, como ‘autor e ator’ reflexivo do seu próprio fazer”. O Proinfantil foi um curso semipresencial, de formação de Ensino Médio na modalidade Normal. Considerado pelo Ministério da Educação (MEC) um curso emergencial, oferecido para professores que já estivessem em exercício na Educação Infantil, foi promulgado em 2005, existindo até 2011 (CAMPOS, 2014).

A LDBEN 9.394/19996, artigo 62, admite como formação mínima aquela oferecida a nível médio na modalidade Normal, mas a prioridade de formação seria nível superior para o

¹² O Proinfantil, no município do Rio de Janeiro, apresentou sete Agências Formadoras (AGF) em razão da grande demanda. Foram 1.375 professores cursistas (Agentes Auxiliares de Creche), 160 tutores e 49 professores formadores (CAMPOS, 2014).

exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 2007).

De acordo com os estudos de Campos (2014), no decorrer dos dois anos de implantação (2009-2011) do Proinfantil no município do Rio de Janeiro, notou-se um aumento de municípios interessados pela temática da Educação Infantil e pela profissionalização dos docentes que nela atuam. Houve um aumento na procura pelo programa, o que levou a um maior número de participantes inscritos a cada novo grupo criado.

A proposta do Proinfantil, segundo Campos (2014), era baseada na formação em exercício. Então, a teoria e a prática eram os alicerces para a formação que visava à qualificação de seus profissionais, à ressignificação de seus fazeres e saberes, dando possibilidades aos sujeitos de acrescentar outras visões a seu trabalho, frente às questões educacionais.

Tendo em vista a necessária ampliação da oferta de creche à população e a correção da política anterior, de acordo com Gil (2013, p. 50), com a nova gestão (2008-2012), um novo panorama se estabelece na cidade que criou, por força de pressões sociais sofridas e por cobranças do Ministério Público Federal, a categoria funcional de PEI.

A categoria PEI foi criada pela Lei 5.217, de 1º de setembro de 2010, para compor o quadro permanente do magistério (art. 5º), mantendo o quadro já existente de funcionamento das unidades de Educação Infantil (art. 7º); ou seja: permanecendo os AAC e suas atribuições. O novo edital exigia como habilitação mínima o curso Normal e uma carga horária semanal de 22 horas e 30 minutos.

O Edital 91,¹³ publicado em outubro de 2010, atendeu à LDBEN/1996, exigindo a formação mínima em Nível Médio, modalidade Normal, Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação para docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental ou específica para Educação.

O concurso foi regionalizado, ou seja, o candidato escolhia, no ato da inscrição, a Coordenadoria Regional de Educação (CRE)¹⁴ em que gostaria de concorrer à vaga. Para a realização da prova, foram exigidos conhecimentos em Português e Matemática, Conhecimentos Específicos, Legislação Educacional e conhecimentos sobre o Estatuto da

¹³ SMA 91, de 25 de outubro de 2010.

¹⁴ A Secretaria Municipal de Educação subdivide-se em 10 Coordenadorias Regionais de Educação, que concentram bairros próximos. Esta ação busca facilitar o trabalho do Município que tem a maior rede de ensino da América Latina.

Criança e do Adolescente. Três questões dissertativas também faziam parte da prova (PCRJ, 2010).

Os AAC se mobilizaram em inúmeras frentes perante o Ministério Público contra esse concurso para PEI. Alegavam que ele feria o Princípio da Isonomia de Vencimentos e faziam uma comparação entre as atribuições do PEI e dos auxiliares, sendo, segundo os AAC, gritante a semelhança entre os dois cargos.

Entre as atribuições referentes ao cargo de PEI, estão as intervenções e atuações na alimentação, higiene sem dissociações para as questões referentes ao cuidado e a educação, como se pode conferir no edital:

- interagir com os demais profissionais da instituição educacional, para a construção coletiva do projeto político-pedagógico;
- planejar, executar e avaliar as atividades propostas às crianças, objetivando o “cuidar e o educar” como eixo norteador do desenvolvimento infantil;
- organizar tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento, interação e aprendizagem;
- propiciar situações em que a criança possa construir sua autonomia;
- planejar, disponibilizar e preparar os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades;
- atender diretamente às crianças, em suas necessidades individuais de alimentação, repouso, higiene, asseio e cuidados especiais decorrentes de prescrições médicas;
- registrar a frequência diária das crianças;
- acompanhar a clientela em atividades sociais e culturais programadas pela unidade;
- planejar e executar as atividades pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos e às especificidades da criança, em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas, sem discriminação alguma;
- observar e registrar, diariamente, o comportamento e desenvolvimento das crianças sob sua responsabilidade e elaborar relatórios periódicos de avaliação;
- realizar reuniões com os pais ou quem os substitua, estabelecendo o

vínculo família-escola, apresentando e discutindo o trabalho vivenciado e o desenvolvimento infantil;

- coordenar as atividades concernentes à elaboração de relatórios periódicos de avaliação das crianças;
- colaborar e participar de atividades que envolvam a comunidade, sob a orientação da direção

Como dizem Gil, Campos e Zadminas (2015, p. 11), “as atribuições do cargo de PEI e de AAC são ações que se misturam, repetem e desta forma, criam interpretações, embates, posturas e práticas diferenciadas em espaços diversos”. Há que se considerar que, hierarquicamente, o PEI, com carga horária menor, salário maior, foi uma categoria criada posteriormente à de AAC, com sua carga horária extensa e seu salário menor.

Gil (2013, p. 52) apresenta alguns dados relativos ao concurso:

- O concurso disponibilizou mil e quinhentas vagas, sendo setenta e seis para portadores de necessidades especiais.
- O concurso se deu através de provas objetiva e discursiva, além de prova de títulos. Na prova objetiva era exigido conhecimento em Língua Portuguesa, Matemática, Atualidades, Conhecimentos Específicos e Legislação.
- Dessa vez os conhecimentos solicitados estavam em acordo com o cargo pretendido e a formação mínima exigida.
- As questões discursivas foram relativas à prática pedagógica, buscando aferir os conhecimentos referentes ao planejamento, ao ambiente das salas e a utilização de materiais e brinquedos como elementos pedagógicos.

Apesar da semelhança entre as atribuições dos dois cargos (AEI e PEI), percebe-se que existe para as PEI uma responsabilidade na organização das atividades pedagógicas, que não aparecem para os auxiliares como atribuição direta (e sim que os AEI deverão auxiliar o PEI, organizando todas as atividades com as crianças). Porém, os AEI estiveram tanto tempo sozinhos em sala, que alegavam já terem se tornado professores de Educação Infantil e que por isso deveriam ser “promovidos”¹⁵ a tal.

O PEI entra no cenário político carioca em um contexto bem diferente do que

¹⁵ Essa promoção não seria legalmente possível.

imaginou encontrar. Os auxiliares de creche rejeitaram esse novo cargo com a prerrogativa de que eles deveriam ser os professores e que não aceitariam ordens de quem não sabia a real situação da Educação Infantil do município. O PEI, por sua vez, tomou posse e iniciou sua trajetória profissional deparando-se com uma gama de situações que muitas vezes o fazem desanimar e pensar em desistir do concurso.

Os estudos de Gil (2013) revelaram que AAC aprovados no concurso e empossados como PEI não ficaram imunes aos conflitos com antigos colegas. As situações cotidianas revelam que os conflitos muitas vezes ficavam mascarados sob a forma de ironia e que nem sempre eram situações clássicas de confronto.

Acredito que o cenário político que envolveu a chegada dos PEI não facilitava a relação entre os dois cargos, trazendo assim desconforto e total confusão entre as atribuições. Essa confusão crescia à medida que ocorriam mudanças legais salariais. Uma grande esperança renasceu no coração de alguns AEI que acreditaram que por meio do Proinfantil se tornariam os professores de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro. Como isso nem sempre aconteceu, mais conflitos foram gerados na relação que já andava por “um pequeno fio, em uma corda bamba” de intrigas e dificuldades de relacionamento, que permeou o dia a dia desses profissionais (AEI e PEI) da infância.

Para além da discussão sobre as atribuições de cunho pedagógico, hoje há uma realidade que se apresenta na forma de conflitos. Esses conflitos têm emergido para além da escola e da sala de aula. Percebemos que as redes sociais estavam sendo utilizadas como uma opção de diálogo entre outros profissionais da área e têm se tornado um instrumento de formação e conforto. Elementos da formação aparecem quando um professor realiza um *post*¹⁶ dizendo que precisa de ajuda com o planejamento, ou na forma de lidar com a instituição, e o conforto aparece em apostilas prontas, sem autoria ou referencial teórico claros, que são compartilhadas, *links* educativos e até mesmo em forma de conselhos para aqueles professores que perguntam o que fazer para suportar mais um dia sem enlouquecer com as condições de trabalho que lhes são oferecidas.

No capítulo 4, apresentaremos o ciberespaço, a cibercultura e as redes sociais, que navegam com seus dados ao redor do mundo. Além disso, haverá um mergulho mais profundo no Facebook, escolhendo-o como um espaço de investigação e pesquisa.

¹⁶ Publicação em redes sociais.

CAPÍTULO 2 METODOLOGIA

Se não queres que ninguém saiba, não o faças. (Provérbio chinês)

A presente pesquisa está sustentada nos critérios de uma investigação qualitativa e quantitativa. Propõe o entendimento do conteúdo das narrativas dos Professores de Educação Infantil (PEI) nas redes sociais.

Segundo Duarte (2002, p. 140):

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

Buscamos compreender os saberes e práticas que os PEI egressos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) apresentam em seus comentários a respeito do Berçário no Facebook. Os comentários gerados pelos PEI no Facebook estão repletos de sentidos. Por sua vez, entender os sentidos produzidos por eles nas redes sociais requer uma análise mais apurada que envolve o contexto individual, histórico, social e cultural. Como diz Vygotsky (2004, p. 150) “se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica. Essas coisas deveriam ser registradas, contadas, mas não pesquisadas”.

Entendemos que as narrativas contêm dados que vão além do que aparentam. Esta pesquisa se deixou aventurar por propostas metodológicas distintas, por entendermos que o homem se constitui em uma relação dialética com o social e com a história. Logo, para

compreender os comentários dos PEI no Facebook era necessário entender alguns contextos básicos: os documentos oficiais que possibilitaram o concurso de 2010,¹⁷ para a função de PEI, a formação dos PEI aprovados e a realidade cotidiana da Educação Infantil, nas creches públicas do município do Rio de Janeiro. Para olhar essa realidade, não basta analisar os documentos legais, é necessário ouvir e questionar aqueles que compõem o chão da creche/Educação Infantil: os PEI.

Em virtude dos caminhos que a pesquisa percorreu durante sua elaboração, dois procedimentos metodológicos foram utilizados para responder às questões centrais aqui apresentadas e serão descritos no decorrer deste capítulo.

2.1 Análise documental: o que dizem os documentos?

O primeiro procedimento se refere à análise documental sobre o curso de Pedagogia da Uerj e suas disciplinas. Analisamos documentos oficiais que faziam menção à criação da Faculdade de Educação da Uerj e ao curso de Pedagogia. Para tal, a análise privilegiou documentos genuínos, não para olhá-los como meros descritores históricos, mas para buscar refletir e formular questões suscitadas por eles e com base neles. Ou seja, não se limita a uma descrição histórica dos acontecimentos, e sim tenta entender a razão de sua existência. Dessa forma, a análise documental nesta pesquisa tem por “objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação” (BARDIN, 2011, p. 51).

A formulação de questões ajuda a diferenciar os níveis de importância dos documentos analisados, pois, segundo Abreu (2008), são as perguntas que o historiador faz ao documento que lhe conferem sentido. A autora sugere que os problemas da história podem ser resumidos se questionarmos os documentos. Nesta pesquisa, os documentos serão compreendidos como construções temporais, produzidos imersos em um momento histórico, em uma sociedade, em uma política vigente e com influências teóricas específicas: “O documento é resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu e também das épocas sucessivas durante as quais

¹⁷ Edital SMA 91, de 25 de outubro de 2010.

continuou a existir” (ABREU, 2008, p. 26).

A análise documental é uma ferramenta importante para a realização de pesquisa qualitativa, pois apresenta novos caminhos não antes percorridos e sequer questionados. Contribui assim para o aparecimento de novas questões e novos temas. Tal afirmação se fez real no decorrer desta pesquisa que, por meio da análise documental, buscou perceber o lugar que a Educação Infantil, em especial as temáticas ligadas ao Berçário, ocupou/ocupa no currículo da Faculdade de Educação da Uerj, ao longo das últimas deliberações curriculares.

Os documentos selecionados são documentos legais e de caráter oficial. São eles: (i) a Deliberação 22/1991, que regulava o currículo pleno do curso de Pedagogia e a estrutura departamental da Faculdade de Educação até 2002; (ii) a Deliberação 12/2003, que criou o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Uerj; (iii) a Deliberação 44/2011, que reformulou o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Uerj (Campus Maracanã), delimitando o campo de atuação em Ensino Médio na modalidade Normal.

Depois da seleção dos documentos oficiais, foi necessário vinculá-los ao contexto global político-educacional que estava sendo vivenciado no Brasil nos diferentes anos, relacionando-o às mudanças que concomitantemente ocorriam na Uerj. Nesse sentido, a primeira análise documental que será apresentada no capítulo 3 foi realizada buscando informações que levassem ao entendimento da história da criação da Uerj (suas características, sua história) e do contexto sócio-político que justificava sua criação. Um levantamento histórico foi realizado e ele resultou em alguns achados, que serão discutidos nos capítulos subsequentes.

A segunda análise se deu com base nas deliberações citadas anteriormente. Para tal, escolhemos trabalhar com categorias de análise e estratégias de organização dos conteúdos documentais. Na perspectiva da análise do conteúdo, Bardin (2006, p. 117) nos diz: “as categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos ... sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

Algumas categorias foram selecionadas para que houvesse um entendimento amplo das modificações que aconteceram na Faculdade de Educação no decorrer dos anos. A categorização nessa primeira instância é uma forma simples de observar os dados ainda não

trabalhados.

A elaboração de quadros e gráficos demonstrativos será apresentada no próximo capítulo, com a intenção de facilitar o acesso às informações e permitir comparações entre os elementos presentes nas três deliberações. Além disso, algumas questões foram formuladas sobre as funções que regiam cada decreto, as habilitações do curso de Pedagogia que se transformaram, a carga horária, o papel do estágio supervisionado e as demais mudanças curriculares.

Foi preciso dividir em categorias de análise, pois “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros” (BARDIN, 2011, p. 144).

As categorias foram divididas da seguinte forma:

- As funções de cada deliberação: Buscar entender qual foi a finalidade de sua criação.
- Referente às licenciaturas: Procurar mudanças nas habilitações referentes à licenciatura em Pedagogia.
- Referente ao currículo: Investigar as nuances de cada currículo e as diferenças entre eles.
- Estágio supervisionado: Pesquisar as mudanças de carga horária, nas áreas destinadas a cada estágio supervisionado.

Em razão dessas escolhas, percebemos ser necessário investigar as ementas das disciplinas do curso de Pedagogia da Uerj e desvelar quais se referiam à Educação Infantil e, delas, quais explicitavam temas que pudessem contribuir para a prática com bebês no Berçário. Antes de prosseguir com a análise das ementas, foi preciso tomar algumas decisões, pois “no campo educacional, o processo de investigação é princípio formativo e criativo” (BRZEZINKI, 2015, p. 72). Logo, as repetições precisam dar lugar às investigações que fomentem novos olhares, nutrindo novas intervenções na realidade.

Assim, foi de extrema relevância decidir o período de análise; ou seja, o recorte temporal – 2003 e 2011 – para melhor entendimento em relação às mudanças no currículo

da Faculdade de Educação. Esse período foi selecionado por sua importância histórica frente às questões da Educação Infantil pública da cidade do Rio de Janeiro. Em 2003, foi iniciado o processo de transferência das creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento para a Secretária Municipal de Educação, em decorrência de uma série de fatores políticos nacionais e locais que influenciaram tal “passagem”. Esse tema foi mais bem explorado no capítulo anterior a este.

Outro fator que influenciou a escolha do período de análise (2003-2011) foi a implementação de um novo currículo, no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Uerj, em 2003. Em 2011, além da implementação de um novo currículo na Faculdade de Educação da Uerj, os primeiros PEI começam a ser lotados nas unidades de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro. A entrada dos PEI no município foi um marco na história da Educação Infantil carioca que começou a ser escrita com a chegada de professores que tinham formação em Nível Médio, modalidade Normal ou Pedagogia, para atuar na Educação Infantil.¹⁸

Com o período definido, recorreremos à grade das disciplinas que compõem os currículos de 2003 e de 2011. As disciplinas foram selecionadas inicialmente pelos títulos. O critério de escolha foi o de encontrarmos nelas os descritores: Infância(s), Criança(s), Educação Infantil, Desenvolvimento Infantil, Creche(s) e Bebê(s). Essa primeira seleção já nos trouxe dados relevantes relativos à quantidade de disciplinas a serem analisadas.

Definidos esses títulos, passamos à etapa seguinte: leitura metódica das ementas, buscando elementos para categorizá-las da seguinte forma:

- as que tinham relação com a prática com bebês;
- as que não tinham relação explícita com a prática com bebês.

A partir desta primeira parte, a análise documental, sentimos necessidade de criar espaços de contato com egressos do curso de Pedagogia da Uerj para que encontrássemos respostas a uma questão que nos inquietava: quais seriam os saberes e as práticas adquiridas por eles durante a graduação que lhes ajudavam na prática no Berçário?

Para tentar vislumbrar uma possível resposta para esse questionamento, o segundo

¹⁸ Antes quem estava à frente das turmas era os antigos AAC. O cargo AAC (Agente Auxiliar de Creche) foi reformulado e hoje se chama AEI (Agente de Educação Infantil).

procedimento metodológico será apresentado em seguida.

2. 2 Uma busca nas redes pelas narrativas consistentes às práticas de PEI que atuam nos Berçários

Uma gama de fatores influenciou a escolha metodológica desta segunda parte da pesquisa: o contexto, as questões e os caminhos trilhados pelas PEI. Foi escolhida uma metodologia qualitativa-quantitativa, por entendermos que “pesquisas de cunho social investigam sujeitos e contextos, portanto, a partir de dados quantificáveis e objetivos, é possível tecer análises que traduzam aspectos subjetivos da realidade” (MINAYO, 2010, p. 342). A escolha por realizar uma pesquisa, tendo por *loci* redes sociais, acabou por produzir muitas dúvidas quanto à nomenclatura a ser utilizada.

A organização em redes exige outros tempos e espaços, pois sua abrangência penetra em muitas classes sociais. Desde Castells (1999, p. 565) “o novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para a expansão e a entrada em outras estruturas sociais”. Ou seja, as pessoas de classes variadas e de diferentes lugares do planeta têm a mesma oportunidade em acessar os conteúdos que circulam livremente pelas redes sociais.

O Facebook foi escolhido, nesta pesquisa, pelos recursos, funcionalidade e aplicativos que favorecem as interações e mesmo uma aprendizagem compartilhada, por meio de diálogos e da construção coletiva. Segundo Murthy (2008, p. 845), “*The use of these sites in social research is promising, but awareness of their potentialities is lagging far behind. This may be due to questions of privacy and ethics*”.¹⁹ O autor complementa (2008, p. 849):

that research done exclusively online can be highly fruitful. Besides the data collected, blogs and other online forums can keep researchers more accountable as respondents have the opportunity to engage publicly with

¹⁹ O uso desses *sites* na pesquisa social é promissor, mas a consciência de suas potencialidades é muito atrasada. Isso pode ser devido a questões de privacidade e ética. (Tradução livre).

the research process and its outputs.²⁰

O Facebook tem sido fonte de pesquisas de âmbito mundial. Patricio e Gonçalves (2010) procuraram analisar o papel educativo do Facebook, na partilha de informação e na geração de conhecimento entre estudantes de diferentes áreas e idades. Apesar de não ter sido criado para ser utilizado como ambiente virtual de aprendizagem, essa e outras redes sociais têm sido assim reconhecidas. Tudo isso causa um grande questionamento sobre o papel das redes sociais no processo de aprendizagem e, para esta pesquisa, ele será entendido em seu potencial de formação compartilhada.

Existe ainda muita discussão entre o uso da terminologia de pesquisa que utiliza os ambientes virtuais como método investigativo. Podemos citar a etnografia virtual e netnografia. Para Montardo e Passerino (2006, p. 6), a netnografia é:

Uma das “ferramentas metodológicas”, ao lado e dando suporte à etnografia, capazes de proporcionar o acesso dos pesquisadores da área às caracterizações específicas da contemporaneidade, sobretudo a virtualidade, a desmaterialização e a digitalização de conteúdos, formas, relacionamentos, produtos, etc.

Entretanto, Sá (2005, p. 29) define “netnografia como uma proposta de metodologia de fato etnográfica, apenas sinalizando com o prefixo “net” que se trata de um objeto de investigação que está inserido também em contextos diversos mantendo, assim, “os procedimentos básicos da tradição etnográfica”: 1) a postura inicial de estranhamento do pesquisador em relação ao objeto, 2) a consideração da subjetividade como elemento fundante, 3) os dados resultantes da observação” como construções do pesquisador sobre interpretações feitas por outras pessoas e, por fim; 4) o entendimento de que o relato etnográfico é uma tradução da qual resulta um texto antes de tudo entretido por textualidades múltiplas” .

²⁰ Que a pesquisa feita exclusivamente *on-line* pode ser altamente proveitosa. Além dos dados recolhidos, blogs e outros fóruns *on-line* podem manter os investigadores mais responsáveis **como** [substituir por “porque”?] os participantes têm a oportunidade de se envolver publicamente com o processo de pesquisa e seus resultados. (Tradução livre).

Kozinets (2007) recupera quatro procedimentos básicos de metodologia e acrescenta novas possibilidades de pesquisa – não tão novas, mas que não foram previstas em textos anteriores. Segundo o autor, tais procedimentos são: “(a) *entrée* cultural; (b) coleta e análise dos dados; (c) ética de pesquisa; (d) feedback e checagem de informações com os membros do grupo. As etapas mudam de ordem de acordo com a primeira inserção (à exceção da *entrée* cultural que é, logicamente, a primeira), mas se fundem e se sobrepõem” (KOZINETS, 2007, p. 6).

Essas etapas são muito próximas às etapas de uma pesquisa desenvolvida por meio das redes sociais e que têm caráter qualitativo de investigação. Pela rapidez com que as informações, *softwares* e aplicativos estão sendo atualizados e repaginados, a importância deles em nosso cotidiano é repensada com a mesma rapidez.

Segundo Amaral (2010, p. 133), “ainda há muito a ser problematizado em torno das abordagens etnográficas dos estudos sobre Internet e outras tecnologias de comunicação – assim como discussões sobre outras metodologias de ordem empírica e teórica – para a compreensão da cultura digital que se esparrama pelo *offline* através de aplicativos, ferramentas de realidade aumentada, comentários e conversações em *microblogs* e novos formatos e produtos comunicacionais que, ao surgirem, carregam tracejados simbólicos, códigos e outros padrões de comportamento cultural inscritos a partir da sociedade que os desenvolveu.” A sociedade está em constante mudança e as redes sociais contribuem profundamente para novos comportamentos culturais. Pensando nesse potencial de comunicação que permeia a cultura digital, um estudo que envolvesse as redes sociais para levantar questões tornou-se um caminho promissor. Contudo, neste estudo, procuramos não definir qual das terminologias, etnografia virtual ou netnografia, seria usada, em razão da complexidade de ambas e por serem procedimentos para estudos muito específicos de imersão na rede e de práticas usadas nas redes sociais.

Nesta pesquisa, estamos atrás de narrativas consistentes às práticas de PEI que atuam nos Berçários, por meio do Facebook. Para seguir nesse caminho, foi realizada uma busca dos comentários que são referentes à palavra Berçário. Foram investigados cinco grupos: Concurso PEI 2012, Concurso PEI SME RJ, Professores de Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro, Concurso PEI 2013 a 2015, Professores PCRJ/SME. Todos são relacionados à Educação Infantil, ao município do Rio de Janeiro e às PEI e fazem parte de meu acervo

pessoal de grupos, para procurar *posts* que fizessem referência à palavra *berçário*, escrita na área reservada à busca no grupo, conforme Imagem 1.



Imagem 1 – *Print* da tela do grupo Concurso PEI 2013 a 2015

No capítulo 5, analisaremos as temáticas propostas por alguns *posts* nos cinco grupos. Em todos, encontramos postagens que refletiam muita incerteza na escolha da profissão e insegurança na qualidade e adequação do trabalho realizado, principalmente com os bebês nos Berçários.

Nas primeiras leituras nos cinco grupos, somamos 13.044²¹ membros, sendo que alguns participantes estavam simultaneamente em mais de um grupo. Trabalhamos na organização dos *posts* e no levantamento de dados mais detalhados de cada grupo. Investimos na formulação de questões que contribuíssem não só para a pesquisa, mas também para o cenário educacional em geral.

Seguimos a investigação nesses grupos, ampliando o olhar para questões trazidas

²¹ Esse número sofre variações diárias com a entrada e saída de membros.

por outros membros e que apareceram com a palavra-chave berçário. Como nestes *posts*:²²



Imagem 2 – *Print* do *post* realizado por V. M no grupo Concurso PEI 2013 a 2015

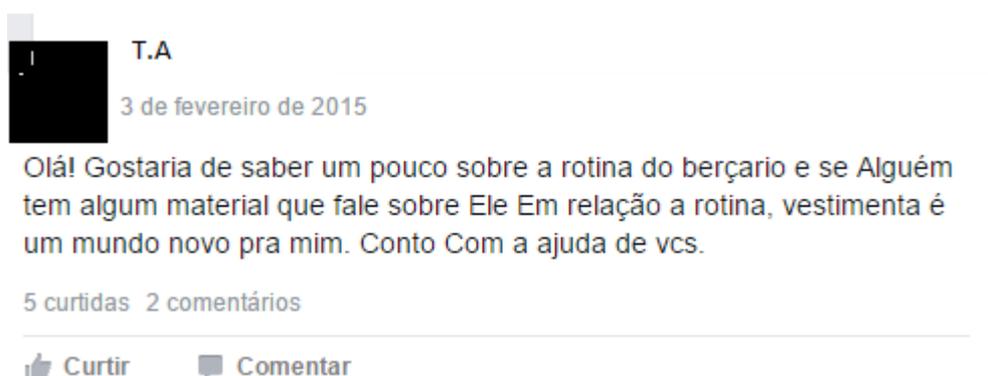


Imagem 3 – *Print* do *post* realizado por T.A no grupo Concurso PEI 2013 a 2015

Para melhor organizar os grupos e para codificar o *corpus* da pesquisa, foi preciso fazer recortes que serão explicitados. Realizou-se uma codificação com a seguinte ordem: o número do grupo, a retirada da foto das pessoas que aparecem no grupo e a nova identificação do membro do grupo por meio das letras que iniciam seu nome no Facebook.

Quadro 1 – Codificação dos grupos

Concurso PEI 2012	1
Concurso PEI SME RJ	2
Professores de Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro	3

²² *Posts* retirados do grupo: Concurso PEI 2012.

Concurso PEI 2013 a 2015	4
Professores PCRJ/SME	5

Fonte: Elaboração própria, com base em dados extraídos dos grupos no Facebook.

Por exemplo:

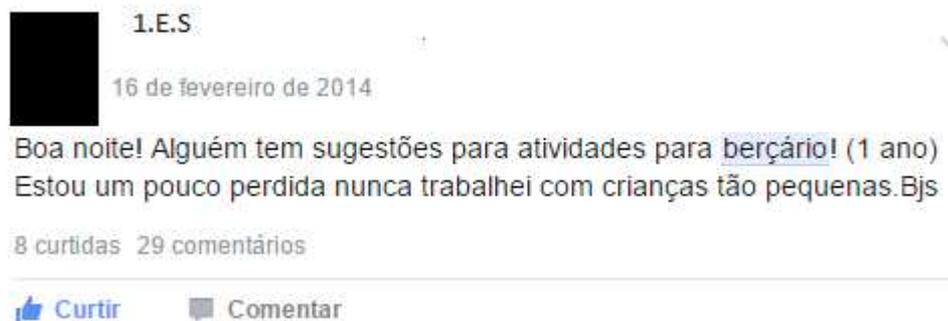


Imagem 4 – Print do post realizado por E.S no grupo Concurso PEI 2012

Priorizamos as temáticas mais aclamadas na rede social, trazidas por berçaristas, para seguir com as análises que serão apresentadas no capítulo 5, sensibilizar novas e criar novos entendimentos. Alguns achados farão parte do *corpus* de análise, por meio de itens apontados por berçaristas das creches municipais. Para tanto, foi fundamental criar algumas categorias de análise para os *posts* que estavam presentes em cada grupo. Segundo Bardin (2011, p. 149), “Um bom analista será, talvez, em primeiro lugar, alguém cuja a capacidade de categorizar está desenvolvida”. Pensando nessa capacidade de categorização, optamos por um sistema que surgisse mediante o aparecimento dos dados. Primeiramente, criamos um acervo com os comentários. E somente ao fim do processo definimos as categorias de análise com base nos sentidos mais presentes nas narrativas.

As categorias de análise se dividiram em:

- Quem fica no Berçário? Solidão ou castigo?

- Atividades pedagógicas: o famoso pedagógico
- Saúde física e mental dos PEI: as dores do corpo e as dores da alma
- Prática cotidiana no Berçário: meu curso serviu para quê?

Nos cinco grupos, num primeiro momento, não houve a preocupação em saber quem era egresso da Uerj ou não, e sim quais eram os *posts* que se relacionavam com a palavra berçário e quais eram as mais importantes questões trazidas por PEI. Os dados presentes nas redes sociais permitiram um olhar que privilegiasse o Berçário, para entender melhor o que estava acontecendo no dia a dia das creches da rede municipal de educação e como a universidade poderia estar envolvida ou não nessas questões.

Depois de organizar uma listagem de *posts* e fazer a categorização, com os respectivos comentários nos cinco grupos escolhidos, foi necessário focar no que de fato gostaríamos de investigar: os PEI egressos da Uerj. Buscamos saber se eles usufruem, na prática cotidiana do berçário, do que aprenderam na graduação em Pedagogia. Quais são os saberes aprendidos na graduação a respeito da prática com bebês? Apesar do levantamento breve realizado anteriormente nos grupos, era primordial que a discussão se centrasse nos egressos do curso de Pedagogia da Uerj, pois esse era o foco proposto pela pesquisa.

Com a ebulição das questões que apareciam na análise das categorias, a criação de um grupo no Facebook formado pelos egressos da Uerj, não obrigatoriamente por pessoas amigas umas das outras, mas por egressos de diversos períodos, possibilitaria a conexão por meio de um interesse comum, oportunizando a troca de experiências e conhecimentos.

A partir das categorias escolhidas, surge a necessidade da criação de um grupo assinado por mim. Na busca de um futuro aprofundamento da análise, foi criado um novo grupo no Facebook com o objetivo de ter como membros somente egressos da Uerj que trabalham em Berçário. Esse grupo, o número seis, e representam as falas que dele decorrem, seguido das iniciais dos nomes dos membros para sua identificação. Somente os *posts* elaborados por mim não terão a identificação ocultada. Para essa interação, foi escolhido o tipo de grupo fechado.²³ Pelo objetivo específico da pesquisa, considerou-se esse tipo de grupo uma estratégia interessante. Segundo Lopes e Santos (2014, p. 279), “as estratégias que emergem no grupo do Facebook permitem dialogar com os membros do

²³ Grupo fechado: o grupo e os participantes estão visíveis, mas quem não faz parte do grupo não pode visualizar as publicações. Qualquer um pode solicitar participação nesse grupo, mas tem que ser autorizado pelo administrador do grupo para se tornar um membro.

grupo, dando voz ou seja, possibilitando que todos expressem sua posição quanto ao convívio na sociedade, criando alternativas próprias de aprender uns com os outros”.

O grupo, porém, precisava de um título que transmitisse de forma clara e objetiva seu intuito. Esse processo de escolha do nome levou um tempo e, enfim, conseguimos pensar em um nome que, apesar de não ser curto, expressava exatamente o que o grupo se propunha a discutir: Egressos da Pedagogia Uerj – PEI e Berçário.

Depois da escolha do nome, era preciso convidar o público-alvo para participar. O convite foi feito nos cinco grupos pesquisados anteriormente, com a seguinte chamada:



Imagem 5 – Print da tela de abertura do grupo Egressos da Pedagogia Uerj – PEI e Berçário

Imediatamente, o grupo recebeu solicitações. A princípio, somente PEI egressos da Uerj poderiam fazer parte, porém muitos outros quiseram participar e, assim, essa estratégia não foi adiante. Todas as solicitações foram aceitas, e o grupo conta hoje com sessenta e dois membros que são PEI, mas nem todos são egressos da Uerj. A decisão de abrir o grupo para os interessados foi pautada na diversidade de comentários que poderiam aparecer e no intuito de perceber diferentes realidades envolvidas na formação em Pedagogia das universidades ali representadas.

O grupo²⁴ precisava de uma descrição que fosse além do título e que pudesse demonstrar seu caráter investigativo e convidar a todos os membros a se sentirem autores. Ela ficou definida da seguinte forma:

²⁴ O grupo se encontra no seguinte endereço eletrônico:
<<https://www.facebook.com/groups/1640111362891790/>>.

Este grupo tem como objetivo convidar quem é PEI, egresso da UERJ do curso de Pedagogia e trabalha no Berçário para juntos pensarmos a formação oferecida pela Universidade e a prática no Berçário. As questões aqui comentadas serão dados de pesquisa da minha dissertação: O que os PEI egressos do curso de Pedagogia da UERJ têm a dizer sobre a formação e a prática com bebês? orientada pela Prof^a D^a Vera Maria Ramos de Vasconcellos. Será colaborativo onde juntos poderemos criar estratégias e trocar ideias a respeito da prática no Berçário.

O grupo também conta com uma imagem²⁵ que o representa.

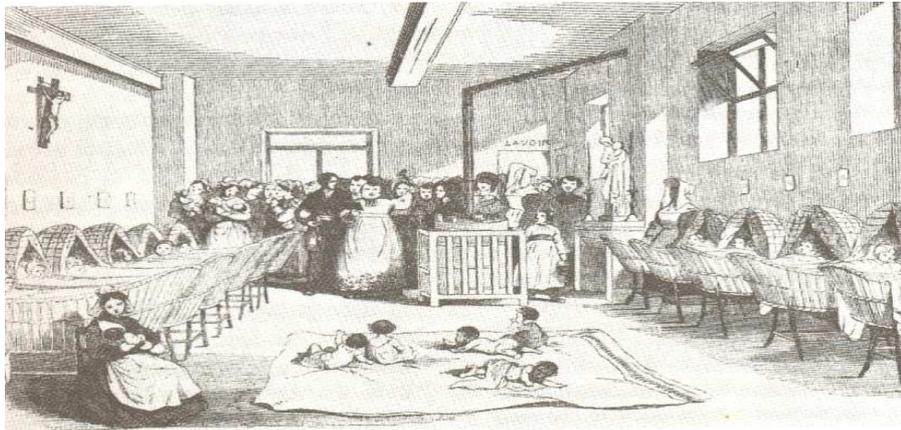


Imagem 6 – Imagem representativa do grupo Egressos da Pedagogia Uerj – PEI e Berçário, retirada do Arquivo do Google Imagens

Os primeiros *posts* foram de boas-vindas, esclarecendo a proposta e o desejo de troca, para que os membros pudessem se sentir à vontade em relatar seus sentimentos e depoimentos em relação aos saberes e práticas no Berçário. O grupo fechado no Facebook permitiu um controle ao avisar quem visualizou a *postagem* e, por meio desse recurso, foi simples acompanhar quem de fato estava tendo acesso ou não ao grupo.

Depois do período de boas-vindas, foi dado um tempo (três dias) para que os integrantes pudessem se expressar e *postar* o conteúdo que julgassem necessário. Uma das

²⁵ Essa imagem retrata uma creche na Europa no século XIX. Foi escolhida por mim como moderadora do grupo para provocar possíveis reflexões a respeito do papel do PEI no Berçário. A imagem contou com algumas curtidas, porém nenhum comentário.

participantes trouxe uma experiência pessoal que rendeu muitos comentários e com eles algumas das categorias citadas anteriormente foram produzidas. Como já mencionado, somente depois do registro de depoimentos foram criadas as categorias de análise; pois, com base nos estudos de Bardin (2011, p. 52), existem princípios que precisam ser levados em consideração para a construção das categorias de análise. São eles: “a homogeneidade das categorias para garantir que o critério de escolha foi usado para todos os itens selecionados e a pertinência que nos garanta que os itens estão de acordo com a proposta da pesquisa, apresentando objetividade e fidelidade ao conteúdo estudado”.

O passo seguinte foi perguntar ao grupo se a graduação em Pedagogia havia contribuído para o exercício profissional diário no Berçário. Uma ebulição de respostas emergiu, demonstrando o quanto essa questão merece ser discutida nos cursos de graduação em Pedagogia. Esses dados serão discutidos no capítulo 5.

Em seguida, sugeri que o grupo *postasse* quais disciplinas ou que temas para discussão a graduação poderia proporcionar para auxiliar o futuro pedagogo em sua prática no Berçário. Contudo, o grupo agora não era mais exclusivo de egressos da Uerj, então era preciso caminhar um pouco mais e identificar quem no grupo era egresso dessa universidade e estava atuando no Berçário.

Outras questões que não estão diretamente ligadas ao tema da pesquisa surgiram: Perguntas pertinentes à rede municipal de educação, a criação do novo cargo de PEI (40h) e suas atribuições geraram comentários. A última pergunta direcionada por mim ao grupo dizia respeito às redes sociais e a como elas contribuíram ou não para a prática no Berçário.

Diante de todo esse material, era crucial a escolha de um instrumento de análise métrica que fosse específico para ser utilizado em redes sociais. Cavassani (2014, p. 23), baseado nos estudos de Alejandro e Norman (2005), nos diz que “a análise de uma rede social permite, entre outras características, conhecer e avaliar as interações mantidas pelos indivíduos, de quem os dados qualitativos gerados mostram-se de maior relevância. Devido à complexidade que estas redes podem apresentar, é necessário utilizar um conjunto de técnicas que permita ordenar minimamente as interações dos indivíduos e apresentá-las graficamente na forma de um gráfico ou uma rede, pois, a conexão que os indivíduos estabelecem será a base para a análise sociométrica do grupo.”

Para a análise sociométrica, foi preciso realizar uma modificação, pois essa análise só se torna possível quando o grupo é aberto, ou seja, o grupo, os participantes e as publicações do grupo são visíveis a todos os usuários do Facebook, e o grupo poderá ser encontrado na busca do Facebook por qualquer usuário. Então, elaborei um aviso para o grupo para que todos ficassem cientes dessa mudança.

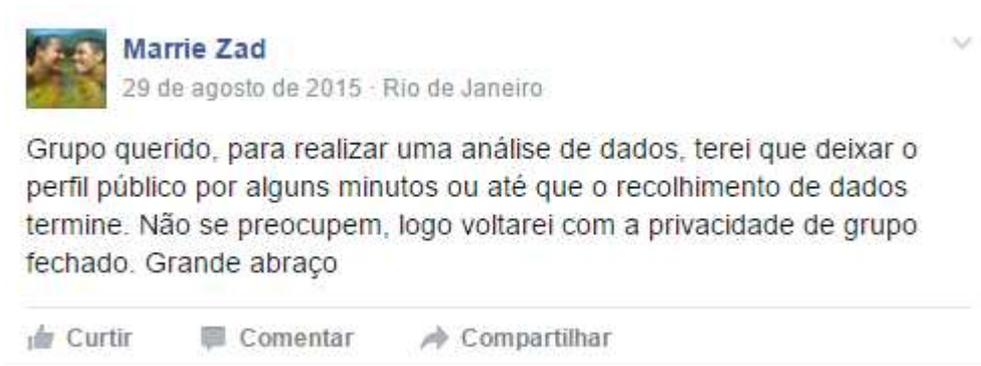


Imagem 7 – *Print* do post realizado para fins de investigação no grupo Egressos da Pedagogia Uerj – PEI e Berçário

O *software* Gephi 0.9.0²⁶ utilizado possibilitou a codificação de cada participante do grupo e o registro de suas interações. Os participantes foram redimensionados diretamente da rede social por meio da utilização do aplicativo Netvizz.²⁷

Depois de recolher e computar as informações, o *software* gerou automaticamente uma ligação entre os usuários que de alguma forma interagiram. Foi possível assim obter uma imagem das interações e um conteúdo detalhado das ações realizadas no grupo. Esse conteúdo das interações será explicitado no capítulo 5, em que serão realizadas interseções das narrativas dos membros dos grupos selecionados.

²⁶ Gephi 0.9.0 é um *software* que permite fazer uma análise das relações que ocorrem nas páginas do Facebook.

²⁷ O aplicativo Netvizz v1.01 está disponível na própria plataforma da rede social Facebook e seu uso é gratuito. Por meio dele é possível extrair dois grandes conjuntos de dados: a conexão dos amigos (*friendship connection*) e a interação do grupo (*interactions*).

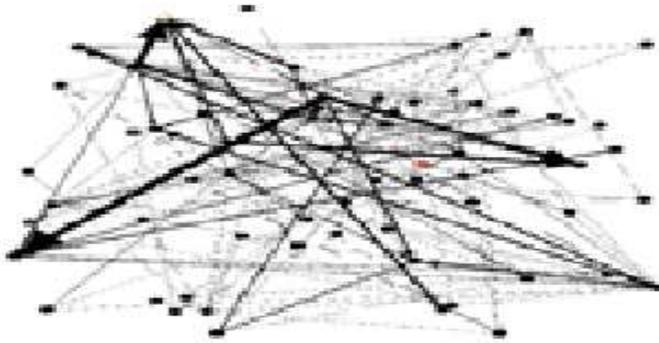


Imagem 8 – Interações do grupo Egressos da Pedagogia Uerj – PEI e Berçário

Diante de todo esse processo de escolha que fizemos para a pesquisa, era vital um olhar nas narrativas dos PEI, para analisar os sentidos que elas carregavam, pois, segundo Rolzman (2014, p. 77), “olhar a metodologia instrumento-e-resultado significa entender que o conhecimento é construído a partir da retomada de diversos saberes, de diferentes referenciais”.

Assim, analisar as narrativas propõe desvelar quais eram os sentidos que estavam sendo produzidos por meio da palavra Berçário pelos PEI no Facebook.

A proposta de olhar as redes sociais por uma perspectiva vigotskiana vai além do olhá-las como campo de informações e revelações de lacunas e angústias. Isso nos leva a pensar em dar sentido às falas, propiciando mudanças em diferentes instâncias.

Diante dessa gama de possibilidades de expressões verbais, Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 63) nos apresentam, com base em Vygotsky (2008), a palavra como “síntese do pensamento e da fala, como um sistema complexo constituído de função tanto semântica quanto psicológica”. Para compreendê-la, temos que nos apropriar não apenas da palavra em si, mas das condições materiais (objetivas e subjetivas) em que ela é produzida, mesmo que isso se faça no nível mais elementar.

Retomando o provérbio chinês “se não queres que ninguém saiba, não o faças”, traçamos um novo momento no caminho da pesquisa, a partir das categorias elaboradas. Pretendemos avançar na análise para perceber o que os egressos da Uerj reverberam, no Facebook, a respeito de suas práticas no Berçário do município do Rio de Janeiro.

No capítulo 5, analisaremos as interseções das narrativas dos seis grupos nas

categorias anteriormente apresentadas e aqui repetidas: “Quem fica no Berçário? Solidão ou castigo?”, “Atividades pedagógicas: o famoso pedagógico”, “Saúde física e mental dos PEI: as dores do corpo e as dores da alma” e “Prática cotidiana no Berçário: meu curso serviu para quê?”.

Verificaremos quais foram os pontos comuns entre os grupos. Especificamente no grupo de número seis, buscaremos perceber como os egressos da Uerj têm realizado o trabalho no Berçário. E se essas ações têm relação com as propostas das ementas das disciplinas do curso de Pedagogia da Uerj.

Sabemos que poderíamos seguir vários caminhos de análise e envolver vários temas, mas tivemos que optar por um e, nesse momento, escolhemos o que nos pareceu mais pertinente ao estudo. Decidimos, para fim de aprofundamento, pela análise da palavra berçário e seus contextos. Buscamos perceber como ela aparecia nas frases dos seis grupos do Facebook, observando os contextos em que ela aparecia. Em complemento às análises das narrativas, utilizamos o *software* de análise qualitativa ATLAS.TI. Para tal, em um primeiro momento, foi feita, assim como apregoado por Bardin (2011), uma “leitura flutuante” de todo o conteúdo. Em um segundo momento, criamos códigos, que, no ATLAS, significam, de acordo com Rodrigues (2007, p. 4.121):

Código (code) é um indicador que ajuda na análise qualitativa para identificar um agrupamento de citações (quotations) que têm elementos comuns e um significado próprio para a pesquisa a ser desenvolvida. O código, portanto, permite agrupar as unidades de sentido, citações do texto ou elementos da imagem

Por meio da codificação de algumas palavras consideradas importantes, criamos famílias, que, no ATLAS, significam o agrupamento de códigos que se correlacionam entre si, ou seja, que têm relações em suas significações para melhor organização delas. Outra fase de análise é chamada no ATLAS de *quotations*, ou seja, a cotação. Nela todos os códigos encontrados foram contabilizados, utilizando uma ferramenta que no *software* denomina-se *network*. Realizamos uma rede de relações para perceber quais códigos e famílias se relacionaram entre si. Optamos po código berçário para fins de análise.

3 A CRIAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Nós não somos o que gostaríamos de ser.
Nós não somos o que ainda iremos ser.
Mas, graças a Deus,
não somos mais quem nós éramos.
(Martin Luther King)

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) disponibiliza em seu *site*²⁸ informações a respeito da história da Faculdade de Educação, desde sua criação, e o discurso oficial é transcrito a seguir conforme consta na página.

A Faculdade de Educação da UERJ e seus cursos são, hoje, o resultado de uma já bem longa trajetória, iniciada em agosto de 1939, com a criação da Faculdade de Filosofia do Instituto La-Fayette, na qual, em maio de 1941, foi autorizado o funcionamento de uma unidade de ensino, dentre os quais se encontravam os cursos de Pedagogia e Didática.

Esta instituição particular, a então denominada Faculdade de Filosofia do Instituto La-Fayette foi convertida, pela Lei Municipal no 547, de dezembro de 1950, em unidade integrante da Universidade do Distrito Federal (UDF), entidade autárquica subordinada à Prefeitura da capital da República. Iniciava-se, aí, a trajetória da UERJ como uma universidade pública, comprometida com o ensino de qualidade, gratuito, restituindo à sociedade, em forma de ensino, pesquisa e extensão seu investimento, o que tem sido cumprido com empenho ao longo de seu primeiro meio século de atividades, comemorado no ano 2000.

Em julho de 1959, a UDF passou a ser denominada Universidade do Rio de Janeiro, adquirindo, em dezembro de 1961, uma nova denominação: Universidade do Estado da Guanabara (UEG). Em dezembro de 1968, a unidade de educação existente foi integrada à

²⁸ <<http://www.uerj.br>>.

então criada Faculdade de Filosofia e Educação, como parte constitutiva da UEG, na qual, em dezembro de 1971, a Faculdade de Educação passaria a integrar o Centro de Educação e Humanidades.

Em abril de 1975, em decorrência da fusão entre os Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, a denominação Universidade do Estado da Guanabara foi substituída pela atual: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A alocação atual da Faculdade de Educação, no 12o andar, no Maracanã, data da inauguração do campus nesse local, em março de 1976.

Ao longo de todos esses anos, em que pesem as transformações institucionais, o ideal educativo uerjiano foi mantido intocado, apoiando-se numa nova visão de educação, voltada especialmente para a classe trabalhadora e a população mais carente de nosso Estado, com uma preocupação constante de implantar currículos atualizados e contextualizados, envidando-se esforços para que a Faculdade de Educação da UERJ se mantivesse, como sempre, na vanguarda de políticas e propostas educacionais contemporâneas, progressistas, transformadoras e democráticas.

Dinamismo, transformação, propostas progressistas, tudo isso revela uma concepção político-pedagógica da Faculdade de Educação da UERJ que concebe a educação como um processo, como uma ação social que transforma, ao mesmo tempo em que é transformada. É sob esta concepção que se entendem as várias propostas existentes para os cursos de educação, cuja versão mais recente e formalmente implantada é aquela constante da Deliberação no 022/91, que regula o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia e a Estrutura Departamental da Faculdade de Educação. Esta estrutura formal, que data de quase uma década, sofreu transformações que a atualizaram a partir de uma base organizativa fundamental. Esta proposta - com as modificações que a dinâmica do trabalho cotidiano, as transformações na educação e em suas políticas e o contexto sócio-econômico local e nacional impuseram - é a que serve de base para as presentes informações acerca dos Cursos de Pedagogia.²⁹

No período de decisão a respeito de qual universidade cursar, li esse discurso, que colaborou em minha escolha por estudar na Uerj – um sonho que se realizou. Quando ingressei na Faculdade de Educação, no segundo semestre de 2003, o currículo estava em fase de mudança e integrei a segunda turma do chamado currículo novo. Esse currículo segue a Deliberação 012/2003, que criou o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Uerj. Essa deliberação passou a vigorar, com algumas reformulações.

As reformulações constituíram-se a partir da reflexão da Deliberação 022/1991,³⁰ que formava pedagogos nas habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau,

²⁹ Disponível em: <<http://www.educacao.uerj.br/historico.html>>. Acesso em: 10/9/2015.

³⁰ Regula o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia e a Estrutura Departamental da Faculdade de Educação. Tendo o seu reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC) em 1995, por meio da portaria nº 366, de 19 de abril. O novo curso (PED) tinha uma base comum e se constituía de seis períodos finais. Nestes, o aluno poderia optar por prática de ensino e elaboração de monografia em uma das quatro habilitações oferecidas.

Magistério em Educação Especial, Magistério em Educação Infantil e Magistério em Educação Jovens e Adultos. Entre 1991 e 2002, dois novos cursos de licenciatura em Pedagogia foram estabelecidos.

O primeiro curso propunha a formação de um educador capaz de unir a técnica com a formação política visando a uma compreensão da realidade que o envolve e possibilitando uma intervenção nessa realidade. Seria uma “perspectiva dialética de educação, em termos dos conceitos de totalidade, contradição, transformação e relação teoria-prática” (Oliveira e Costa, 2011, p. 76). Concomitantemente³¹ a isso, a Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SMERJ) e a Uerj haviam selado um convênio que apresentava como proposta a formação continuada dos professores regentes de turmas em unidades de ensino da SMERJ. O requisito para a consolidação da proposta era a aprovação no vestibular. O professor aprovado teria dispensa de ponto para cursar na Uerj graduação em nível de licenciatura plena, com habilitação para o Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

O Curso de Preparação para o Magistério (CPM) foi elaborado a partir da demanda vislumbrada no cenário do ensino público das séries iniciais, e “a situação que se propunha às escolas consistia na implementação de rotinas de ensino/avaliação numa perspectiva continuada, particularmente motivada por teorias sócio construtivistas sobre o processo de alfabetização” (Oliveira e Costa, 2011, p. 77). O curso focava as ações que envolvessem as relações de ensino-aprendizagem com ênfase em situações de ação/pesquisa/ação, a interdisciplinaridade do planejamento e a avaliação continuada.

O convênio entre a Uerj e a SMERJ teve fim em 1995, e o curso – que continuou preservando todos os seus conceitos e a estrutura curricular; ou seja, continuou a ser direcionado para os professores que já eram regentes de turma e que buscavam uma educação continuada –, foi aberto à comunidade em geral. Porém, as mudanças ocorridas no cenário educacional do país mobilizaram, durante três anos, uma gama de discussões, para enfim originar o novo currículo ou o chamado Currículo Novo de 2003.

Nessas discussões, a proposta era a união entre os cursos CPM e PED, a fim de torná-los um novo curso de Pedagogia que:

(...) formasse não só o professor para os anos iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos, o professor para crianças de 0 a 6 anos e o professor apto

³¹ Em 1990, a Uerj e a Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SMERJ) firmaram um convênio. E o convênio foi regulamentado pela portaria n° 7/91.

a lidar com crianças e jovens portadores de necessidades educativas especiais, mas também o pedagogo capaz de desenvolver projetos pedagógicos em instituições educativas (ONGs, conselhos tutelares, igrejas), ações coletivas e culturais com jovens e meninos de rua e em instituições governamentais diversas, entre organismos públicos e empresas estatais (OLIVEIRA E COSTA, 2011, p. 78).

Para a elaboração do novo projeto curricular, alguns caminhos precisaram ser trilhados e algumas tomadas de decisões precisaram acontecer. Em um primeiro momento, a discussão dizia respeito aos norteadores que trariam a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e o Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Brasileiras (Forumdir) para definir alguns princípios, quais sejam: “a sólida formação teórica, valorização do trabalho pedagógico, conhecimento e intervenção na realidade escolar com base em pesquisas a unidade entre a teoria e a prática e o trabalho coletivo e interdisciplinar” (Oliveira e Costa, 2011, p. 78).

O segundo momento esteve relacionado às discussões que envolviam a base comum nacional,³² pois cada instituição e cada região tem peculiaridades e particularidades, e não seria possível existir um currículo nacional ou um modelo de currículo que formasse a todos respeitando as diferenças.

O resultado dessas discussões nacionais aponta para a necessidade de se repensar a organização dos cursos de Pedagogia, superando a fragmentação entre as habilitações e reafirma, como já indica, a docência como base da identidade profissional de todos aqueles com formação específica para o trabalho educativo (*idem*, p. 79).

Tendo em vista as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia,³³ a Faculdade de Educação da Uerj Campus Maracanã optou por sua reformulação curricular:

(...) teremos nesta reformulação do curso de Pedagogia conteúdos curriculares que darão conta da formação ampla e consistente de um pedagogo-professor. Para isso, nosso curso proporcionará a formação concomitante em licenciatura e bacharelado, privilegiando também os princípios da Educação Inclusiva, conforme contemplado na LDB e nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (2001), significando «incluir a educação especial na estrutura de educação para todos.» No

³² A Base Nacional Comum Curricular (BNC) vai deixar claros os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o fim do Ensino Médio. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>>. Último acesso em: 29/11/2015.

³³ CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

bacharelado, serão estudadas as instituições e os movimentos sociais. Na licenciatura, teremos a formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos (Documento de Reformulação do Curso de Pedagogia, 2003, p. 13).

O terceiro momento se relaciona com a incorporação da área de conhecimento que fará parte do corpo do currículo. A concepção de rede de conhecimento foi selecionada porque:

introduz um novo referencial básico à prática social na qual o conhecimento praticado é tecido por contatos múltiplos. Propõe-se dessa forma a inversão da polarização entre teoria e prática, passando a compreender o espaço prático como aquele em que a teoria é tecida” (LOPES e MACEDO, 2002, p. 37).

Depois de todas as tomadas de decisões que envolveram a reformulação curricular, no primeiro semestre de 2003, o novo currículo, ou como era chamado pelos estudantes – Currículo Novo –, começou a ser implementado por meio da resolução nº 12/2003. Porém, logo em seguida, em 2006, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia³⁴ foram instituídas, e a Faculdade de Educação teve que retomar as discussões para a construção de um novo currículo que atendesse à prerrogativa, de acordo com o Art. 4º da nova diretriz:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Em razão das mudanças no cenário político nacional e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, proposta pelo Conselho Nacional de Educação, e depois de um longo período de discussão na Faculdade de Educação, em 2011, uma nova deliberação (044/2011) é criada, trazendo outro currículo, que extinguiu o anterior.

O quadro a seguir ilustra as mudanças ocorridas no curso, tendo como referência as três deliberações que nortearam a Faculdade de Educação.

³⁴ Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Quadro 1 - As funções de cada deliberação

Deliberação 22/1991	Deliberação 12 /2003	Deliberação 44/2011
Regula o currículo pleno do curso de Pedagogia e a estrutura departamental da Faculdade de Educação.	Cria o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Uerj.	Reformula o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Uerj (Campus Maracanã) e cria o campo de atuação em Ensino Médio na modalidade Normal.

Fontes: Deliberação 22/1991, Deliberação 12/2003 e Deliberação 44/2011.

O quadro mostra que, embora o curso de Pedagogia tenha sido organizado acompanhando as exigências legais e respondendo às necessidades da época, além de analisar o contexto, o espaço de tempo entre avaliação e as modificações efetivadas é grande. Da primeira para a segunda deliberação, passaram-se 12 anos; e, da segunda para a terceira, oito anos. Entendemos que as mudanças curriculares fazem parte de um cenário político nacional e ocorrem dentro de uma lógica de discussões que precisa de um tempo para ser refinada e assumida. Trata-se de uma constante discussão, especialmente se entendida na perspectiva de Oliveira e Costa (2011, p. 85) citando Silva (1999, p. 50) para a definição de currículo:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

O próprio conceito de currículo passou por diversas reformulações, o que influenciou as escolhas curriculares, assim como o surgimento de novas deliberações nacionais que modificaram todo o cenário que estava construído, e trouxe à tona a necessidade de reconstruções do currículo. Então, quando transferimos o olhar para a Uerj, as mudanças curriculares que se concretizaram por meio da Deliberação 044/2011 tiveram o objetivo de atender à solicitação da CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, e à Deliberação CEE-RJ nº 298, de 18 de julho de 2006.³⁵ Essas alterações trouxeram impactos na vida dos estudantes já matriculados e que estavam vinculados a currículos anteriores. A faculdade optou por permitir

³⁵ Altera a ementa da Deliberação nº 44/2011 e seus artigos 1º, 2º e 7º.

aos alunos migrar ou não do curso que estava embasado na deliberação anterior para o novo currículo, fazendo o aproveitamento de créditos:

Parágrafo único – Essa versão curricular será oferecida aos alunos ingressantes nos anos de 2007, 2008 e 2009, pelo sistema de Aproveitamento de Estudos (Deliberação CEE-RJ nº 298/06, de 18 de julho de 2006).

Entende-se que tantas mudanças sinalizam que a Uerj vinha pensando em sua estrutura curricular de forma a estar em sintonia com as necessidades legais bem como com as sociais, determinadas pelo contexto e pelas demandas da cidade e do estado.

Quadro 2– Referente às licenciaturas

Deliberação 22/1991	Deliberação 12/2003	Deliberação 44/2011
Licenciatura Plena, com habilitações em: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, Magistério em Educação Especial, Magistério em Educação Infantil e Magistério em Educação Jovens e Adultos.	Licenciatura em Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental para Crianças, Jovens e Adultos e bacharelado em Pedagogia nas Instituições e nos Movimentos Sociais .	Licenciatura em Pedagogia, podendo exercer o magistério em classes de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental para crianças, jovens e adultos e em Ensino Médio na modalidade Normal e desempenhar a função de pedagogo nas instituições e nos movimentos sociais.

Fontes: Deliberação 22/1991, Deliberação 12/2003 e Deliberação 44/2011.

Conforme exposto no quadro, mudanças significativas ocorreram, relativas às licenciaturas,³⁶ oferecidas no decorrer daqueles anos. Na Deliberação 022/1991, a atuação de quem obtinha licenciatura plena estava restrita ao magistério, incluindo a modalidade de magistério nas matérias do Ensino Médio, ou seja, com possibilidade de lecionar na escola de formação de professores, a chamada Escola Normal.

Percebe-se que a grande meta do curso era a formação do professor, excluindo a formação para atuação em outras funções. Esse cenário se altera na deliberação seguinte (012/2003), na qual o bacharelado em Pedagogia e a atuação em movimentos sociais ampliam o leque da formação inicial. Na Deliberação 012/2003, aparece o bacharelado, e o pedagogo

³⁶ A licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, essa licença só se completa depois do resultado bem-sucedido do estágio probatório exigido por lei. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Último acesso em: 29/11/2015.

passa a poder atuar além da sala de aula e ganha espaço em instituições como organizações não governamentais (ONGs), empresas e estabelecimentos com viés educacional em suas propostas.

A Uerj incluiu na formação o nível de bacharelado, levando em conta a importância da atuação do pedagogo em instituições e movimentos sociais. Autores como Gohn (2006, sn), a essa época, já assinalavam a importância de atrelar o curso de Pedagogia às questões e instituições com foco social, o que combinava com a atmosfera política do momento. Nas palavras do autor, a atuação dos pedagogos nos movimentos deve se dar por meio:

(...) da socialização dos indivíduos, do trabalho social que apresente um caráter pedagógico, da educação dita como não-formal, dos que são reconhecidos como educadores sociais, das questões relacionadas a aprendizagem, da interação entre os membros e da troca de experiências.

Na reformulação do currículo em 2011, o magistério retorna como palavra principal e o bacharelado não aparece na descrição. O pedagogo volta a ter habilitação em magistério, Ensino Médio na modalidade Normal, além das outras habilitações que permaneceram inalteradas. Entretanto, o termo bacharelado não é mais usado, é substituído pelo termo desempenho. O fato de não formar mais um Bacharel em Instituições e Movimentos Sociais retira do graduando um título e, apesar da permissividade para a atuação em espaços diversos que se configurem educativos, deixa claro que a licenciatura ainda é o campo de atuação prioritária desse currículo.

Para entender a ausência do bacharelado, a Resolução nº 1, de 10 de abril de 2006, do Conselho Nacional de Educação, que delibera as diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, prevalece em suas propostas à docência como base para a formação do curso de Pedagogia. O graduado em Pedagogia torna-se um profissional habilitado para “atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo à docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional” (CEEP, 1999, p. 1).

Essas diretrizes carregam boa parte das discussões e debates que foram feitos a partir do tema nos mais de 25 anos. Contudo, muitos são os questionamentos que envolvem a identidade do curso de Pedagogia e alguns defensores afirmam que o curso deveria ser desmembrado. A exemplo, temos o professor Libâneo (2006, p. 7), que em uma de suas obras

afirma que “nem todo trabalho pedagógico é docente, mas que todo trabalho docente é pedagógico”.

O currículo referente à Deliberação 012/2003 carrega esse diferencial, deixando explícitos em suas habilitações dois papéis possíveis: a licenciatura e o bacharelado. Todavia, com a nova deliberação (044/2011), o bacharelado não aparece, dando lugar à licenciatura e à permissividade de atuação em outros espaços.

Essas mudanças curriculares ocorridas na Faculdade de Educação da Uerj, no curso de Pedagogia, trazem à discussão novos e antigos questionamentos sobre qual seria o lugar do graduado em Pedagogia e quais deveriam ser suas habilitações. Entende-se que o foco se encontra ora na docência, ora no bacharelado, e assim foi se constituindo.

No portal do MEC, existe um programa que incentiva a população a se tornar um professor. A página específica do programa³⁷ agrega informações que envolvem como se tornar um professor, mercado de trabalho, serviços do professor e algumas curiosidades. No item que corresponde à formação, encontram-se algumas possibilidades de formação e a explicação referente a cada uma delas, por exemplo: Licenciatura, Normal superior, Magistério, e apresentam-se o curso de Pedagogia e o bacharelado:

Pedagogia: o curso de Pedagogia é um curso superior de graduação, na modalidade de licenciatura e tem como finalidade formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (até o 5º ano). É aquele professor que assume integralmente o currículo da série. Os cursos de pedagogia também formam profissionais para atuarem na gestão do sistema escolar, mas a prioridade é a formação de professores.

Bacharelado: os cursos de bacharelado não habilitam o profissional a lecionar. São cursos superiores de graduação que dão o título de bacharel. Para atuar como docente, o bacharel precisa de curso de complementação pedagógica. E para lecionar no Ensino Superior exige-se que o profissional tenha, no mínimo, curso de Pós-Graduação Lato Sensu (especialização).

Depois de uma leitura atenta desses dois itens que dialogam com nossa discussão, percebemos que a frase “*Os cursos de pedagogia também formam profissionais para atuarem na gestão do sistema escolar, mas a prioridade é a formação de professores*” deixa uma mensagem em relação à constituição dos currículos dos cursos de Pedagogia e que a ênfase no magistério torna-se um possível entendimento para o desaparecimento do bacharelado nas

³⁷ <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>>.

habilitações do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Uerj. A princípio, podemos entender que a Uerj, em seu currículo do curso de Pedagogia, também investe na formação de professores como a prioridade de atuação.

Diante dessa posição, realizaremos uma breve análise do currículo com base nas três deliberações, que se relacionam com a Faculdade de Educação da Uerj, e observaremos suas diferenças e suas semelhanças nos itens que envolvem: disciplinas, carga horária e créditos.

Quadro 3 – Referente ao currículo

Deliberação 22/1991	Deliberação 12/2003	Deliberação 44/2011
<p>O currículo será formado por uma parte comum, integralizada por 127 créditos, correspondentes a 1.995 horas-aula, distribuídos em: disciplinas obrigatórias – 116 créditos de 1.800 horas-aula; disciplina obrigatória complementar (Educação Física) – dois créditos e 60 horas-aula; e disciplinas eletivas – nove créditos e 135 horas-aula.</p> <p>A parte diversificada compreende as seguintes habilitações: I) Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, integralizada com 24 créditos, correspondentes a 480 horas-aula; II) Magistério em Educação Especial, integralizada por 24 créditos, correspondentes a 480 horas-aula; III) Magistério em Educação Infantil, integralizada por 24 créditos, correspondentes a 480 horas-aula; IV) Magistério em Educação de Jovens e Adultos, integralizada por 26 créditos e 510 horas-aula.</p> <p>Em relação às disciplinas eletivas, o aluno deverá cursar, no mínimo, duas disciplinas da Faculdade de Educação, perfazendo, no mínimo, nove créditos.</p>	<p>O currículo do Curso de Pedagogia terá 3.960 horas-aula e 234 créditos e será integralizado em, no mínimo, quatro anos (oito períodos letivos) e, no máximo, sete anos (14 períodos letivos) em regime de crédito. A carga horária total do curso será distribuída em: 2.040 horas-aula de disciplinas obrigatórias; 300 horas-aula de disciplinas eletivas definidas, no mínimo; 480 horas-aula de pesquisa e prática pedagógica; 720 horas-aula de estágio supervisionado; 240 horas-aula de atividades culturais e 180 horas-aula dedicadas à elaboração de monografia de final de curso. Todas as disciplinas eletivas definidas terão 30 horas-aula cada uma.</p>	<p>O currículo do Curso de Pedagogia terá 3.890 horas e 242 créditos e será integralizado em, no mínimo, oito períodos letivos e, no máximo, 14 períodos letivos, em regime de crédito. A carga horária dos componentes curriculares do núcleo de estudos básicos será distribuída em 2.610 horas, de disciplinas obrigatórias, correspondendo a 174 créditos. O núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos será composto por um total de 1.080 horas, correspondendo a 68 créditos, assim distribuídas: (a) 180 horas dedicadas à elaboração de monografia de final de curso, correspondendo a 12 créditos; (b) 240 horas de pesquisa e práticas pedagógicas, correspondendo a 16 créditos.</p>

Fontes: Deliberação 22/1991, Deliberação 12 /2003 e Deliberação 44/2011.

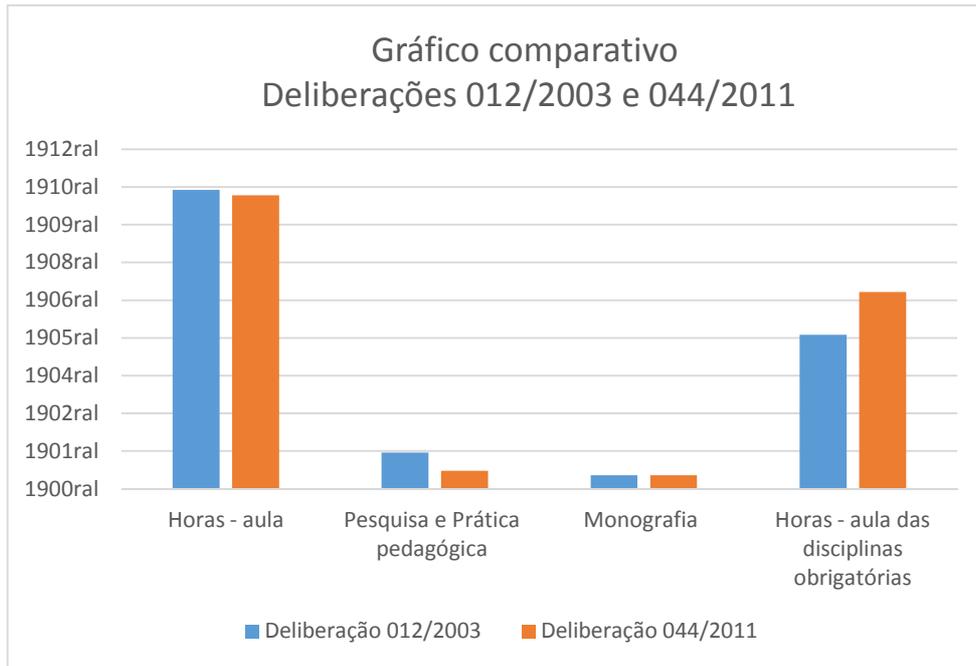
O currículo sofreu múltiplas reformulações ao longo dos anos, em especial no que tange à carga horária: 1.995 horas-aula, atribuídas pela primeira deliberação (1991); 3.960 horas-aula,³⁸ pela segunda (2003); e 3.890 horas-aula, pela terceira (2011). Entre a primeira e a segunda deliberação houve um aumento de aproximadamente o dobro em horas-aula, créditos e disciplinas eletivas. Uma leitura possível disso é entender qual seria essa nova perspectiva de formação, visto que mais tempo se fazia necessário para atendimento das novas demandas, especialmente no que se refere à primeira e à segunda deliberações.

Um detalhe interessante aparece quando se comparam as duas últimas deliberações (2003 e 2011) em relação ao número de horas-aulas e os créditos referentes às disciplinas. A carga horária da segunda deliberação é maior e os números de créditos são menores em relação à terceira deliberação, que apresenta uma carga horária menor e um número de créditos maior.

A disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica apresenta uma redução de 50% em sua hora-aula da segunda para a terceira deliberação. Contudo, a hora-aula destinada à monografia segue intacta. As disciplinas obrigatórias apresentam um aumento de 7,8%. O gráfico a seguir irá expor, de modo ilustrativo, todas essas mudanças mencionadas, proporcionando maior compreensão dos dados.

Gráfico1 – Gráfico comparativo das deliberações 12/2003 e 44/2011

³⁸ A noção de carga horária pressupõe uma unidade de tempo útil relativa ao conjunto da duração do curso em relação à exigência de efetivo trabalho acadêmico. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Último acesso em: 29/11/2015.



Fontes: Deliberação 12/2003 e Deliberação 44/2011.

Com redução na carga horária de horas-aula, aumento de horas nas disciplinas obrigatórias e diminuição na pesquisa e prática pedagógica, apresenta-se uma grade curricular com diferenças que permearam a prática dos profissionais dessa área. Devemos nos perguntar: será que essa diminuição de carga horária em horas-aula não irá influenciar a prática do futuro profissional? A disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica, apresentando uma carga horária menor, pode contribuir para um afastamento desse estudante de uma prática que seja pautada na pesquisa e na observação? Será que o estágio supervisionado também sofreu redução de carga horária? O quadro a seguir irá tentar analisar essas questões.

Quadro 4– Referente ao Estágio Supervisionado

Deliberação 22/1991	Deliberação 12 /2003	Deliberação 44/2011
O aluno só poderá cursar as disciplinas Estágio Produtivo I e Estágio Produtivo II, da parte comum, após ter cumprido 25% da carga horária total do curso, correspondendo ao mínimo de 32 créditos.	A carga horária destinada ao Estágio Supervisionado (720 horas-aula) deverá contemplar, equitativamente, os dois campos de formação de professores determinados no currículo – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental para Crianças, Jovens e Adultos – e a Pedagogia nas	A carga horária destinada a Estágio Supervisionado 360 (trezentas e sessenta) horas deverá contemplar, equitativamente, os

	<p>Instituições e nos Movimentos Sociais atenderá, em seus aspectos pedagógicos, às determinações dos Pareceres nº 21 (6/8/2001)³⁹ e nº 28 (2/10/2001),⁴⁰ do Conselho Nacional de Educação.</p>	<p>campos de formação de pedagogos determinados no currículo – Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental para crianças, jovens e adultos, e Magistério das Disciplinas Pedagógicas no Ensino Médio – e Pedagogia nas Instituições e nos Movimentos Sociais e atenderão, em seus aspectos pedagógicos, às determinações dos Pareceres nº 5, de 13 de dezembro de 2005,⁴¹ e nº 3, de 21 de fevereiro de 2006,⁴² do Conselho Nacional de Educação.</p>
--	---	--

Fontes: Deliberação 22/1991, Deliberação 12/2003 e Deliberação 44/2011.

Segundo o Parecer nº 21 (6/8/2001), o estágio supervisionado:

(...) é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário. Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências.

Na primeira deliberação existia explicitamente uma regra para o estágio, sendo possível exercê-lo somente após o cumprimento de 25% da carga horária total do curso. Da segunda deliberação para a terceira, a quantidade de horas-aula do estágio é reduzida em 50%. O Gráfico 2 ilustra tal diminuição.

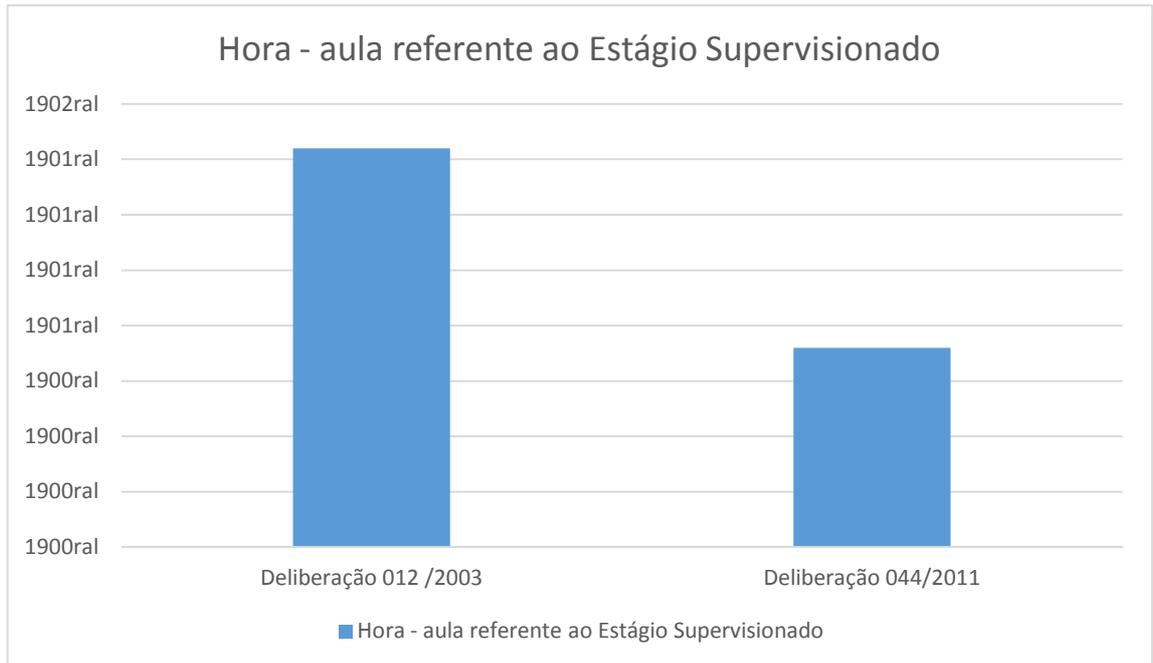
Gráfico 2 – Horas-aula: referente ao estágio supervisionado

³⁹ Reanálise do Parecer CP 11/2000, que trata do Projeto de Decreto que visa regulamentar a Lei 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p14.pdf>>. Último acesso em: 29/11/2015.

⁴⁰ Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Último acesso em: 29/11/2015.

⁴¹ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Último acesso em: 29/11/2015.

⁴² Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.



Fontes: Deliberação 12/2003 e Deliberação 44/2001.

Quando nos debruçamos neste comparativo das duas últimas deliberações curriculares da Faculdade de Educação da Uerj referentes ao curso de Pedagogia, observamos uma diminuição de carga horária em relação a disciplinas que envolvem prática e pesquisa (PPP e estágio supervisionado) e um aumento de disciplinas obrigatórias, trazendo algumas reflexões importantes: esse novo currículo, que, de acordo com os dados aqui apresentados, foca na teoria, distanciará o aluno da real prática do exercício profissional? O aluno terá mais possibilidades de teorizar e agir sobre a realidade em que está inserido? Houve alguma mudança que beneficiasse a prática com bebês?

Neste segundo momento do texto, estaremos refletindo sobre as disciplinas do curso de Pedagogia e as suas ementas realizando um comparativo entre as duas últimas deliberações.

3.1 As disciplinas e suas ementas a partir da Deliberação 12/2003 e Deliberação 44/2011

As disciplinas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Uerj passaram por reformulações durante os últimos anos, fruto das mudanças curriculares, e, para fim de análise, levou-se em consideração o programa de disciplinas do curso de Pedagogia. Essas duas versões curriculares abrangem o período de 2003 até os dias atuais. Esse período foi escolhido com base em dois fatores importantes. O primeiro é ter sido o ano de meu ingresso na universidade, concomitante à entrada em vigor do novo currículo, correspondente à

Deliberação 012/2003. O segundo fator refere-se à passagem das creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME) e à nova história da educação carioca, que foi sendo escrita depois dessa passagem, o que vem ao encontro do foco principal desta pesquisa.

O novo currículo trouxe a entrada de novas disciplinas, o que nos permite analisar quais delas apresentam em seus títulos indícios relacionados à Educação Infantil. Analisaremos também as ementas, verificando em quais aparecem questões relacionadas à prática com crianças na Educação Infantil.

Essa análise privilegiará as disciplinas obrigatórias,⁴³ entendendo que as eletivas são de livre escolha e nem sempre são oferecidas em todos os semestres. Assim, o foco será nas disciplinas que são oferecidas todos os anos de maneira sistemática, as disciplinas obrigatórias. Com a análise, esperamos encontrar quais são as lacunas deixadas pelo currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Uerj em relação aos saberes e às práticas para o exercício profissional no berçário, se houve algum acréscimo em relação às disciplinas voltadas para a Educação Infantil e, por fim, se as ementas das disciplinas que têm em seus títulos algumas das palavras-chave: **creche, zero a seis anos, desenvolvimento, infantil, infância, formação** correspondem e abordam a temática berçário. Podemos observar essa análise no Quadro 5: disciplinas e ementas.

Quadro 5– Disciplinas e ementas

Nome da disciplina	Ementa	Relação com a prática no berçário
Introdução à Pedagogia: História, Formação e Campos de Atuação (1º período)	Pedagogia, ensino, trabalho e pesquisa. Pedagogia: discursos, projetos e saberes pedagógicos. Institucionalização e profissionalização: formação , agremiação, recrutamento e mecanismo de acompanhamento e avaliação. Reformas nos cursos de Pedagogia: o generalíssimo e as habilitações. As exigências do saber-fazer da Pedagogia e a	Não houve evidência de sua relação com a prática no berçário.

⁴³ As atividades culturais, a monografia e o PPP também são disciplinas obrigatórias, contudo não serão incluídas nesta análise em razão da diversidade de conteúdo.

	<p>questão de produção do conhecimento. Os campos de atuação do bacharel em Pedagogia. O processo de construção e identidade do Pedagogo.</p>	
<p>Psicologia do Desenvolvimento Humano e Educação (1º período)</p>	<p>Análise crítica da inserção da Psicologia do Desenvolvimento no campo educacional. Discussão das diversas concepções de homem subjacentes às abordagens do desenvolvimento humano-inatista, ambientalista, e sócio-histórica. Diferentes abordagens e perspectivas da psicológica do desenvolvimento e suas conexões com a prática pedagógica-psicanalítica, piagetiana e psicossocial, de Erik Erikson. A construção histórica das fases da vida e seus efeitos nas políticas e práticas educacionais, no contexto da realidade brasileira.</p>	<p>A psicologia do desenvolvimento contribui para a construção de uma prática consciente no berçário, porém não há evidências de que essa disciplina discutirá especificamente a respeito dos bebês e das especificidades pertinentes a essa faixa etária.</p>
<p>Infância e Política na Educação Infantil (1º período)</p>	<p>História da infância. Concepções de infância e de Educação Infantil. Visão crítica da história e suas políticas da educação da criança de zero a seis anos no Brasil. Políticas públicas para a infância. Legislação e Educação Infantil. Currículo de Educação Infantil. Infância, cidadania e Educação Infantil. Princípios éticos, estéticos e políticos da Educação Infantil. Formação de professores para a Educação Infantil.</p>	<p>Favorecer uma análise das diferentes concepções de infância e das políticas para a Educação Infantil e o papel do professor de Educação Infantil pode proporcionar uma discussão em relação à prática docente no berçário.</p>

<p>Processos de Desenvolvimento Infantil e Educação (2º período)</p>	<p>Visão histórica e crítica das principais concepções sobre a relação entre desenvolvimento infantil e aprendizagem: implicações para a prática. Relação entre desenvolvimento infantil e desenvolvimento humano.</p>	<p>Essa disciplina propõe a reflexão de uma prática consciente. Contudo, não é garantido que a temática berçário entre na discussão durante as aulas.</p>
<p>O Lúdico e a Educação Infantil (3º período)</p>	<p>O brincar como expressão da criança. A dimensão cultural do brincar. Brinquedo e indústria cultural. Conhecimento e imaginação. O brincar na Educação Infantil.</p>	<p>Essa disciplina reflete a respeito do brincar na Educação Infantil, e espera-se que o brincar no berçário esteja contemplado.</p>
<p>Infância e Cultura (4º período)</p>	<p>Diferentes concepções de cultura. A criança contemporânea e seus espaços de expressão. A produção cultural feita pelas crianças. A criança como produtora de cultura. As diferentes linguagens e a criatividade. Criação e reprodução.</p>	<p>Pela ementa percebe-se que não há nenhum enfoque específico para o grupamento berçário.</p>
<p>Currículo e Abordagens Pedagógicas na Educação Infantil (6º período)</p>	<p>Diferentes concepções de educação da creche e pré-escola e caminhos para a prática. Alternativas e perspectivas curriculares da Educação Infantil. A produção de conhecimento acerca da infância e as práticas de atendimento institucionalizadas. Os desdobramentos do trabalho cotidiano na Educação Infantil.</p>	<p>A disciplina deixa explícito em sua ementa que irá abordar a temática que envolve a creche; logo, o berçário não será esquecido nas discussões.</p>
<p>Formação de Professores para a Educação Infantil: Estágio Supervisionado 1⁴⁴</p>	<p>Ação-reflexão-ação sobre planejamento didático e seu desenvolvimento na escola de</p>	<p>Essa disciplina garante ao aluno um contato com a prática em uma escola de Educação Infantil,</p>

⁴⁴ Esta disciplina aparece na Deliberação 44/2011 com o nome: “Formação de Professores para a Educação Infantil: Estágio Supervisionado” e sua ementa: “Ação-reflexão-ação sobre planejamento didático e seu desenvolvimento na escola de estágio

(6º período)	estágio e análise do processo pedagógico desenvolvido na Educação Infantil .	contudo não é assegurado que o graduando passe pelo segmento berçário em seu tempo de estágio.
Formação de Professores para a Educação Infantil: Estágio Supervisionado 2 ⁴⁵ (7º período)	Planejamento e avaliação da prática pedagógica na Educação Infantil . Participação no processo de regência em Educação Infantil .	A ementa desta disciplina propõe que o graduando participe do processo de regência, mas não é garantida a regência em uma turma de berçário.

Ao observar o quadro cinco, entendemos que não houve alteração em relação às disciplinas voltadas para a Educação Infantil de uma deliberação para a outra. As ementas e as disciplinas foram mantidas, sofrendo alteração somente na disciplina de estágio supervisionado. Nota-se nas duas deliberações que não há oferta, em pelo menos um período, de uma disciplina voltada para a infância – na Deliberação 12/2003, no quinto período; e na Deliberação 4/2011, no sétimo período. O que nos remete a algumas ponderações.

Percebe-se que, em pelo menos sete períodos do curso de Pedagogia, existe a garantia de que uma disciplina voltada para a infância será lecionada. O que transparece uma grande preocupação em formar profissionais preparados para o exercício na Educação Infantil.

Uma questão aparece: **essa prerrogativa promove o contato com a Educação Infantil no decorrer do curso de Pedagogia e garante o contato com saberes ou práticas que remetem ao exercício profissional no berçário?** Apesar da presença de nove disciplinas específicas que envolvem a Educação Infantil referentes a dois departamentos⁴⁶ do curso (DEDI e DCSE), somente duas, em suas ementas, dispõem sobre assuntos referentes à creche e às crianças de zero a seis anos, como ilustra o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Referente às disciplinas

e análise do processo pedagógico desenvolvido na Educação Infantil. Planejamento e avaliação da prática pedagógica na Educação Infantil. Participação no processo de regência em Educação Infantil”.

⁴⁵ Essa disciplina não aparece na Deliberação 44/2011.

⁴⁶ A Faculdade de Educação da Uerj abrange seis departamentos: DEAE – Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino, DCSE – Departamento de Ciências Sociais e Educação, DEDI – Departamento de Estudos da Infância, DEIC – Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada, DESF – Departamento de Estudos da Subjetividade e da Formação Humana, DEPAG – Departamento de Estudos de Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação.

As palavras berçário e creche não se configuram como destaque, demonstrando, mais uma vez, que, apesar do curso de Pedagogia direcionar seu olhar para a Educação Infantil, a prática com o berçário e os saberes específicos que o compõem ainda estão fora da realidade curricular da Faculdade de Educação da Uerj, apontando, assim, para uma lacuna na formação profissional do futuro pedagogo.

Esse egresso da Uerj, quando se torna, por exemplo, um professor de Educação Infantil da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, poderá atuar da creche à pré-escola. Novas questões se anunciam: **será que essa lacuna na formação reverbera na prática dos egressos da UERJ na Educação Infantil, em especial em sua prática no berçário? Quais são os saberes e as práticas desse egresso da Uerj no berçário?** A resposta para essas perguntas será destrinchada no decorrer do próximo capítulo.

CAPÍTULO 4: PENSANDO O CIBERESPAÇO E A CIBERCULTURA

Criar meu web site
Fazer minha home-page
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada
Um barco que veleje.
(Gilberto Gil)

As novas tecnologias estão inseridas no cotidiano dos cidadãos trazendo com isso mudanças comportamentais significativas e que revolucionam diariamente os modos de agir e pensar das pessoas. As rodas de conversa ou um simples café com os amigos não impedem que as novas tecnologias se instalem como um elemento presente no cenário que se configura.

As tecnologias móveis estão presentes como uma grande possibilidade de estar aqui e em muitos lugares ao mesmo tempo. Como podemos perceber na Imagem 1, temos dois amigos tomando um chá juntos, mas cada um com seu telefone. Para algumas pessoas, essa cena poderia significar uma total falta de comunicação, mas há outras interpretações.



Imagem 1 – Amigos conversando (Arquivo pessoal)

A imagem pode expressar a possibilidade de comunicação que rompe o aqui e agora e faz uma conexão com o que está por vir. Segundo Santaella (2008, p. 97):

Uma nova espacialidade de acesso, presença e interação se anuncia: espacialidades alternativas em que as extensões, as fronteiras, as capacidades do espaço se tornam legíveis, compreensíveis, práticas e navegáveis, possibilitando, sobretudo, práticas coletivas que reconstituem os modos como nossos encontros com lugares específicos, suas bordas e nossas respostas a eles estão fundadas social e culturalmente.

Não houve um período na história do mundo em que fosse registrado tamanho fluxo de informação e rapidez nas comunicações como nos tempos de hoje. Pelas *postagens* em redes sociais, conseguimos nos comunicar com pessoas ao redor do mundo e estar em contato com os mais diversos acontecimentos. Uma viagem para a Europa torna-se uma viagem de todos os amigos que curtem e se permitem transportar a cada foto *postada* nas redes sociais. Por meio de seus comentários se fazem presentes e participam da viagem com contribuições a respeito do roteiro e comentam a beleza de cada lugar mostrado. Por exemplo, o comentário na Imagem 2: “Que linda vista, me sinto olhando para o mar de Lisboa com essa foto!”.

Imagem 2 – *Print* da tela do Facebook com a foto de Lisboa (Arquivo pessoal)



Quando observamos um lugar turístico como Roma e seus belíssimos restaurantes em torno da Fontana di Trevi,⁴⁸ percebemos que os funcionários dos restaurantes chamam os clientes com um sorriso simpático. Porém, o convencimento não se baseia somente no preço do cardápio ou na massa artesanal oferecida, e sim em uma palavra que emerge no vocabulário de todos: *wifi*.

⁴⁸ A Fontana di Trevi é uma construção barroca localizada em Roma. Foi construída por Nicola Savi e inaugurada em 1762.



Imagem 3 – Senha do *wifi* (Arquivo pessoal)

É interessante perceber que esse item se tornou um dos requisitos da lista para escolher um restaurante. Posso me arriscar a dizer que para muitos é um item decisivo, pois como imaginar nos dias de hoje um viajante sem acesso à internet? A facilidade que ela proporciona em encontrar os lugares pelo GPS e por pesquisas em *sites* de busca tornam qualquer viagem mais tranquila.

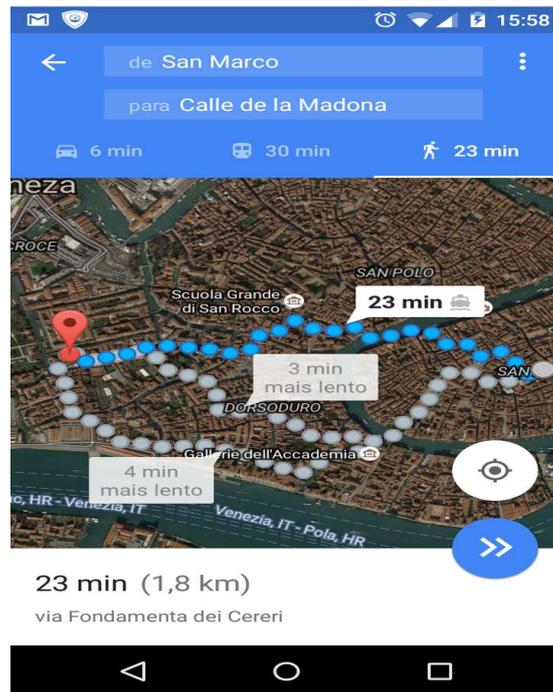


Imagem 4 – *Print* da tela do aplicativo Google Maps (Arquivo pessoal)

Segundo Santaella (2008, p. 96):

A mediação tecnológica do ciberespaço condiciona a emergência de novas práticas culturais. Não é por meio da criação de uma esfera separada que isso se dá, mas pela abertura de modalidades diferenciais de práticas que se inserem à sua maneira na vida cotidiana, refletindo e condicionando novas formas de acesso à informação e ao conhecimento.

As crianças estão nascendo imersas em uma relação espaço-tempo compreendida como uma relação inseparável, em que as formas de comunicação se modificaram completamente. Estamos todos imersos em um ciberespaço.⁴⁹ Segundo Levy (1999, p. 17):

O termo [ciberespaço] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo 'cibercultura', especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

O importante é notar, como Santos (2012, p. 162), que o ciberespaço é “ao mesmo tempo, coletivo e interativo, uma relação indissociável entre o social e a técnica”. Compreendemos, assim, o ciberespaço “como um potencializador de infinitas ações interativas” (*idem*, p. 162), o que o torna um novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de reconfiguração e de produções autorais.

É um ambiente que não se desliga da realidade, onde tudo acontece em tempo real, o que leva Monteiro (2007, sn) a defini-lo como:

(...) um mundo virtual, onde são disponibilizados variados meios de comunicação e interação em sociedade. Um universo virtual onde se encontram quantidades massivas de dados, informações e conhecimento em que os textos são "mixados" a imagens e sons, em um hipertexto fluido e cheio de possibilidades, ou seja, um ambiente não físico, mas real, um espaço aberto, cheio de devires, onde tudo acontece instantaneamente, em tempo real e de durabilidade incerta (...).

Quando trazemos a questão do espaço para esta discussão, podemos pensar, como nos diz Santaella (2008, p. 98), que “o espaço na verdade seria um produto social, um lugar praticado. Assim, uma rua, definida geometricamente pelo planejamento urbano, é transformada em espaço pelos transeuntes. Então, o espaço é transformado de acordo com as

⁴⁹ O termo ciberespaço foi utilizado por Gibson em sua obra *Neuromancer*, publicada em 1984. Ou seja, há 31 anos já se falava em ciberespaço.

interações que sofre”. Logo, podemos pensar no ciberespaço como um espaço que se transforma de acordo com as conexões ocorridas nele e por meio dele. Porém, não podemos deixar de considerar os espaços criados pelas redes telemáticas sem fios e os espaços físicos.

Segundo Santaella (2010), seriam os espaços intersticiais. Contudo, Souza e Silva (2006) nomeiam espaços híbridos, pois combinam uma relação entre o físico e o digital. Santos (2013, p. 44) explica:

Esses espaços criam ambientes em que podemos estar conectados por meio de dispositivos móveis, carregando conosco a Internet, por esse motivo não conseguimos perceber os espaços físicos e espaços digitais como espaços desconexos, não havendo mais a sensação de entrarmos na Internet, é como se estivéssemos imersos nela.

Nessa imersão, encontramos alguns conceitos que se configuram parte desse ciberespaço. Como a ubiquidade, que a partir desse espaço híbrido permite uma forma de comunicação a qualquer momento. A ubiquidade é compreendida neste texto, segundo Santos (2013, p. 289), como “uma habilidade de comunicação a qualquer tempo e hora, por meio de dispositivos móveis dispersos pelo meio ambiente”. Não podemos deixar de pensar então na mobilidade compreendida como “a capacidade de tratar a informação e o conhecimento na dinâmica do nosso movimento humano na cidade e no ciberespaço simultaneamente” (*idem*, 2011, p. 25).

Esses conceitos já estão envoltos na teia de relações que mantemos no decorrer de nosso dia a dia e fazem parte da cultura contemporânea. A internet está em nossas vidas, em nossas relações e transcende para nossas práticas diárias sem que percebamos ou nos esforcemos para tal. Afinal, o ciberespaço abre possibilidades para novas mediações com a cultura contemporânea, novas formas de comunicação e comportamentos aparecem e, nesse contexto, pode ocorrer o surgimento da cibercultura.

Para Santos (2013, p. 287), a cibercultura é a “cultura contemporânea mediada pelo espaço digital em interface com a cultura e vem se caracterizando pela emergência da mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço e as cidades”. Essa ubiquidade é entendida como a capacidade de estar conectado à rede a todo momento, independentemente do espaço físico utilizado e de estar conectado em dispositivos fixos ou móveis. Segundo Cavassani (2014, p. 11):

O grande triunfo de uma comunicação transversal suportada na grande rede mundial de computadores é a alta capacidade de comunicação experimentada pelo usuário individual. Constitui-se assim, sem temores de supervalorização ou mesmo de equívoco no termo, de uma libertação do indivíduo em relação ao uso e transmissão de informação.

A cibercultura permite essa fluidez na transmissão das informações, liberta o indivíduo e permite a participação ativa na construção da cultura e do lugar de produtor, e consumidor de cultura passa a ser questionado. “Pela primeira vez as pessoas estão efetivamente podendo produzir ou tentar buscar sentido nas suas vidas a partir desses dispositivos” (LEMOS, 2009 *apud* PINHO, 2011, p. 100).

A autoria é repensada, e o sujeito passa a ter maior liberdade para interferir nos acontecimentos, cada vez mais criam-se e divulgam-se informações. “Essa nova reconfiguração emerge com os três princípios básicos da cibercultura: liberação do polo de emissão, conexão generalizada e reconfiguração social, cultural, econômica e política” (LEMOS; LEVY, 2010, p. 45).

As informações são criadas e recriadas a partir dos *blogs*, *chats*, redes sociais e, é claro, nos grandes jornais que continuam em circulação. Estes, hoje, podem ser questionados e têm suas notícias discutidas e transmitidas pelas mídias sociais, e dessa forma todos podem se informar, criticar e até mesmo discordar, como no exemplo retirado do grupo Professores PCRJ/SME do Facebook:



Imagem 5 – Print da tela do Facebook com o artigo sobre adoecimento de funcionários

De acordo com Oswald (2011, p. 4), o texto eletrônico esmaece as fronteiras entre a leitura como atividade de mero consumo por parte do leitor e a escrita como ato produtivo do escritor, diluindo a própria possibilidade de pensar nas obras produzidas dessa forma como o resultado de um ato criador individual e pondo em suspenso a própria noção de *copyright*.⁵⁰

O indivíduo emite informações, cria e recria em rede por meio de uma conexão generalizada e aberta. Atribui novos valores e abre novas possibilidades. Em relação ao princípio da conexão generalizada, é “(...) preciso cocriar em rede, entrar em conexão com outras pessoas, produzir sentidos, trocar informações, circular, distribuir informações, saberes, conhecimento. A internet configura-se como lugar de conexão e compartilhamento” (SANTOS, 2012, p. 164).

Dessa forma, são de extrema importância a participação e colaboração nas produções tendo como exemplo os *softwares* livres. O princípio da reconfiguração não determina o fim de nenhum recurso de massa. Segundo Martino (2010, p. 176), “o uso das tecnologias altera as relações humanas em relação ao meio social e a sua percepção como ser humano. As mediações tecnológicas alteram as relações pessoais e a identidade”.

A vida, as relações e a comunicação entre as pessoas se encontram como é apregoadado na propaganda de uma empresa de telefonia celular: “sem fronteiras”. A falta de fronteiras facilita a comunicação. É nessa possibilidade de conexão que “as afinidades, objetivos comuns e projetos mútuos podem desenvolver-se em uma constante troca de saberes e de cooperação através de comunidades e grupos inteligentes que compõe as comunidades virtuais” (CAVASSANI, 2014, p. 13).

As comunidades virtuais se configuram como um ambiente de troca de informações, reconstruções e podem até mesmo se apresentar como um gerador de aprendizagem. Se a aprendizagem for entendida como uma experiência social e construída pelo sujeito por meio das interações e de suas potencialidades, as comunidades virtuais podem se tornar um meio de aprendizagem para seus usuários graças a seu grande potencial em gerar interações. Segundo Levy (1999, p. 132-133), “O apetite para as comunidades virtuais encontra-se um ideal de relação humana desterritorializada, transversal, livre. As comunidades virtuais são os motores, os atores, a vida e surpreendente do universal por contato”.

Uma nova modalidade de texto aparece, e o texto que antes era igualmente reproduzido ganha nova cara, dependendo de quem o compartilha; ganha novos argumentos, dependendo de quem o comenta; e deixa de ser um texto único para se tornar um texto

⁵⁰ *Copyright*: direito autoral, direitos autorais ou direitos de autor.

universal, sem território, ou seja, um texto livre. Traz à tona esse ciberespaço como local de construção coletiva e que expande de acordo com as intervenções que nele acontecem e é entendido como um espaço de livre acesso e de livre construção, propiciando novos olhares e novas possibilidades:

Não há um conteúdo base que deve se remeter com o risco de perder-se o sentido total da mensagem. Quanto mais se expande, mais universal se torna o ciberespaço e menor é sua capacidade totalizante: cada novo ponto na rede integra informação, engendra uma construção coletiva, acrescenta uma nova bifurcação de comunicação na rede; um novo ponto de mutação (CAVASSANI, 2014, p. 15).

O ciberespaço expande por natureza, e cada vez mais se questiona o uso das novas tecnologias no âmbito educacional. Atualmente, não há quem não seja afetado pelas novas tecnologias. Ignorar esse movimento quando se fala em educação é temerário. A maioria dos alunos que pertencem hoje à educação básica tem contato com alguma mídia digital e alguns já nasceram imersos nessa cibercultura.

Com a possibilidade de acesso à internet, o aluno consegue ter o mesmo conteúdo, em relação à pesquisa midiática, que o professor. Contudo, ainda é preciso rever o perfil de aluno que é encontrado nas universidades e repensar as relações de ensino e aprendizagem de modo que seja possível uma construção coletiva.

A questão que emerge nesta pesquisa se relaciona diretamente com a possibilidade de esse ciberespaço se tornar um ambiente genuíno de investigação e aprendizagem, sendo considerado possibilidade de trabalho e construção de novos conhecimentos. Deparamo-nos com um grande número de usuários de redes sociais que buscam a internet para se comunicar e para saber dos acontecimentos recentes ao redor do mundo, mas existe ainda uma porcentagem de pessoas que busca soluções formativas no ciberespaço e que o utiliza, informalmente, como espaço de ampliação de conhecimento.

O informal deve ser compreendido aqui como a busca por ambientes virtuais de aprendizagens que não tenham vínculo com nenhuma universidade ou curso privado na área da educação – por exemplo, as redes sociais. De acordo com Santos (2013, p. 291):

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) são os meios telemáticos mais utilizados para as práticas de educação online encontradas no ciberespaço, hoje potencializados pela mobilidade, permitindo que o acesso aos ambientes não se dê de forma fixa, presa a um desktop. Por meio da possibilidade de estarmos

conectados a qualquer tempo e em qualquer lugar (ubiquidade), os AVA são reconfigurados como ambientes móveis, mais acessíveis.

Essa descrição assemelha-se às propostas de uso de algumas redes sociais – como o Facebook, com seus aplicativos e por sua funcionalidade – como um espaço propício à aprendizagem e de busca por formação continuada. Não pensar a possibilidade real do uso das redes sociais como espaço formativo seria um desperdício.

Em virtude da possibilidade de acesso a todo o momento e em qualquer lugar, podemos estar refletindo sobre questões e contribuindo para uma formação continuada que se realize por pares e no dia a dia. A proposta é simplesmente acessar o conteúdo do grupo de estudo, por exemplo, no Facebook, por meio de dispositivos móveis e digitais em rede e realizar comentários.

Na atualidade, alguns Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) já dispõem de uma estrutura que permite conexão por meio de dispositivos digitais móveis. Porém, a questão que impera nessa nova ordem mundial, em que a conectividade é um componente relevante para o estabelecimento de uma comunicação em massa, é: o Facebook, em razão de sua popularidade e formato familiar, proporcionaria experiências de aprendizagens colaborativas? Não me proponho a dizer que o Facebook seria mais bem utilizado do que um AVA que foi criado para ser um AVA, mas posso pensar nas possibilidades que o aplicativo instalado nos dispositivos móveis poderia alcançar, como criar um movimento para a aprendizagem, tornando-a menos rígida e podendo acontecer em qualquer lugar, sem estar presa a um espaço.

Os recursos mais populares para grupos no Facebook permitem, segundo Moreira e Januário (2014, p. 76):

Adicionar *links* que possibilitam a criação de ligações com páginas exteriores ao FB; criar eventos que podem ser utilizados para lembrar prazos, encontros, seminários; as mensagens que possibilitam o registro e o envio de mensagens (síncronas e assíncronas) aos utilizadores e que servem como um importante canal de comunicação; o acesso às páginas que permitem a interação entre os membros, possibilitando a partilha de *links*; as notas que possibilitam a colocação de pequenas anotações e os comentários que permitem ao utilizador dar a sua opinião sobre uma partilha, disponibilização de recursos ou mesmo de uma opinião em questão.

Quanto aos recursos, podemos exemplificar com o Google Docs. Além de enviar fotos e adicionar arquivos, permite programar e criar aplicativos que podem ser integrados à rede de forma aberta e acessível. Outros exemplos são: Book Tag, Poll, entre outros.

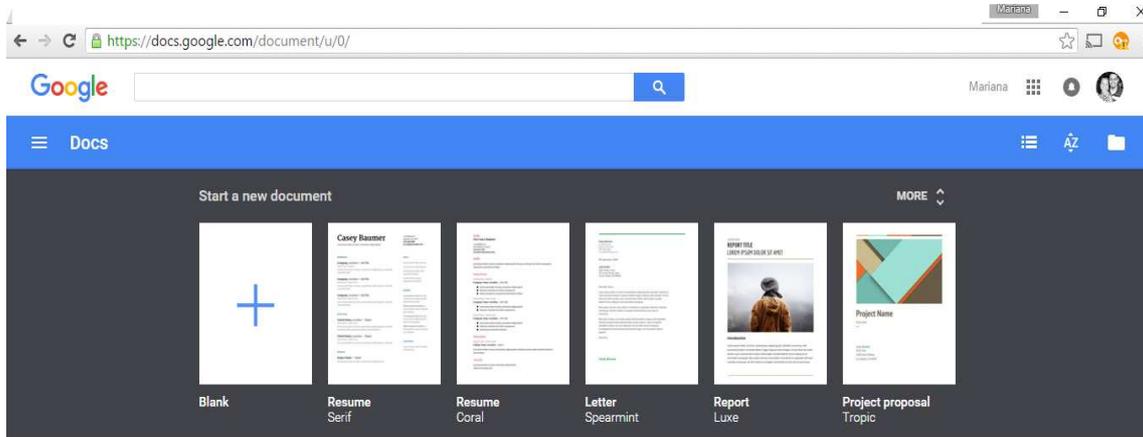


Imagem 6 – Print da tela de abertura do Google Docs

Algumas empresas e universidades criaram *sites* ou AVA que oportunizam a troca de conhecimentos e a formação continuada. Elas têm *interfaces* disponíveis no ciberespaço por meio de alguns cursos. Segundo Santos (2003, p. 6), “(...) alguns AVA ainda assumem estéticas que tentam simular as clássicas práticas presenciais, utilizando signos e símbolos comumente utilizados em experiências tradicionais de aprendizagem”. A autora salienta a importância das referências híbridas e que é fundamental uma discussão a respeito do currículo para que o olhar voltado aos cursos *on-line* se direcionem para além das reflexões sobre educação a distância.

4.1 As redes sociais: o Facebook como espaço de investigação

O avanço da tecnologia possibilitou, por meio dos dispositivos móveis, uma nova forma de comunicação e de expressão em que a flexibilidade e o movimento são a chave mestra. Na atualidade, é muito incomum encontrar alguém que não tenha pelo menos ouvido falar a respeito de alguma mídia digital ou rede social. Estudos realizados por empresas internacionais constataam um grande crescimento em âmbito mundial do uso dos dispositivos móveis para acessar a internet e as contas em redes sociais.

Segundo publicação da agência de *marketing* social We Are Social de 2016,⁵¹ mudanças aconteceram no cenário midiático e as redes sociais e os usuários da internet e dos dispositivos móveis obtiveram um crescimento significativo na comparação com anos anteriores. Mais pessoas estão conectadas por meio dos dispositivos móveis de forma ubíqua e com mobilidade para as informações. Esse novo cenário irá influenciar notavelmente a cultura contemporânea, e a tendência desses dados não é retroceder, e sim progredir ainda mais em número de novos usuários.



Imagem 7 – Indicadores estatísticos

Com o passar do tempo e o surgimento de novas tecnologias, mais lugares são conectados e mais pessoas têm acesso à internet. Segundo esse estudo da mesma agência, quase metade do mundo tem acesso à internet.

⁵¹ A população mundial tem 7.395 bilhões de pessoas. Entre essas pessoas, 3.419 bilhões têm acesso à internet, 2.307 bilhões têm uma conta ativa em uma rede social, 3.649 bilhões acessam a internet unicamente pelo celular e 1.968 bilhões acessam suas contas ativas em redes sociais pelo celular.

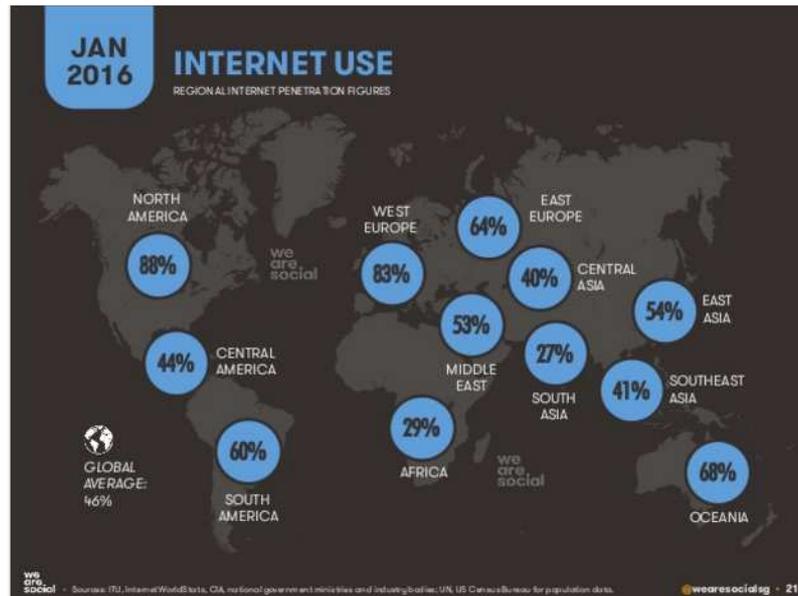


Imagem 8 – Porcentagem mundial de usuários da internet

Quando o olhar é direcionado à população brasileira, quais são as singularidades que envolvem o acesso à internet no Brasil? Sabemos que o Brasil ainda está distante de se tornar uma nação digital. Existem no Rio de Janeiro alguns pontos de livre acesso à internet, porém seu serviço é bem precário. Alguns países disponibilizam serviços assim em diversos pontos da cidade, o que facilita bastante a vida de qualquer turista. Em razão da magnitude de nosso país, ainda existem pontos onde a internet é um sonho distante.

Qual tem sido a preferência dos brasileiros em relação às redes sociais? Quantos brasileiros já acessam a internet? Afinal, o comportamento do brasileiro não é igual ao da média mundial. Essa mesma empresa analisou o Brasil e levantou dados estatísticos.



Imagem 9 – Indicadores estatísticos do Brasil

De acordo com a Imagem 9, percebemos que, em um total aproximado de 208 milhões de brasileiros, 103 milhões têm uma conta ativa em uma rede social. Ou seja, 49% da população brasileira. Contudo, 120 milhões dispõem de acesso à internet, o que remete a 57% da população brasileira. As contas ativas em celulares atingem 42% da população.

A população tem acessado cada vez mais as redes sociais por meio de seus dispositivos móveis, o que está trazendo, como foi dito anteriormente, novas formas de comunicação e uma mobilidade nas informações. Esse dado nos traz um questionamento sobre qual seria a rede social mais acessada no Brasil. Segundo dados da mesma empresa, o Facebook tem sido a rede social mais acessada no Brasil, como aparece na Imagem 10.

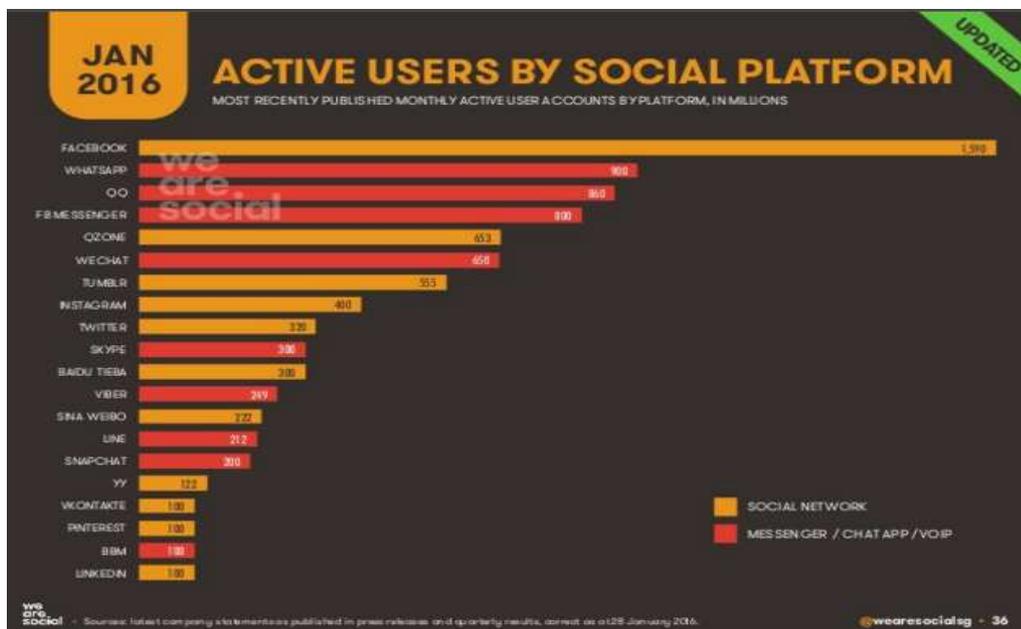


Imagem 10 – As redes sociais e seus usuários

As definições da terminologia redes sociais perpassam por algumas esferas, porém a definição de rede que será utilizada nesta pesquisa equivale à visão de rede social como “agrupamentos complexos instituídos por interações sociais apoiadas em tecnologias digitais de comunicação” (RECUERO, 2009, p. 13). Avançando nesse conceito, podemos afirmar que “uma rede é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores” (RECUERO, 2009, p. 24).

Com base nessas definições, cabe pensar o quanto é importante analisar as relações que fluem nas redes sociais e seu conteúdo, pois ambos são dados importantes para entender o movimento delas. Porém, a ideia de rede é anterior a sua ligação com a tecnologia. Podemos citar Castells (1999, p. 565), que afirma que as redes constituem:

Uma nova morfologia social das nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. Embora a forma de organização em redes tenha existido em outros tempos e espaços, o novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para a sua expansão penetrante em toda a estrutura social.

Compreendendo esse conceito de rede social e depois de observar os dados estatísticos aqui apresentados, deparamo-nos com o Facebook, uma das redes sociais mais conhecidas. É necessário contar sua história, que foi mundialmente divulgada em 2010, com o lançamento do filme: *A rede social (The social network)*, de David Fincher, que conta a história de seus criadores. O Facebook, ou FB,⁵² foi lançado em 2004 pelos estudantes americanos Dustin Moskovitz e Chris Hughes e pelo brasileiro Eduardo Saverin, além de Zuckerberg, todos da Universidade de Harvard.

O intuito desse *site* era organizar uma forma de comparação das garotas da universidade por meio de avaliações a respeito da beleza, entre outros atributos. Porém, o sucesso foi tão estrondoso entre os estudantes, que os criadores resolveram em 2006 ultrapassar os muros da universidade e ampliar para o público externo.⁵³ Hoje o Facebook é a rede social mais usada entre os brasileiros, alcançando um percentual de 24% da população.⁵⁴

Mas o que leva alguém a se conectar a uma rede social? Uma série de motivos levam as pessoas a se conectarem às redes sociais. No caso do FB, destacam-se: reencontrar pessoas que não veem há muito tempo, cultivar relações já existentes, manter contato com os amigos e firmar relações que de outro modo se perderiam (LAMPE *et al.*, 2006; ELLISON *et al.*, 2007; SHELDON, 2008; LEWIS; WEST, 2009; MADGE *et al.*, 2009). Contudo, algumas pesquisas afirmam que existem outros motivos, que passam pelo campo do gerenciamento de tarefas (contatos, organizador de eventos, lembretes de aniversário e fotos), por conhecer novas pessoas, por tornar-se popular, entre outros.

⁵² A partir deste momento do texto, será usada também a abreviação FB para designar a palavra Facebook.

⁵³ O público externo deveria ter uma idade mínima de 13 anos para fazer parte do FB.

⁵⁴ Informação disponível em: <<http://www.b9.com.br/54482/social-media/digital-social-e-mobile-2015-um-compilado-de-dados-e-tendencias-digitais/>>. Último acesso em: 31/10/2015.

O motivo que encorajou esta pesquisa a utilizar as redes sociais como espaço de investigação foi não só a popularidade entre usuários e suas funções referentes à organização, mas também a presença massiva de usuários, entre eles professores que recorrem ao FB em busca de soluções para alguns dilemas e dificuldades em diversos campos. A Imagem 11 mostra um exemplo retirado do grupo do Facebook Professores PCRJ/SME.

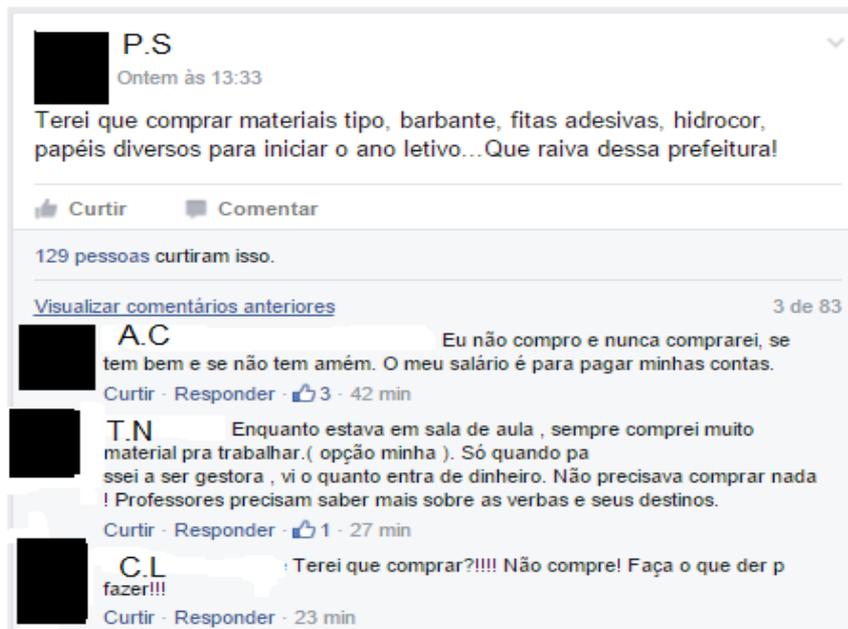


Imagem 11 – Print do post do membro P.S do grupo do Facebook Professores PCRJ/SME

Observamos a presença de professores⁵⁵ que estão solicitando ajuda e apoio nos grupos e dirigem suas discussões para o campo educacional no FB. Esse dado chamou a atenção em nossa pesquisa para a emergência desse olhar para o FB como um ambiente de aprendizagem, visto que muitos professores recorriam a ele para retirar dúvidas, ouvir opiniões e até mesmo desabafar sobre a dor e a delícia de ser professor.

Era nítida a premência em fazer um levantamento nas redes sociais, entendendo como um meio de “estudar os padrões de conexões expressos no ciberespaço. É explorar uma metáfora estrutural para compreender elementos dinâmicos e de composição dos grupos sociais” (RECUEIRO, 2009, p. 22). Tomamos como questões de investigação: o que os professores estariam dizendo a respeito do Berçário nas redes sociais? O que o egresso do curso de Pedagogia da Uerj tem a dizer sobre a prática nas redes sociais? Será que o curso de Pedagogia da Uerj consegue formar profissionais habilitados para o trabalho com os bebês?

⁵⁵ A classe dos professores foi a escolhida como público-alvo para esta pesquisa e não temos informações precisas quanto ao mesmo advento em outros campos profissionais.

Será que o Berçário é realmente a maior dificuldade encontrada pelos professores segundo os relatos nas redes sociais?

CAPÍTULO 5: ANÁLISE DE DADOS: O CASO DO FACEBOOK

O que passou, passou, mas o que passou luzindo, resplandecerá para sempre.

(Johann Goethe)

A frase que dá abertura a este capítulo nos leva a pensar nas possibilidades que esta pesquisa poderia ter trilhado, se não tivesse sido preciso optar e encurtar o caminho. Aqui as escolhas foram em direção às narrativas que passaram luzindo, iluminando e trazendo um resplendor que nos remete a reflexões sobre a prática cotidiana nos Berçários cariocas e sua relação com a formação em Pedagogia, na Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), *campus* Maracanã. Diante do que passou luzindo, elegemos categorias, seus caminhos foram descritos no capítulo 2, e, em sequência, apresentaremos os *posts* previamente selecionados para cada uma, a fim de procedermos a uma análise mais detalhada deles.

5.1 Quem fica no Berçário? Solidão ou castigo?

Esta categoria foi criada com base nos *posts* encontrados nos cinco grupos inicialmente analisados. Encontramos uma considerável quantidade de comentários específicos referentes ao Berçário como **espaço esquecido**, onde os PEI precisam de ajuda por se sentirem sobrecarregados diante da realidade que encontram em sala.

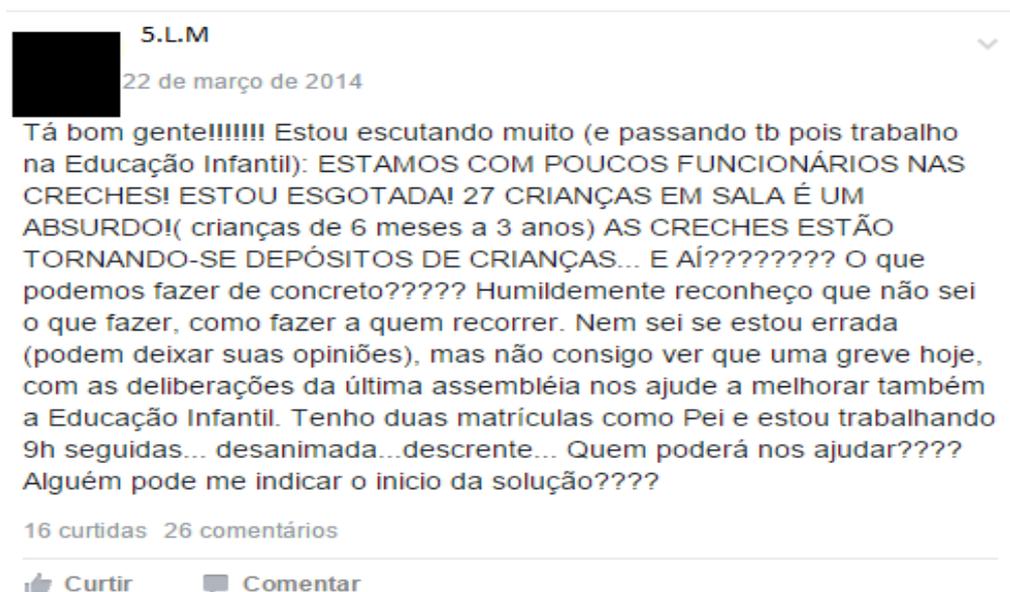


Imagem 1 – *Print* do *post* realizado por L.M no grupo Professores PCRJ/SME

No dizer dessa Professora de Educação Infantil (PEI), percebemos um primeiro problema que é a falta de funcionários para o trabalho nas creches, o que causa um grande esgotamento dos profissionais que ali estão envolvidos. O segundo problema apontado é o quantitativo de crianças por turma e a turma de idade mista em uma sala de Educação Infantil, o que acaba se transformando em uma grande dificuldade para a PEI na realização do planejamento. Essa narrativa, traz a expressão “depósitos de crianças”, várias vezes repetida pelas demais participantes dos grupos.

A escolha desse *post* para análise nos leva a compreender que as crianças estão sendo “mantidas” em creches sem estrutura. Estrutura aqui entendida não só como a parte física da instituição, mas também como a quantidade de crianças por turma e a quantidade de Agentes de Educação Infantil (AEI) em turma, por exemplo. O que não colabora para a realização de um trabalho que tenha foco na criança em sua plenitude.

O cargo de PEI é considerado por muitos um cargo “horroroso”, como está dito no comentário a seguir.

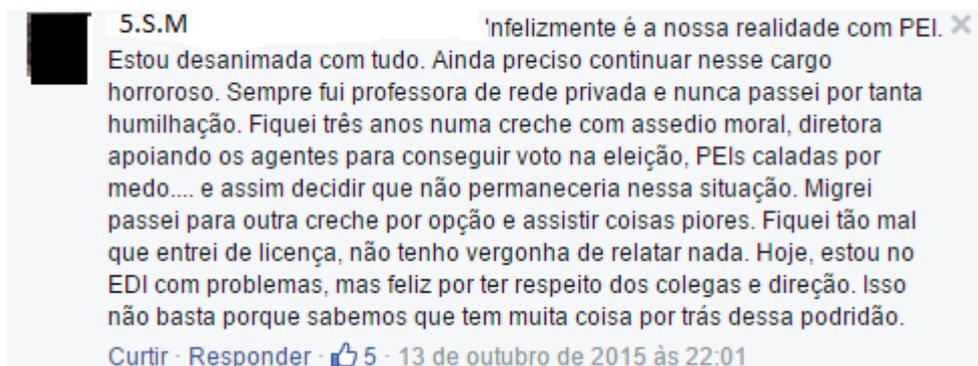


Imagem 2 – Print do *post* realizado por S.M no grupo Professores PCRJ/SME

Essa narrativa utiliza termos bastante fortes (cargo horroroso, assédio, podridão) para apresentar graves problemas sofridos por PEI em creches e que não são divulgados com tanta expressividade em outros veículos de comunicação. Ela sintetiza outros relatos de casos de coerção e assédio moral. Uma série de outros relatos que reluzem como esse está presente no cotidiano narrado pelas PEI municipais.

Entre tantos acontecimentos, a falta de funcionário torna-se um assunto que transborda questões, ocasionando problemas que transcendem a especialização do profissional que trabalha com a infância carioca. A falta de funcionários em uma sala de Berçário causa transtornos, e esse tema é recorrente no decorrer da pesquisa. São narrativas que caminham

para o mesmo relato: quase sempre haver somente duas pessoas para trabalhar no Berçário, como aparece nos comentários a seguir, em diferentes momentos da interação.

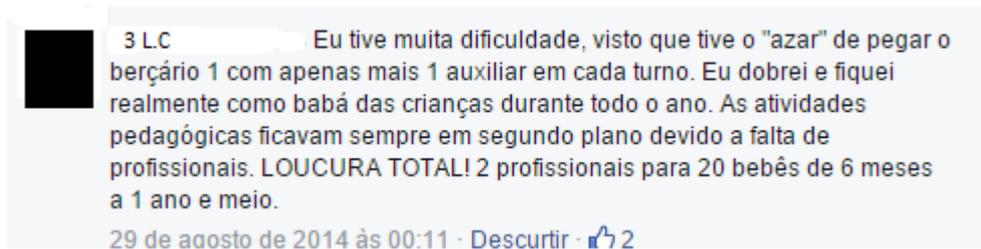


Imagem 3 – *Print do post* realizado por L.C no grupo Professores de Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro



Imagem 4 – *Print dos posts* realizados por E.F e C.A no grupo Professores de Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro

Como não comprometer o trabalho com apenas dois profissionais em sala? A sala de atividade, em uma turma de Berçário, pode chegar a ter 25 bebês. Como se encaminhará essa rotina de maneira que se garanta a integridade física e mental desses bebês e dos profissionais que os acompanham? Qual tem sido o olhar para o Berçário diante de todos os reais relatos?

Situações como a explicitada se tornam um risco à saúde dos bebês, que, pela falta de funcionários, podem permanecer sujos ou serem mal alimentados. Os *posts* marcam a presença de duas pessoas para realizar a higiene e alimentar os pequenos, além de ter que dar banho nos 25 bebês. Há, ainda, o prejuízo que cega qualquer olhar direcionado para a construção de atividades para essa faixa etária.

A Deliberação E/CME nº 22, de 2 de agosto de 2012, fixa as normas para autorização de funcionamento de instituições privadas de Educação Infantil do Sistema de Ensino do Município do Rio de Janeiro e dá outras providências. Ela define o quantitativo na relação criança/profissional, incluindo aí professor e auxiliar:

Art. 12 Os critérios para a organização de grupos decorrerão das especificidades do Projeto Político-Pedagógico, atendida a seguinte relação criança/profissional, considerando professor e auxiliar:

I - Na faixa etária de zero a um ano e onze meses, para cada grupo de até vinte quatro crianças, em espaços físicos distintos ou não, um professor, exigindo-se **um auxiliar para cada grupo de até seis crianças;**

Há um desacordo entre os documentos legais e as narrativas das PEI, que trazem relatos de situações em que a relação profissional-criança atinge aproximadamente o dobro do que a deliberação regulamenta. Diante disso, para muitas PEI, essa realidade é castigo.

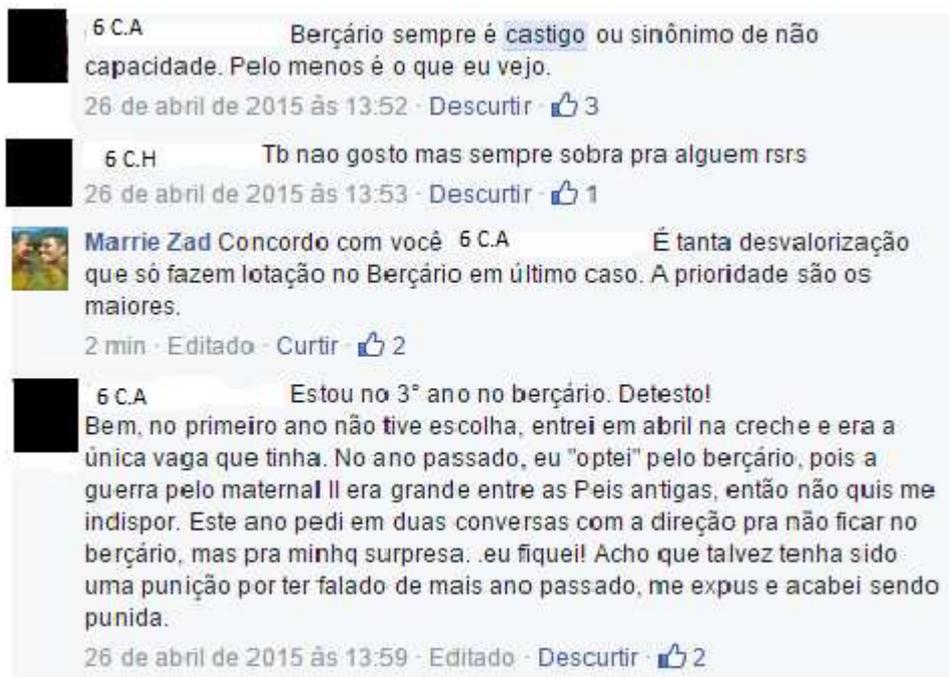


Imagem 5 – Print dos posts realizados por C.A e C.H no grupo Egressos da Pedagogia Uerj – PEI e Berçário

Nesse último fragmento, dentro de um contexto complementar à pergunta elaborada por mim no grupo seis (Egressos da Uerj): “Como você foi parar no Berçário?”, o castigo aparece como “sinônimo” da palavra Berçário. Como aconteceu comigo quando cheguei à primeira creche e é reafirmando nesse comentário, o grupamento Berçário é destinado às PEI somente em último caso. Tal fato denota a desvalorização do Berçário diante das turmas de crianças maiores da Educação Infantil, refletindo na prática das PEI que dele fazem parte.

Devemos registrar que nem todas as narrativas são dados que permeiam a negatividade, pois surgem as que trazem o trabalho no Berçário como sinônimo de realização, como podemos observar na Imagem 6.

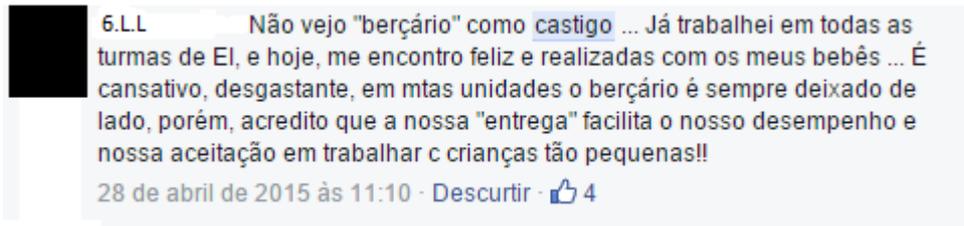


Imagem 6 – Print do post realizado por L.L no grupo Egressos da Pedagogia UERJ – PEI e Berçário

Esse comentário supera o olhar para o Berçário como um castigo. Há, inclusive, uma sugestão positiva em relação ao trabalho, no uso de expressões como “entrega” e “aceitação” para o trabalho com crianças tão pequenas. Contudo, o termo “aceitação” é ambíguo. O fragmento nos leva a pensar que, não só no Berçário, o profissional de Educação infantil está em busca de um lugar e uma identidade, que pode ser construída de forma coletiva. Quando se trata de Berçário, isso é ainda mais complexo. Por que será que surge o uso da palavra “aceitação” para o trabalho que ali é realizado? Será que é visto como se não fosse natural para quem trabalha com educação?

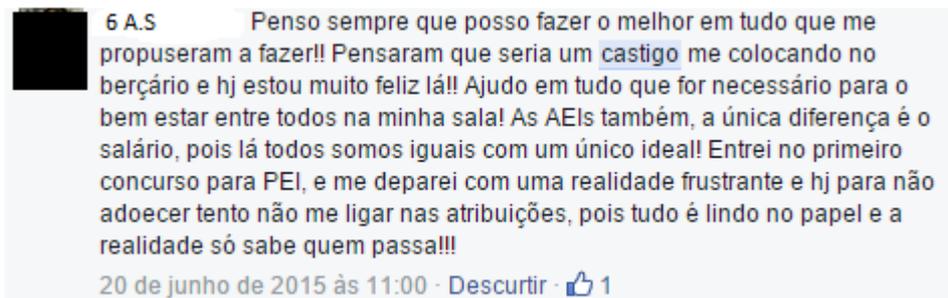


Imagem 7 – Print do post realizado por A.S no grupo Egressos da Pedagogia UERJ – PEI e Berçário

A PEI narra um profissional que não nega o lugar de “castigo” que o Berçário carrega, todavia se coloca como alguém feliz. Porém, para permanecer com a felicidade, procura deixar as atribuições do cargo de PEI de lado e, assim, conseguir uma relação pacífica em sua sala.

Observa-se mais uma vez a existência de uma separação entre as atribuições dos profissionais que envolvem o Berçário (PEI e Agentes de Educação Infantil – AEI). Essa PEI, apesar de assumir uma postura positiva, narra que é preciso deixar sua identidade como PEI de lado para não adoecer. Cabe pensar quais seriam as atribuições que descaracterizam o papel do PEI no Berçário.

Diante das narrativas expostas nessa categoria, cruzar o olhar com as ementas das disciplinas do curso de Pedagogia se fez necessário para entender nos depoimentos dos egressos as lacunas deixadas pelo curso de Pedagogia em relação à compreensão do que envolve a prática no Berçário.

A disciplina Infância e Política na Educação Infantil oferecida no primeiro período traz em sua ementa algumas propostas:

História da infância. Concepções de infância e de educação infantil. Visão crítica da história e suas políticas da educação da criança de **zero a seis anos** no Brasil. Políticas públicas para a infância. Legislação e educação infantil. Currículo de educação infantil. Infância, cidadania e educação infantil. Princípios éticos, estéticos e políticos da educação Infantil. Formação de professores para a educação infantil.

Se a ementa foi cumprida, os egressos da Uerj estudaram a legislação que subsidia as políticas que envolvem a Educação Infantil e afere as condições de uma sala de Educação Infantil e a relação da Educação Infantil com a legislação. Todavia, observa-se uma discrepância entre as propostas da ementa, que apresenta legislações e políticas públicas para a infância, e a prática observada. Há no texto uma proposta que compreende estudos a respeito dos princípios éticos, estéticos e políticos da Educação Infantil, porém, o que aparece nas narrativas advindas do chão da creche é um cenário ausente de princípios éticos, estéticos e políticos. As PEI egressas relatam uma realidade distante das estudadas nas legislações e nos falam de um professor de Educação Infantil que busca entender seu papel no Berçário ao mesmo tempo que busca construir uma identidade profissional.

5.2 Atividades pedagógicas: o famoso pedagógico

A construção desta categoria emergiu das inúmeras narrativas encontradas nos seis grupos a respeito do fazer pedagógico no Berçário. A palavra “pedagógico” aparece em diversas falas, assim como observamos em pesquisas anteriores do NEIPE/Uerj (GIL, 2013). O que seria o pedagógico no Berçário?

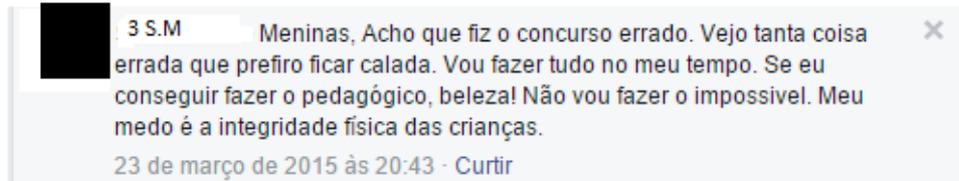


Imagem 8 – *Print do post* realizado por S.M no grupo Professores de Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro

Nesse fragmento, o pedagógico aparece como um “fazer” que não está intrínseco na rotina do Berçário. Mas, o que seria esse pedagógico no Berçário? Outros depoimentos corroboram com esse questionamento e, mesmo no primeiro momento, mês de adaptação das crianças, a PEI já se cobra a respeito desse pedagógico.

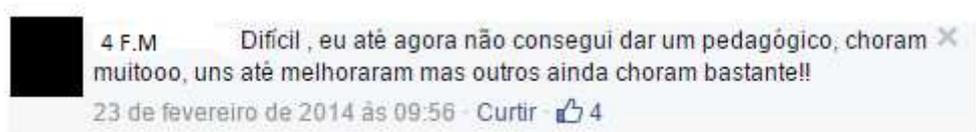


Imagem 9 – *Print do post* realizado por F.M no grupo PEI 2013 a 2015

Nesse fragmento, o “pedagógico” é algo a ser dado. No próximo fragmento, recortado do grupo seis (Egressos da Uerj), não ocorre a associação do cuidar e do educar, e esse distanciamento é marcado pelo “fazer o pedagógico”. A PEI mais uma vez sente-se nitidamente infeliz com trabalho no Berçário, mas parece resolver o problema “fazendo o pedagógico e gerenciando o cuidar”.

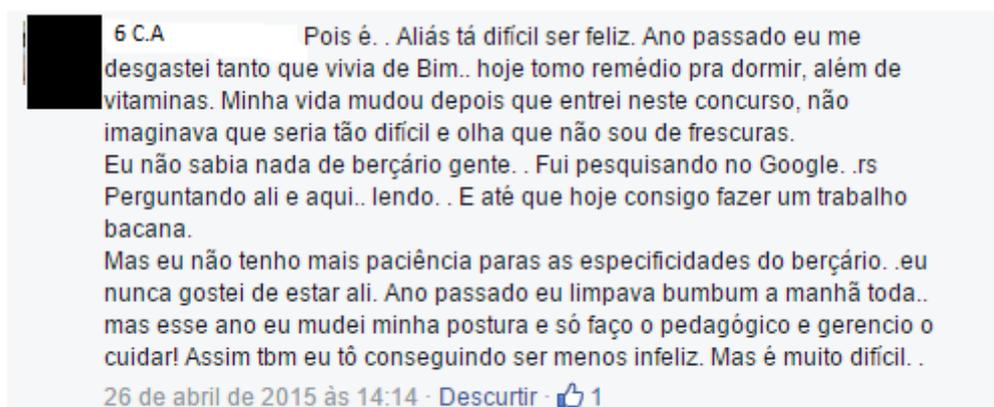


Imagem 10 – *Print do post* realizado por C.A no grupo Egressos da Pedagogia Uerj – PEI e Berçário

Nota: BIM: Boletim de Inspeção Médica.

O pedagógico emerge nesses fragmentos como uma ação, e o cuidar aparece sob a “gerência” do PEI. As orientações curriculares para a Educação Infantil (GIL, 2010, p. 48) nos trazem alguns subsídios para a prática pedagógica com crianças de até dois anos de idade:

Para as crianças até 2 anos, os educadores devem estar preparados para desenvolver diálogos, explicando suas ações, a das crianças, descrições de materiais e rotina durante todo o período do dia, criando possibilidades de desenvolvimento de linguagem oral, interação positiva e incentivando o processo de autonomia. Por isso, nas atividades dos bebês e crianças até 2 anos, os educadores devem estar totalmente envolvidos participando delas ativamente, dando atenção individual respondendo a demanda desta faixa etária.

Esse trecho nos aponta indícios de uma prática pedagógica em que o cuidar e o educar caminham de mãos dadas, porém existem algumas questões que, segundo a realidade narrada pelas PEI no Facebook, impedem a prática desses subsídios, quando, por exemplo, conforme o trecho, “(...) os educadores devem estar totalmente envolvidos participando delas ativamente, dando atenção individual respondendo a demanda desta faixa etária”. Isso sugere atenção individualizada para as demandas do bebê. Como realizar essa atenção mais individualizada quando narrativas nos apontam para uma equipe de Berçário composta por 25 bebês e um número reduzido de educadores? Aprofundando a leitura do trecho, percebemos que ele sugere que o educador participe das atividades. Porém, não encontramos um diferencial entre o pedagógico e o cuidar.

Em nossos fragmentos, encontramos alguns comentários que remetem à discussão sobre o pedagógico, por meio da vinculação direta com a prática de cuidados:

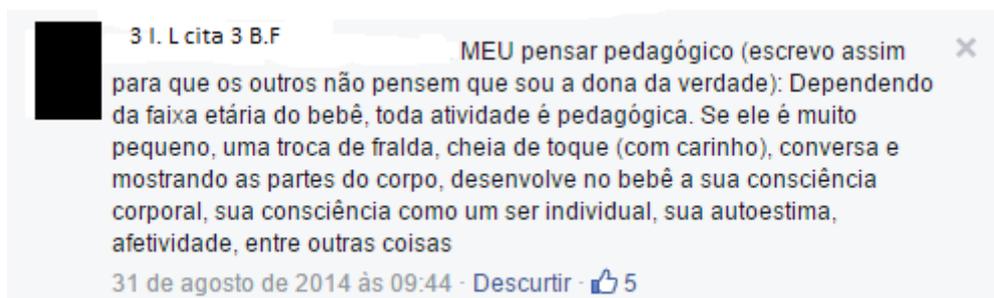


Imagem 11 – Print do post realizado por I.L no grupo Professores de Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro

Essa narrativa não separa o cuidar e o educar e trouxe sugestões da inseparabilidade na prática dos dois termos. Essa PEI procura se posicionar com cautela e diz não ser a detentora da verdade. Defendendo-se de possíveis futuras críticas, deixa claro que seria o “MEU pensar pedagógico”. Quando nesse *post* ocorre a preocupação em dizer que essa atitude é pessoal, cabe refletir que nem todos os PEI pensam da mesma forma. Algumas aproximam mais esses fazeres. Mas onde estaria então a resposta que definiria a separação do cuidar e do educar no Berçário narrada pelos PEI?

Talvez a resposta para esse questionamento apareça na relação AEI e PEI e em seu histórico marcado por conflitos, como nos foi apresentado no capítulo “Socorro, os PEI chegaram!”. O próximo comentário nos dá algumas pistas e aponta para uma dificuldade no que é pedagógico entre os próprios PEI e AEI, que, muitas vezes, não concordam a respeito do que seria o fazer pedagógico.

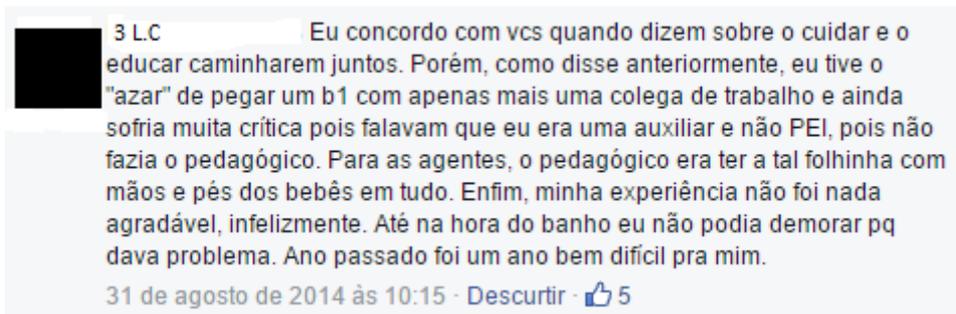


Imagem 12 – *Print* do *post* realizado por L.C no grupo Professores de Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro

Pensando na Universidade como espaço de formação para os futuros profissionais que atuarão na Educação Infantil, encontramos uma ementa do curso de Pedagogia da Uerj que se aproxima das narrativas das PEI e sugere uma reflexão a respeito do Currículo e Abordagens Pedagógicas na Educação Infantil. Essa disciplina é oferecida no sexto período.

Diferentes concepções de educação da **creche** e pré-escola e caminhos para a prática. Alternativas e perspectivas curriculares da educação infantil. A produção de conhecimento acerca da infância e as práticas de atendimento institucionalizadas. Os desdobramentos do trabalho cotidiano na educação infantil.

Essa disciplina sugere caminhos para a prática, mas será que o Berçário está incluso no discurso? Quais seriam as práticas que norteariam essa disciplina? Seria exposto o papel do professor no Berçário e a demanda inseparável do cuidar e do educar? Estaria contribuindo para que o graduando refletisse a respeito de uma prática consciente de que a troca de fraldas no Berçário é uma ação pedagógica, além de cuidado? Talvez esse olhar mais direcionado dependa do professor que leciona tal disciplina.

Apesar de a ementa garantir um trabalho que alcance a creche, por que ainda há algumas PEI oriundas do curso de Pedagogia da Uerj com uma narrativa a respeito de práticas que não aproxima o educar e o cuidar? Novas questões surgem a cada análise de narrativas, e ainda mais dúvidas a respeito da formação aparecem. A categoria que envolve formação nos trará dados que poderão nos ajudar a entender a dicotomia entre o cuidar e o pedagógico.

5.3 Saúde física e mental dos PEI: as dores do corpo e as dores da alma

Nesta categoria selecionamos narrativas que discutem as questões de saúde do PEI nos aspectos físicos e mentais. Nelas encontramos exposição de angústias e sofrimento que nos conduzem a discutir as condições de trabalho nas quais algumas PEI estão atuando e em que os bebês estão submetidos em suas atividades cotidianas no Berçário.

5R.V

13 de outubro de 2015

Olá, boa noite irei fazer um desabafo, não sei se outros servidores passam por situação parecida mas está insustentável. Atualmente eu só penso em me ver livre das creches. Além de ser um ambiente TOTALMENTE ASSISTENCIALISTA, funcionários entraram numa disputa interna de egos onde ninguém sai beneficiado. Sou professor de educação infantil e essa guerra interna em que se tornou esse espaço educacional é um SACO. Sim, é uma verdadeira guerra, alimentada por pessoas que usam do poder para fomentar tal coisa. Mais lastimável é que as gestoras, como a minha, alimentam ainda mais essa disputa de egos, que não faz bem a ninguém.

São ataques de uma categoria a outra, funcionários de uma mesma sala sem se falar, sim isso aconteceu comigo. Aeis que não podem ajudar a Pei na rodinha e a realizar atividades porque o pedagógico não é sua função. Mas por outro lado o Pei pode trocar fraldas, ajudar a dar comida e dar banho porque o cuidado é função do Pei. E ainda ouvir piadas do tipo "Os peis vão se rasgar porque temos a gratificação e vamos virar professores". Ou "Não trabalho sem Pei, o pei quer planejar? Planeja em casa!"

Será que não vão entender nunca que a guerra é contra o sistema e não de categorias!!!! Tá puxado o serviço nas creches... 25 bebês para 2 funcionários, creches sem estrutura de atendimento pro berçário (ar condicionados ruins, sem refeitórios, banheiros sem estrutura pra dar banhos em bebês e etc), sem planejamento, sem reajuste, com péssimas condições de trabalho... É DIFÍCIL ENTENDER QUE A GUERRA É CONTRA O EDUARDO PAES E SUA CORJA?

Diante de tanto egoísmo, cansei, peguei licença pela psiquiatria e não quero voltar. Já comecei a me preparar para outros concursos, mas fica o alerta. As creches pedem socorro!

Imagem 13 – Print do post realizado por R.V no grupo Professores PCRJ/SME

Essa narrativa apresenta inúmeras questões para análise. Entre elas, a postura de algumas gestoras que não amenizam o conflito histórico entre AEI e PEI, fazendo com que este cresça e transborde para a prática cotidiana no Berçário; a discussão a respeito das funções dos AEI e PEI em sala e o desejo de alguns AEI de se tornarem PEI; a gratificação que os AEI recebem, que faz muitos acreditarem que recebem mais que os PEI, mesmo sabendo que a gratificação não é incorporada para a aposentadoria, que a hora de trabalho paga para os AEI é inferior e que a carga horária dos PEI é menor que a dos AEI; e as dúvidas que envolvem as atividades pedagógicas no Berçário e a falta de estrutura política.

Em princípio, essa narrativa poderia ser realocada em outras categorias, mas a escolha por deixá-la neste item se refere ao relato final: “De tanto egoísmo, cansei, peguei licença pela psiquiatria”. O contexto político e o cotidiano que envolvem a prática no Berçário estão fazendo com que muitas professoras adoçam e desistam do concurso.

O caráter assistencialista emerge em algumas narrativas das PEI que se sentem desvalorizadas. A visão de assistencialismo como “coisa menor” mantém o distanciamento entre dois itens inseparáveis em um trabalho com crianças pequenas o cuidar e o educar. O

conflito entre PEI e AEI transborda como um grande maremoto e leva consigo qualquer fio de esperança para o que seguiria por dias melhores.

Essa narrativa representa muitas outras que afirmam estarem licenciadas pela psiquiatria. Esse não é o único depoimento que encontramos em redes sociais que dizem respeito à saúde mental de PEI e AEI que estão abalados emocionalmente, o que é sempre associado às condições de trabalho e aos conflitos de relacionamento que acontecem na creche.

Alguns profissionais alegam que tais condições de trabalho articulam para que trilhem outros caminhos e ingressem em outro curso superior para mudar de profissão. Vasconcellos (2015) em seus estudos afirma que os concursos para professores de Educação Infantil, na cidade do Rio de Janeiro, são uma verdadeira peneira. Existem milhares de candidatos para um edital que normalmente disponibiliza dez vagas, mas que convoca aproximadamente um número dez vezes maior, e poucos permanecem.

O exemplo a seguir mostra PEI que estão criando estratégias para a exoneração do cargo, porém buscam outros caminhos relacionados à educação.

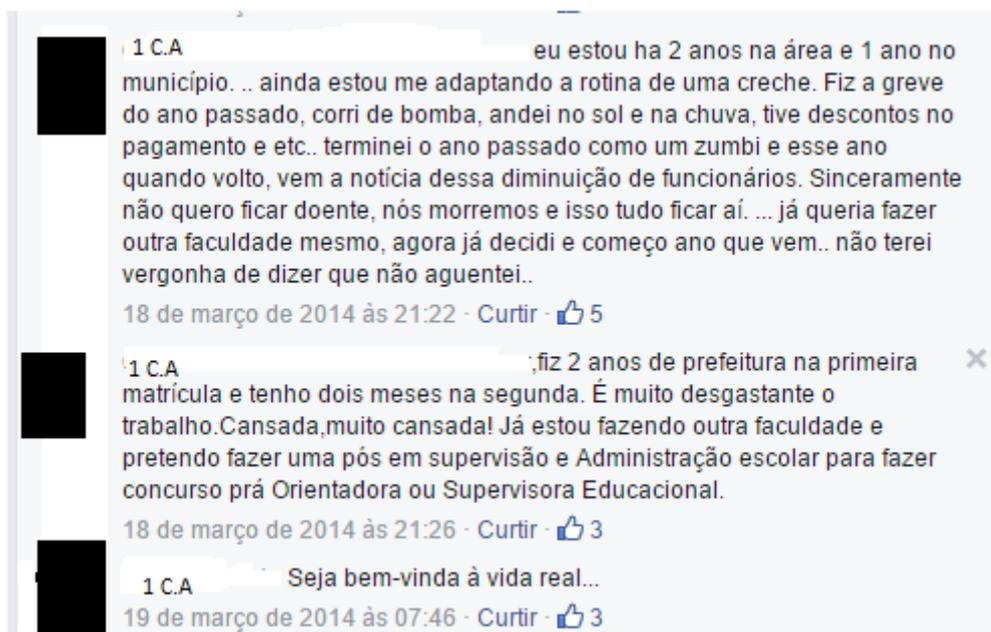


Imagem 14 – Print dos posts realizados por C.A no grupo Concurso PEI 2012

Uma das opções para quem não quer trocar de área profissional aponta para a saída da sala de aula. A frase “seja bem-vinda à vida real” descreve uma total falta de esperança na

mudança da realidade encontrada no cotidiano das creches cariocas.

Os próximos *posts* apresentam professoras que estão com medo de adoecer, pois relatam que o cansaço bate sem piedade. Podemos observar, na primeira narrativa da professora RV (Imagem 13), que a relação PEI e AEI é uma das causas de grande sofrimento para o PEI. Ao perguntar no grupo seis (Egressos da UERJ) como foram recepcionados pelos AEI quando chegaram à creche, as respostas marcam uma recepção difícil e muito traumática.

Ainda hoje, alguns professores sentem dificuldade na relação com os AEI e, mesmo quem não passou por problemas em um primeiro momento, quando muda de creche, não fica isento de tal situação. A falta de comunicação ainda faz parte da rotina de muitos PEI e AEI, o que dificulta a relação entre eles. Minha experiência em ser recebida na creche também não foi tranquila, e pude vivenciar inúmeras situações constrangedoras, que corroboram com as respostas dadas no *post* a seguir.

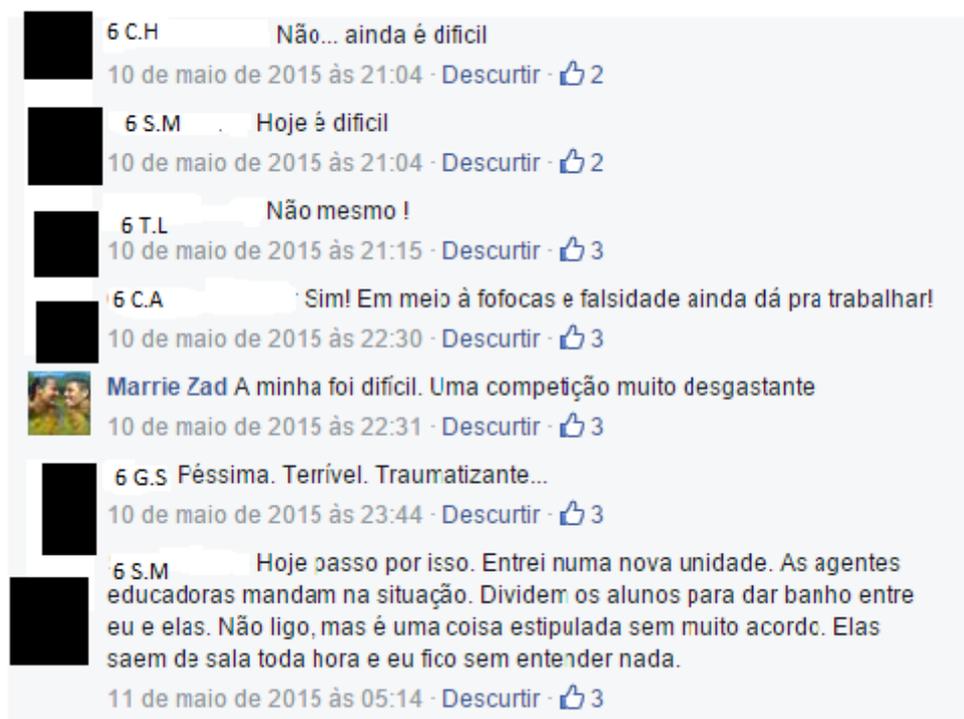


Imagem 15 – *Print* dos *posts* realizados por T.L., G.S., S.M., C.H. no grupo Egressos da Pedagogia UERJ – PEI e Berçário

A falta de comunicação entre os AEI e o cenário político no qual os PEI foram arremessados ocasionaram traumas e situações desgastantes que contribuem para o prejuízo

da saúde de todos.

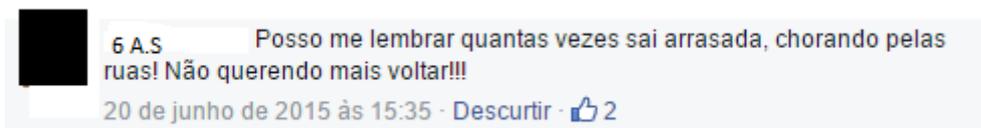


Imagem 16 – *Print* do *post* realizado por A.S no grupo Egressos da Pedagogia UERJ – PEI e Berçário

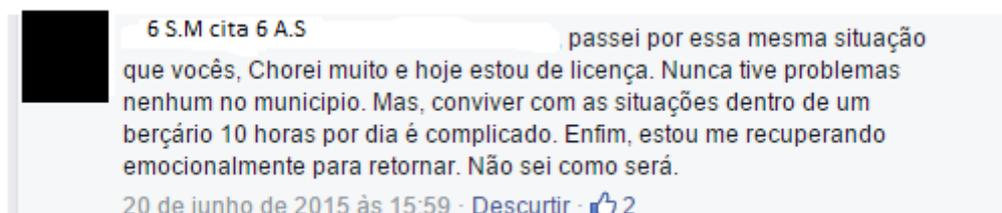


Imagem 17 – *Print* do *post* realizado por S.M no grupo Egressos da Pedagogia UERJ – PEI e Berçário

Observando essas narrativas, fica a questão de como a profissional de Berçário, seja ela PEI ou AEI, pode manter íntegra a saúde física e mental dela e de suas crianças. Existem conflitos entre as duas categorias e esses conflitos não só trazem prejuízo para a saúde dos profissionais envolvidos, mas também afetam o trabalho realizado como um todo, incluindo o bem-estar das crianças.

Os estudos de Gil (2013) já apontavam para a insatisfação dos AEI adiante da situação criada com a chegada das PEI, além do descontentamento causado pelas condições sociopolíticas de seus fazeres. Tal situação, com potencial de interferir nas relações interpessoais dentro da creche, traz dificuldades no relacionamento com outros profissionais.

Em relação à formação da Uerj, não observamos nenhuma disciplina que pudesse contribuir com as questões levantadas nessa categoria. Percebemos que não houve (e não há), na graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Uerj, disciplina obrigatória que tratasse (e trate) da saúde do professor.

5.4 Prática cotidiana no Berçário: meu curso serviu para quê?

Este item apresenta recortes de comentários à pergunta que fiz nos cinco grupos em relação à contribuição da graduação em Pedagogia para a prática no Berçário. O grupo seis será aprofundado em seguida, pois abrange exclusivamente os egressos da Uerj.

Esta categoria de análise emerge das diversas narrativas que trazem pedidos de ajuda em relação à prática no Berçário e questionamentos a respeito da graduação em Pedagogia. Antes de um mergulho profundo no tema, insiro um *post* que apareceu quando a palavra Berçário foi colocada no grupo cinco e que representa uma discussão antiga, mas que ainda está em evidência.

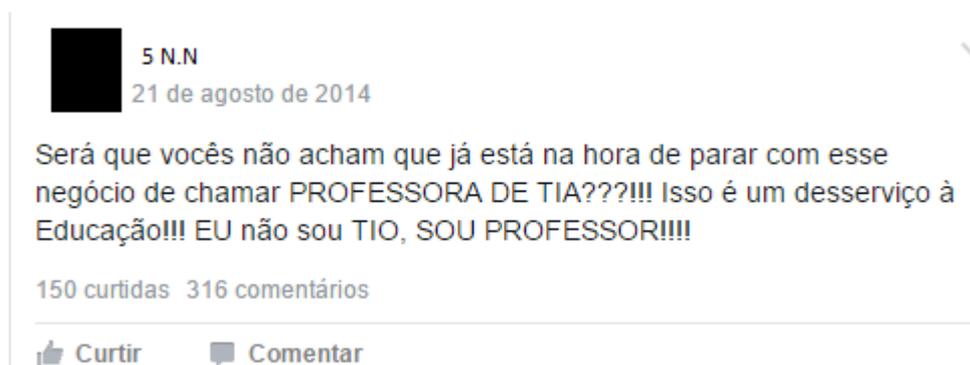


Imagem 18 – *Print* do *post* realizado por N.N no grupo Professores PCRJ/SME

Esse *post* gerou 316 comentários, que se intercalavam entre apreço e rejeição.

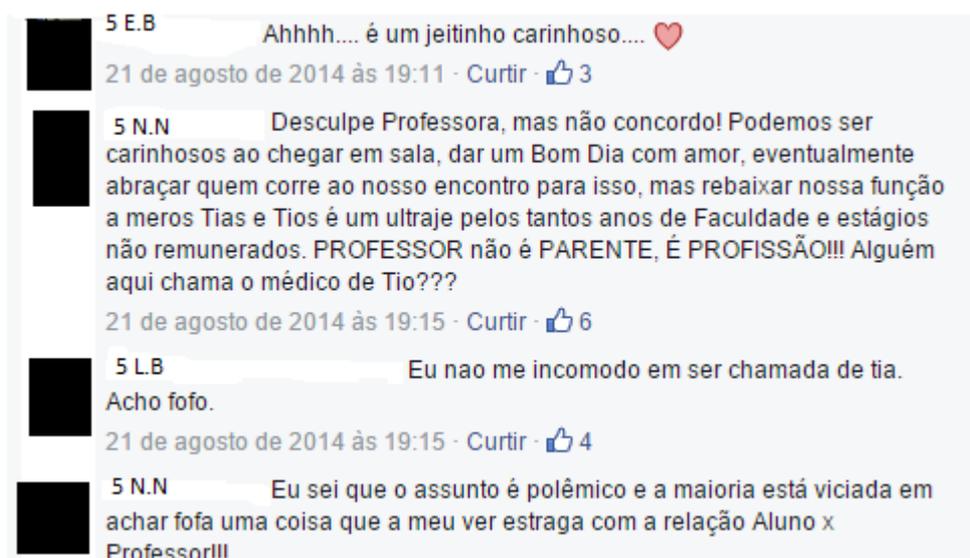


Imagem 19 – *Print* dos *posts* realizados por L.B e N.N no grupo Professores PCRJ/SME

De acordo com Paulo Freire (1997, p. 9) “ensinar é uma profissão que envolve certa militância, certa especialidade em seu cumprimento, quando ser tia é uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto ser tia não é profissão”.

Acreditamos que pontos como esses narrados passam pela formação e por como esse profissional entende sua profissão. Estamos, como PEI, na busca por uma valorização profissional e criação de uma identidade.

Uma pergunta sobre a importância da graduação para a prática no Berçário foi feita por mim nos seis grupos e seguem alguns recortes das respostas que perpassaram os grupos.

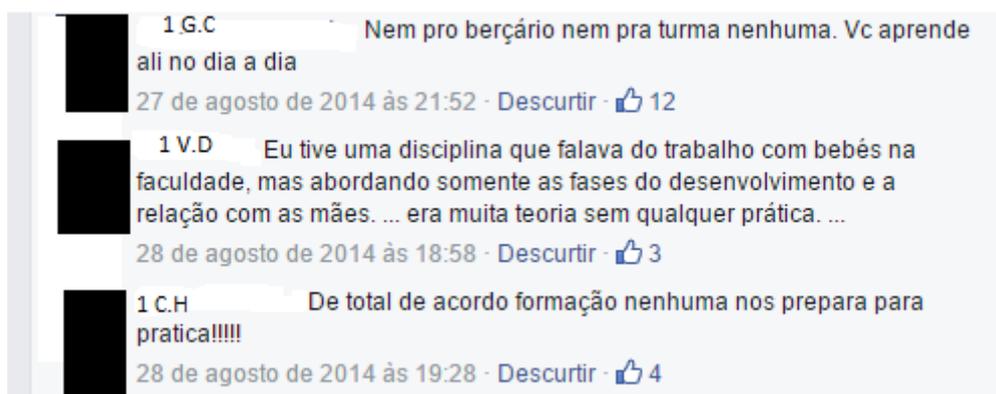


Imagem 20 – Print dos posts realizados por G.C, V.D e C.H no grupo Concurso PEI 2012

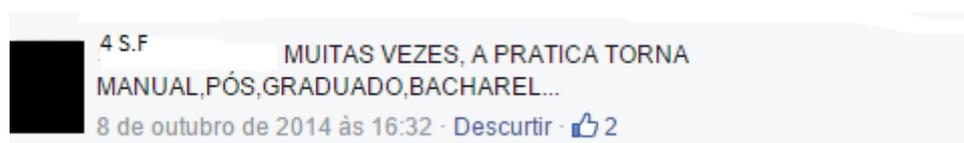


Imagem 21 – Print do post realizado por S.F no grupo PEI 2013 a 2015

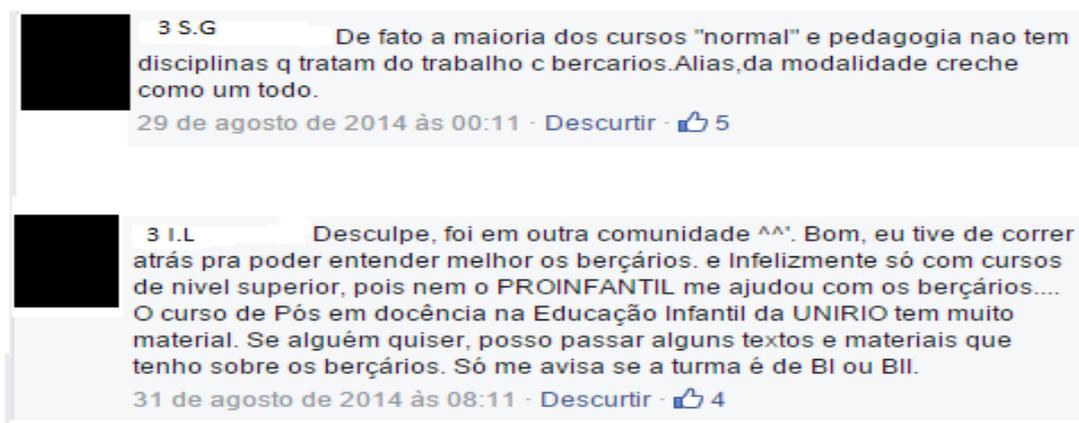


Imagem 22 – Print dos posts realizados por S.G e I.L no grupo Professores de Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro

Esses fragmentos apontam que alguns PEI não acreditam que a graduação contribui para o exercício profissional no Berçário. As dificuldades encontradas no trabalho com o Berçário, as dificuldades de relacionamento entre os profissionais envolvidos e a falta de clareza do que é uma atividade pedagógica no Berçário levam ao questionamento do tempo de graduação e ao distanciamento entre o que é ensinado nas disciplinas e a prática no Berçário.

Algumas PEI recorrem aos cursos de pós-graduação em Educação Infantil, como nos deixou I.L de exemplo, para tentar entender como preencher as lacunas deixadas pela graduação em Pedagogia. Nesse caso, ainda estávamos analisando os *posts* dos cinco grupos iniciais, compostos por depoimentos de egressos de universidades diversas.

Além da falta de formação para o trabalho com os bebês, outras questões emergem nesse mar de incertezas e inseguranças, como veremos nos fragmentos a seguir.

3 C.A.
14 de setembro de 2014

Boa noite colegas Peis. Gostaria de saber, como anda a situação das creches e Edis de vcs, no que diz respeito ao quantitativo de funcionários. Sei que já se fala bastante neste assunto, mas o que me chama atenção é o fato, do grito não ser mais alto. Pelo menos é o que me parece. Eu estou esgotada, doente, estressada. . Enfim. . Me sinto uma fracassada, estudei 4 anos pra me formar e hoje mal consigo dar uma atividade. Se dou uma atividade, deixo criança com cocô, atraso o banho, não dá tempo de arrumá los pra saída. Enfim. . Isso é um absurdo! Está difícil trabalhar assim.. Gostaria de saber como vcs fazem pra conseguir. .pq eu confesso que não consigo! Abraço a todos!

20 curtidas 56 comentários

Curtir Comentar

20 pessoas curtiram isso.

[Visualizar comentários anteriores](#) 4 de 56

3 R.A.

realmente só me sinto professora na matrícula de PII, na avaliação de ontem disse para todos: todo mundo na EI do RJ é babá, não passamos de cuidadores! É assim que a mãe vê, é assim que o governo enxerga! Eu não tenho problemas com Gestores, mas o sistema é ingrato. Sabe qual o maior problema também? A PCRJ tem uma leva de pessoas que são ótimas em seus afazeres, como elaborar processo, fechar contas, dar conta de mapas, responder e-mails e a prefeitura esquece que gerir pessoas é algo importante, funcionário doente e infeliz é prejuízo, toda creche, todo mês tem muito funcionário licenciado e a PCRJ finge que não vê!

18 de setembro de 2014 às 06:32 · Curtir - 3

Imagem 23 – *Print* dos *posts* realizados por C.A e R.A. no grupo Professores de Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro

Há uma questão nesses fragmentos para além da distância entre a teoria e o real exercício na prática do Berçário. Temos aqui representado narrativas que elucidam professoras de Educação Infantil que não se veem como professoras, e sim como “simples” cuidadoras. Tudo isso nos remete aos problemas já mencionados e que se cruzam como em um enorme novelo.

No grupo seis, selecionei um comentário que foi escrito por uma PEI egressa do curso de Pedagogia da Uerj e que hoje ocupa um cargo de coordenação pedagógica, além de cursar uma pós-graduação em Educação Infantil. Ela nos levanta uma questão sobre as atividades que têm sido encontradas no Berçário e aponta a distância entre a teoria e a prática no Berçário.

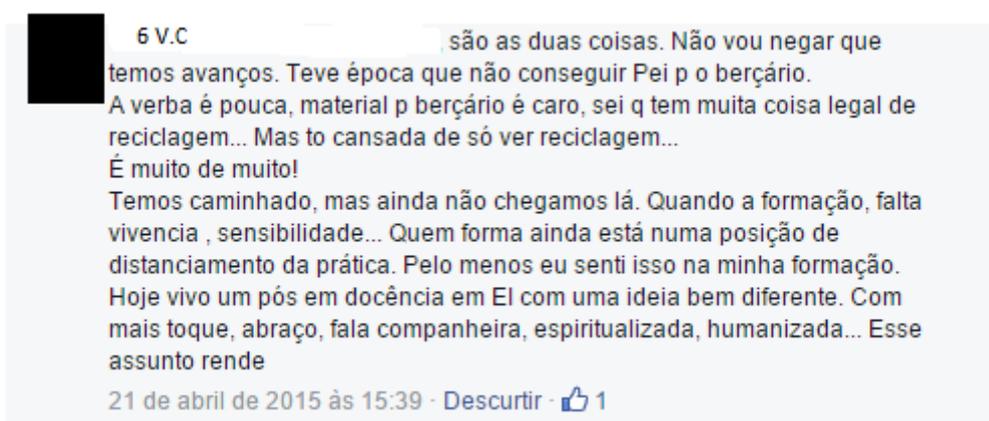


Imagem 24 – *Print do post* realizado por V.C no grupo Egressos da Pedagogia Uerj – PEI e Berçário

Quando perguntei a respeito da graduação em Pedagogia da Uerj, os egressos deram seus relatos, que pouco variaram entre si. Um dado interessante dos próximos fragmentos é que esses egressos cursaram currículos diferentes, mesmo assim não se percebe nenhuma mudança significativa no que diz respeito à creche. Em alguns comentários, houve PEI que relataram que alguns AEI acreditavam que para trabalhar no Berçário teriam que ser como mães.

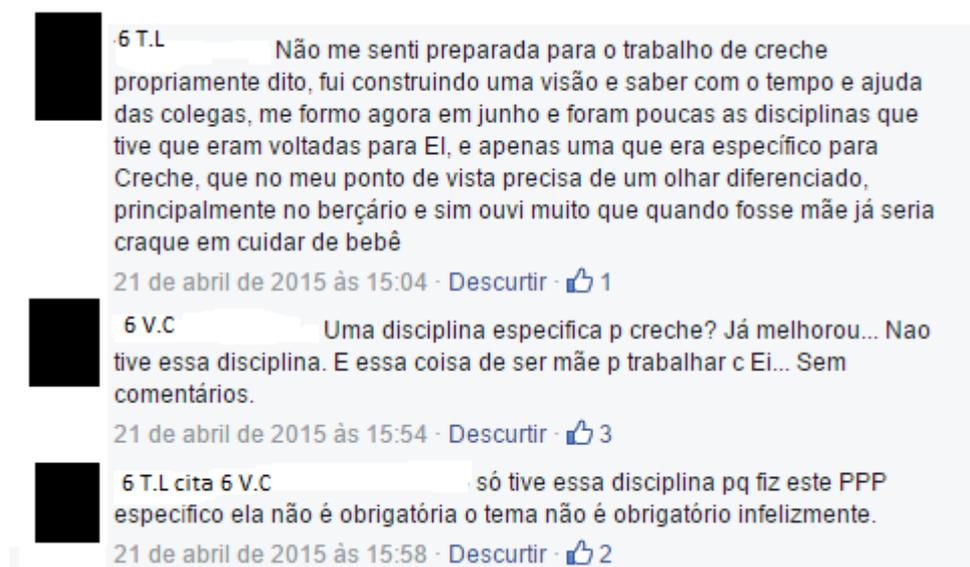
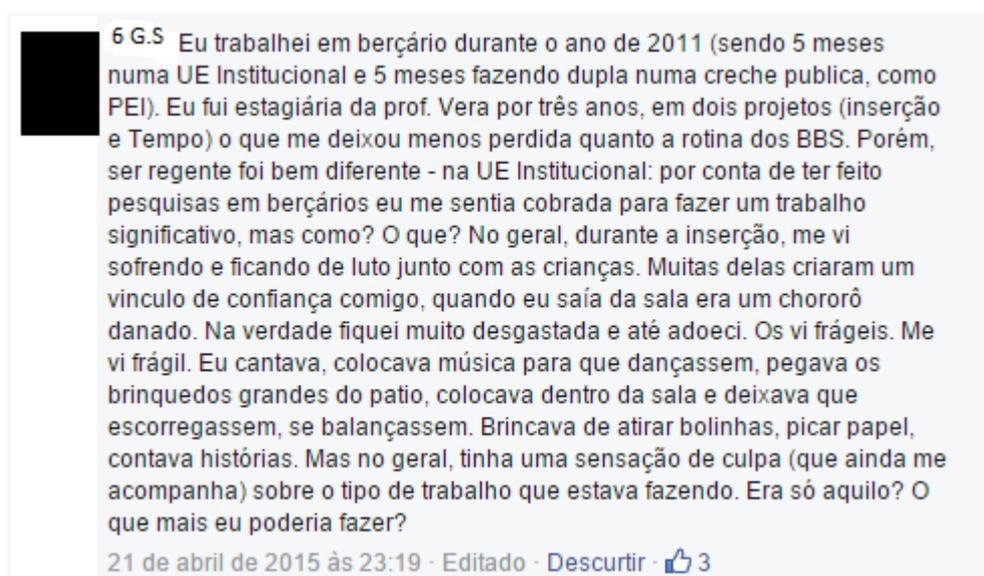


Imagem 25 – Print dos posts realizados por V.C e T.L no grupo Egressos da Pedagogia Uerj – PEI e Berçário

Como foi dito no capítulo 2, não avaliamos a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica por ser uma disciplina obrigatória, mas com temas eletivos. Na análise realizada, buscamos nos ater às obrigatórias, e o fragmento exposto na Imagem 25 vem ao encontro do que vimos no capítulo 4, a ausência de disciplinas obrigatórias que referenciam o Berçário. A próxima narrativa nos apresenta um relato de experiência e sua relação com a formação em Pedagogia.



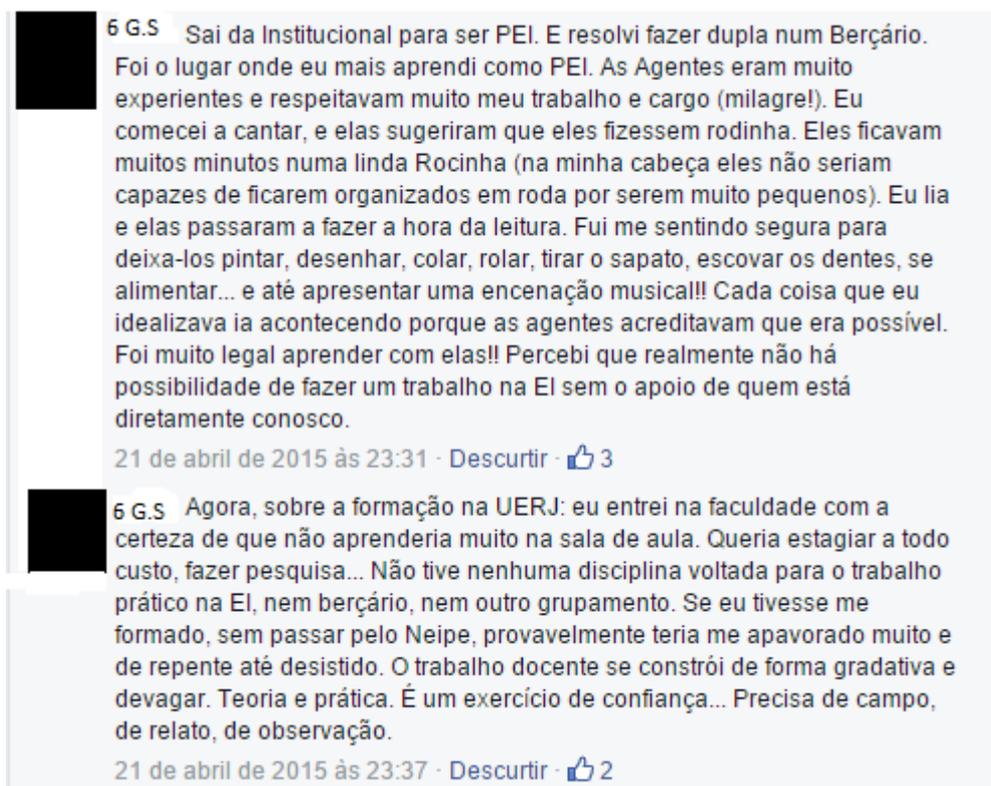


Imagem 26 – *Prints* dos *posts* realizados por G.S no grupo Egressos da Pedagogia Uerj – PEI e Berçário

Estes fragmentos permitem compreender a importância para essa PEI da pesquisa e formação caminharem de mãos dadas e fazerem a diferença nas práticas cotidianas da Educação Infantil. Revela também que, mesmo com prática em pesquisa e experiências profissionais prévias, a insegurança em relação ao que é de fato uma atividade no Berçário ainda aparece. Diante do dito, acredita-se que uma boa equipe faz a diferença e permite à PEI recém-chegada se sentir segura para propor atividades e, mesmo, se surpreender com o potencial dos bebês. Uma boa parceria entre PEI e AEI torna-se fundamental para que o trabalho no Berçário aconteça, levando, assim, o Berçário a um patamar de ambiente saudável, onde o castigo deixaria de ser seu sinônimo.

Quando se trata dos documentos legais, a Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura), nos informa os objetivos da formação de professores, fazendo menção à Educação Infantil.

O Artigo 5º trata dos egressos do curso de Pedagogia e de suas aptidões de forma clara e direta. Selecionamos itens entendendo que podem ser relacionados mais diretamente à Educação Infantil.

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; (grifo do autor).

Com ressalva ao item II e em acordo com os estudos de Gil (2013), todos os outros podem ser entendidos em comum a todas as etapas educacionais, o que reverbera o caráter abrangente do documento. Quanto à formação na Uerj, as egressas reafirmam o que os demais egressos trouxeram, que não houve nenhuma disciplina que preparasse para a prática no Berçário. Por isso, se o graduando não tiver contato com a realidade da prática, por meio de pesquisas ou estágios, a desistência torna-se uma opção provável.

Outra pergunta introduzida no grupo seis foi sobre o que eles acreditavam ter faltado no curso e o que eles incluiriam no currículo do curso de Pedagogia da Uerj.

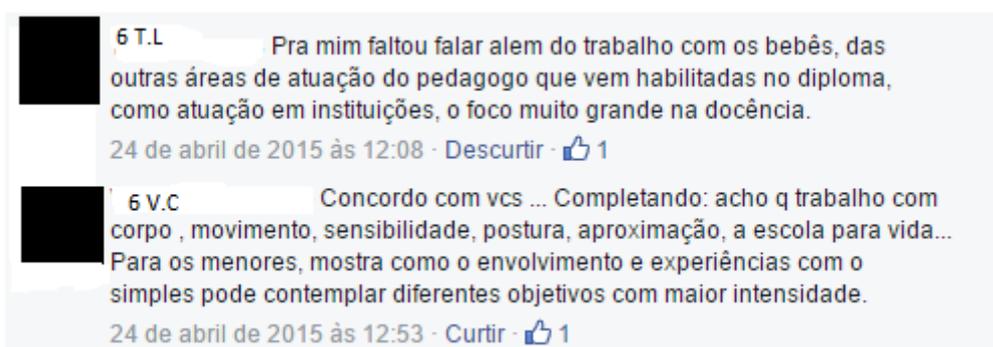


Imagem 27 – *Print dos posts* realizados por T.L e V.C no grupo Egressos da Pedagogia Uerj – PEI e Berçário

Apesar de a disciplina Formação de Professores para a Educação Infantil garantir na ementa a possibilidade do contato com uma ação-reflexão-ação, sobre planejamento didático e participação no processo de regência em Educação Infantil, observa-se que os estudantes não têm, na graduação, contato efetivo garantido com a prática do Berçário.

Depois de todo esse processo de análise entre as narrativas dos PEI no Facebook e as ementas das disciplinas, pareceu-nos importante analisar qualitativamente os contextos nos quais a palavra Berçário aparecia nos diferentes grupos. Entendemos que uma análise mais detalhada do contexto e da palavra em si e seus complementos tornaria essa investigação mais completa.

Com o apoio do *software* ATLAS.TI, realizamos mais uma *leitura flutuante* de todo o material produzido nos seis grupos do Facebook, totalizando nove arquivos. Com base neles, criamos um total de 25 códigos⁵⁶ para representar as narrativas das PEI. Os códigos foram agrupados pelo critério de correlação em “famílias”. A família Berçário, por exemplo, agrupa os códigos bebê, criança, turma mista e Berçário. Mas outras famílias também foram criadas: assistencialista, atividade pedagógica, formação, função, PEI, relação com a equipe e sentimentos. Segue a lista com os códigos que foram criados e escolhidos para análise, com a quantidade de ocorrências de cada um.⁵⁷

Berçário (193)

Atividade (96)

Creche (54)

Crianças (50)

Trabalho (50)

Bebê (39)

PEI (38)

Turma mista (33)

Agente (23)

Difícil (20)

Disciplina (16)

Cuidar (13)

Banho (10)

Choro (10)

⁵⁶ Os números ao lado de cada código representam a quantidade de vezes em que ele apareceu em todos os nove arquivos. Com base nos códigos, criamos famílias que se relacionam com os códigos criados. No fim, privilegiaremos os códigos e, em especial, o código Berçário, que é nosso objeto de análise.

⁵⁷ Optamos por colocar algumas palavras em negrito, pois elas se relacionam em profundidade com todo o contexto da pesquisa.

Castigo (9)
 Realidade (9)
 Relação com a equipe (6)
 Licença (5)
Educar (4)
 Desgastante (3)
Educação (3)
 Feliz (2)
 Azar (2)
 Função (1)
 Falta de preparo (1)

O código Berçário apareceu 193 vezes no decorrer das narrativas, o que não foi uma surpresa, pois o Berçário é a temática central de nosso estudo. Enfatizamos a importância da realização de estudos que direcionem o olhar para esse tema em interlocução com os profissionais que o estão realizando, no “chão da escola”: as PEI.

Depois de o código ter sido contabilizado, coube em seguida buscar entender o contexto em que a palavra Berçário aparecia. Fizemos uma *quotation*, ou seja, uma cotação, com esse código, buscando as falas em que ele aparecia. Esse levantamento se revelou bastante rico de dados, nos levando a optar por apresentar, no corpo do texto, pelo menos um exemplo de cada contexto que envolvia o Berçário nas narrativas das PEI nos seis grupos.

Relacionamos as narrativas e o código Berçário para contextualizar as situações do cotidiano da creche, exemplificando a diversidade de situações que envolveu o código Berçário no decorrer desta pesquisa.

Quadro 1 – Narrativas e contextos

NARRATIVAS	CONTEXTO
A maioria dos cursos "normal" e pedagogia não têm disciplinas que tratam do trabalho com berçário. Aliás, da modalidade creche como um todo.	Formação inicial
Nem prefeitura (que aliás n liga pra nada) nem as AEIS sabem bem o que é pedagógico no berçário. É infelizmente um trabalho de formiguinha.	Proposta pedagógica para o berçário
Meninas, lendo os comentários me sentir que não sou a única a não gostar do berçário. Vou me desabafa	Relação com a equipe de direção

<p>com vocês. Fui punida pela direção por não aceitar a fala inadequada com as PEI. As PEI foram chamadas de "laranjas podres" e "PEI têm que limpar coco". "Eu sou foda" e outros absurdos!!!! Fiquei tão indignada que passei mal. Pedi socorro a CRE e nada aconteceu. Hoje, só estou melhor porque faço dupla em outro lugar com pessoas que respeitam o indivíduo como um ser pensante. Quero sair desse local pelos acontecimentos e pelas PEI que ficam caladas com medo. Eu pergunto: medo de quê? Agora, berçário é muito complicado. Ainda não sei o que fazer com os pequenos.</p>	
<p>Como trabalhar as cores no berçário? Posso apresentar 4 cores em uma mesma aula? E a cor preta também posso apresentar a eles?</p>	<p>Sugestões em relação às atividades para a prática no Berçário</p>
<p>ACABEI! Agora é torcer para não sortear o berçário. (Risos)</p>	<p>PEI que comemorou o fato de ter terminado o planejamento para a prova prática</p>
<p>Colegas, é comum as diretoras pedirem para vocês saírem da sua sala (berçário) alegando que tem auxiliares para substituir uma professora que faltou na pré-escola? O que vocês fazem?</p>	<p>PEI que está no Berçário, a pedido da direção, cobre a falta da colega que é professora da pré-escola</p>
<p>Enfim, depois desses 3 anos eu aprendi muito, mas mesmo assim, não consegui me apaixonar pelo berçário como ouço algumas PEI falarem.</p>	<p>Falta de paixão no exercício com o Berçário</p>
<p>Está tendo dificuldades com a adaptação do maternal, creche ou berçário??? Postei 03 dicas muito, muito importantes que com certeza vão te ajudar!!!Confere lá!</p>	<p>Dicas para o trabalho com as turmas de creche.</p>

Elaboração própria, com base nas narrativas coletadas em grupos do Facebook.

O Quadro 1 exemplifica algumas narrativas e contextos que podem ser encontrados por meio da palavra Berçário nas narrativas analisadas. Foram muitos os pedidos de ajuda para situações cotidianas vividas no Berçário. Narrativas essas que demonstram um desejo de compartilhar situações vividas em busca de reconhecimento do trabalho realizado, identificação, dúvidas a respeito do fazer pedagógico, dificuldade em planejar e crítica à formação recebida, marcando suas lacunas.

Por meio do ATLAS.TI, criamos o que no *software* é chamado de *network*; isto é, uma rede de relações entre os códigos, que ajuda a desvelar com quais códigos a palavra Berçário se relaciona. Na Imagem 28, apresentaremos os códigos anteriormente mencionados (com suas frequências), agora relacionados diretamente à palavra Berçário, por ser ela a única que se associa a todos os outros códigos.

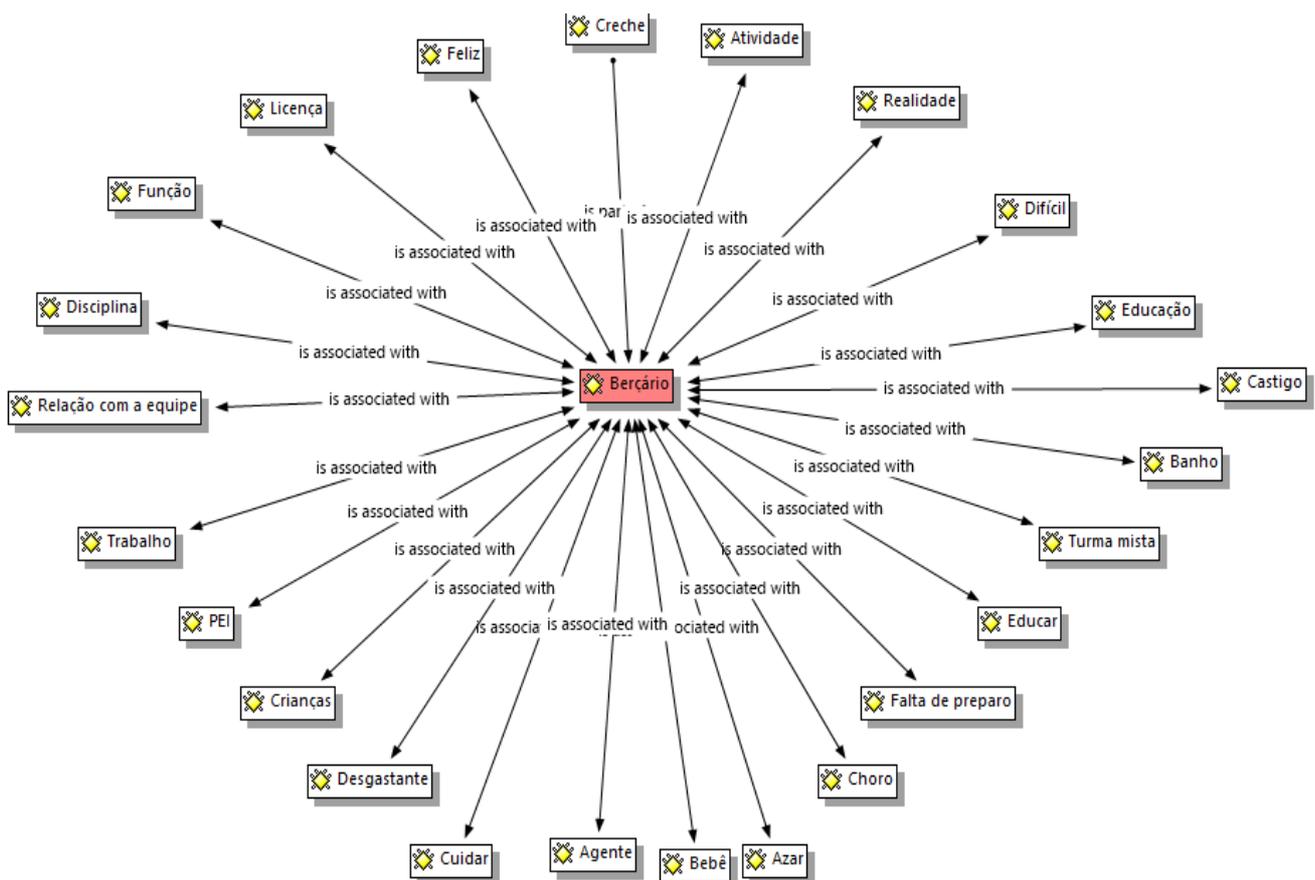


Imagem 28 – ATLAS.TI – *network*

Nas análises anteriores, buscamos criar relações outras que não aconteceram, por exemplo, a palavra creche, que faz parte do código Berçário, foi associada apenas aos códigos absurdo e pedagógico.

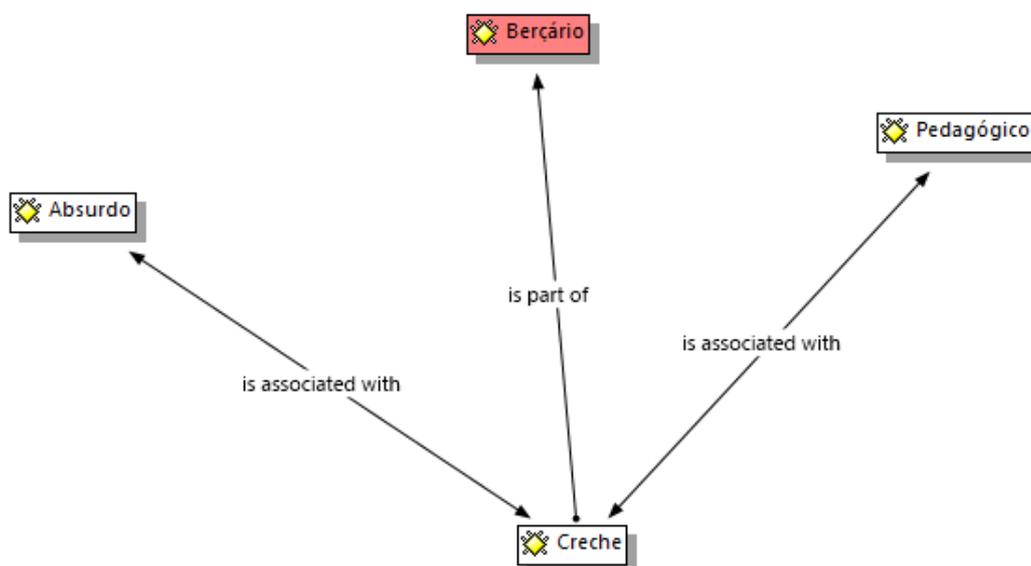


Imagem 29 – ATLAS.TI – *network*

Entendemos esses dados como aqueles que passaram luzindo e que estão resplandecendo na prática cotidiana dos PEI egressos da Uerj do curso de Pedagogia. Por meio deles, podemos pensar em possibilidades e, quem sabe, estratégias para uma ação que promova transformações no fazer cotidiano dos berçários cariocas.

Para nós, foi uma surpresa positiva verificar que a palavra/código Berçário foi a única a estabelecer relação com todos os outros códigos. Isto é, ela foi a única capaz de fazer associação com todos os outros códigos, o que comprova que a pesquisa fechou seu círculo, incorporando todas as demandas para o eixo temático principal.

CAPÍTULO 6: MAIS QUESTÕES E POUCAS CONCLUSÕES

Estou a dois passos do paraíso
 Não sei se vou voltar
 Estou a dois passos do paraíso
 Talvez eu fique, eu fique por lá
 Estou a dois passos do paraíso
 Não sei por que que eu fui dizer bye bye
 Bye bye, baby, bye bye.
 (Blitz – A dois passos do paraíso)

Escrever este último capítulo é, de fato, estar a dois passos do paraíso, pois não é nada fácil se apropriar de tantas questões e dados e analisá-los em apenas dois anos. Porém, uma pergunta reverbera em minha cabeça: por que eu fui dizer “*bye bye*”? Será que o tempo da escrita se findou? Será que conseguimos com esta dissertação responder aos questionamentos levantados durante sua elaboração? Quando comecei a escrever, não imaginava a quantidade de questões que surgiriam em meio ao processo e talvez eu fique, como diz a canção, durante um tempo pensando e refletindo a respeito delas.

Esta pesquisa propôs-se a analisar quais são os saberes e as práticas que os Professores de Educação Infantil (PEI) que, como eu, são egressos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) trouxeram de conhecimento construído na graduação para realizar o trabalho cotidiano com bebês.

Inicialmente construí um memorial com minha história pessoal, buscando nela marcas da história da entrada dos PEI concursados nas creches públicas da cidade do Rio de Janeiro. O segundo momento foi direcionado à Faculdade de Educação da UERJ e a sua criação. Analisamos os pormenores das três Deliberações (22/1991, 12/2003 e 44/2011) que constituíram diferentes momentos de propostas curriculares do curso de Pedagogia. Realizamos um comparativo entre aspectos comuns, convergências e divergências entre as três. Os resultados apontaram para modificações significativas no que tange à carga horária, mudanças de habilitação, estágio supervisionado e algumas diferenças e nuances de cada currículo.

Centramos nossa análise nas ementas das diferentes disciplinas pertencentes às duas últimas deliberações (12/2003 e 44/2011) da Faculdade de Educação da UERJ, *campus Maracanã*. A análise das ementas buscou encontrar conteúdos que subsidiassem práticas com bebês e crianças pequenas em Berçário. Em relação às disciplinas,

encontramos nove comuns às duas deliberações (2003 e 2011). Porém, delas, somente duas, em suas ementas, fazem referência direta à creche. Esses dados podem ser compreendidos como uma lacuna na formação dos professores egressos do curso de Pedagogia da Uerj, visto que, nas habilitações conferidas pelo curso, uma delas é de Educação Infantil, o que inclui práticas em Berçários. Esses dados vão ao encontro das argumentações das PEI/berçaristas egressas do curso, que argumentaram pouco terem sido convidadas a pensar sobre o trabalho com bebês e, por isso, não veem a importância de sua atuação no Berçário, considerando-o, muitas vezes, um espaço assistencialista.

Os dados corroboram os de Gil (2013), que alega faltar uma formação que capacite para o trabalho pedagógico com bebês. Seu estudo aponta também para insegurança e desconhecimento do trabalho, trazendo uma clara menção à ausência de formação específica para o trabalho com crianças bem pequenas, como as encontradas no Berçário.

A autora afirma que, antes da Constituição Federal de 1988, o atendimento à criança era pautado nos ideais de “fruto da herança da caridade, da filantropia e do assistencialismo” (AQUINO; VASCONCELLOS, 2011, p. 141). As autoras citadas ressaltam que a “creche era concebida como um local necessário para as crianças das classes populares, famílias desassistidas e para atender às mães trabalhadoras. Grande parte localizada nos bairros periféricos, voltadas para a população socialmente desfavorecida”. Será que essa realidade foi superada ou continua a mesma? A citar o que tem sido trazido pelas PEI que atuam na Zona Sul da cidade, há uma mudança de público. A classe média tem gradativamente retornado à escola pública.

Nesse sentido, Gil (2013) salienta que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)/1996 reforçou o caráter educativo e trouxe a necessidade de novas concepções e, conseqüentemente, determinações conferidas à Educação Infantil, que passaram a ter como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29⁵⁸). Todo esse discurso pode ser encontrado nas ementas analisadas, porém, nas falas das professoras, essa compreensão não se manifesta, o que parece apontar que tal ensinamento não foi reconhecido.

⁵⁸ Redação dada pela Lei 12.796, de 2013.

O trabalho no Berçário voltado ao desenvolvimento integral da criança precisa de uma estrutura que favoreça tal objetivo. Percebemos, por meio das narrativas de PEI presentes no cotidiano das creches cariocas, que o cenário é bem diferente. Creches estão funcionando com o Berçário contando apenas com dois profissionais, o que leva a PEI a ficar totalmente imersa na rotina, não havendo horário para o planejamento. Isso impede a garantia de construção de uma prática que tenha como foco principal a criança e seu desenvolvimento integral.

Nas mais distintas referências a documentos legais encontradas nas disciplinas que analisamos, as questões relativas às políticas públicas de Educação Infantil aparecem, e elas têm em comum a visão que o desenvolvimento integral da criança deverá acontecer “em creches ou entidades equivalentes, para criança de até três anos de idade e pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade” (BRASIL, 1996, art. 30); porém, as professoras alegam que não sabem como realizar o planejamento no Berçário. Por isso, recorrem ao Facebook em busca de ideias e auxílio; quem sabe até mesmo uma formação compartilhada, com ajuda desse instrumento.

Mesmo concordando que o município do Rio de Janeiro seguiu os preceitos legais e regularizou um programa educacional para crianças de zero a cinco anos, por meio da construção de espaços de desenvolvimento infantil (EDI), e que o programa está em consonância com as determinações legais no que diz respeito à concepção, objetivos, trabalho pedagógico e profissionais, entre outras determinações, as narrativas das PEI/berçaristas revelam que, na prática do dia a dia, o que está prescrito nos documentos oficiais não acontece.

No curso de formação inicial, não houve um investimento no trabalho com bebês, e o profissional formado pela universidade, com habilitação para o exercício do magistério na Educação Infantil e séries iniciais, não se sente preparado para lidar com a realidade e se depara com situações inimagináveis, muitas vezes constrangedoras.

Diante dos dados trazidos por esta pesquisa, entendemos que o olhar para a creche deveria ser ampliado. Por parte da Secretaria de Educação, com uma reflexão a respeito da especificidade do trabalho que é realizado no Berçário; e, por parte dos cursos de formação inicial (cursos de Pedagogia), para os lapsos na formação dos profissionais que aí atuam.

As narrativas das PEI/berçaristas apresentam contextos de trabalho nem sempre

amigáveis, que envolvem e misturam a entrada de professores pouco preparados e a falta de estrutura de políticas públicas para a Educação Infantil, revelada na ausência de equipe de apoio nas unidades e na inexistência de cursos de formação continuada para os profissionais que atuam em Berçários. Tudo isso faz com que o desenvolvimento integral dos bebês e crianças pequenas, proposto pela lei, se torne pouco provável.

A análise realizada no capítulo 3, relativa à graduação em Pedagogia na Uerj, campus Maracanã, aponta para diversas modificações curriculares e, mesmo nas ementas referentes às disciplinas relacionadas à Educação Infantil, não encontramos subsídios para uma prática efetiva no Berçário.

O egresso da Uerj torna-se PEI por meio de um concurso público que é bastante disputado e, ao ingressar no cargo, depara-se com uma realidade bem distinta da que foi teorizada em sua graduação. Realidade que, muitas vezes, negligencia o trabalho no Berçário. Há, ainda, as dificuldades de relacionamento geradas, historicamente, entre os agentes de Educação Infantil e os PEI, que dificultam a construção de um trabalho realmente compartilhado.

Ambas as categoriais profissionais não se sentem valorizadas em razão da falta de entendimento do que a prática no Berçário representa, o que as leva a buscar nas redes sociais alguma formação compartilhada. Quando nos perguntamos, no decorrer desta dissertação, quais são os saberes e as práticas que os PEI, como eu, egressos do curso de Pedagogia da Uerj têm em mãos para realizar o trabalho cotidiano com bebês, verificamos que o curso de Pedagogia da Uerj, pertencente à Faculdade de Educação, *campus* Maracanã, tem deixado lacunas em relação à formação proposta.

Em meio às habilitações, encontramos a que permite a atuação em Educação Infantil, mas cabe lembrar que o Berçário é parte integrante da Educação Infantil e que envolve a creche e a pré-escola. Como vimos ao longo desta pesquisa, as disciplinas oferecidas não atendem a todas as demandas que a habilitação em Educação Infantil propõe.

Quando pensamos, então, nesse professor que se formou em uma universidade pública e consegue ser aprovado em um concurso público para PEI, espera-se que esteja preparado para tal cargo. Porém, quando ele é destinado ao Berçário, todo esse pensamento cai por terra. O termo “destinado” foi usado, pois, como vimos nas análises, a escolha pela turma de Berçário não acontece, na maioria das vezes, por vontade

própria, e sim por forças externas. Pela unidade e suas direções, que avaliam o Berçário, segundo o relato das PEI, como um lugar de castigo, onde o PEI é colocado como forma de punição. Essa punição se apresenta de diversas formas segundo as narrativas dos PEI analisadas nesta dissertação.

A rotina do Berçário exige, além de preparo pedagógico, esforço físico. A relação com a equipe é um fator que agrava o lugar de castigo. Por fatores históricos, a relação entre os AEI e os PEI poucas vezes acontece de maneira harmônica, ocasionando, assim, a produção de um ambiente conflituoso e pouco saudável para todos os envolvidos. Um resumo histórico desse conflito nesta é traçado na linha do tempo da Imagem 1.

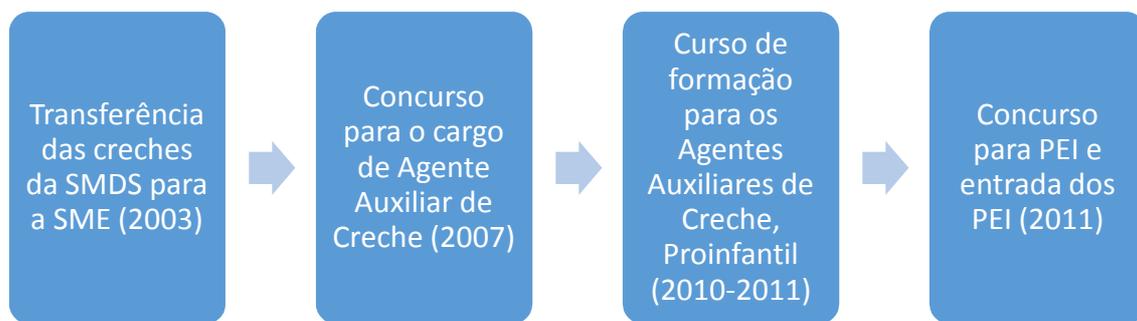


Imagem 1 – Linha do tempo da Educação Infantil carioca

Essa linha do tempo ajuda a lembrar de forma simplificada e bastante resumida o cenário encontrado pelos PEI. Durante cinco anos, os AEI foram responsáveis pela Educação Infantil carioca e, com a oportunidade do curso de formação Proinfantil, muitos acreditavam que continuariam sendo regentes. Porém, com a entrada dos PEI em 2011, esse cenário foi modificado, e os PEI precisaram, e ainda precisam, lidar com a não cooperação e competição, resultantes da frustração de muitos AEI.

Assim, qual a realidade encontrada pelos egressos da Uerj e demais PEI/berçaristas? A constatação de uma grande lacuna em sua formação que o impede, muitas vezes, da compreensão do trabalho no Berçário, trazendo sofrimento psíquico

(para o bebê e para o adulto) e físico. Há, no relato de muitas PEI, uma falta de aceitação da realidade encontrada, desde a rotina e das atribuições, confundindo-as com puro assistencialismo, até uma equipe de direção que afirma o papel punitivo do Berçário e não auxilia na melhoria das relações de trabalho entre as equipes (PEI e AEI). Muitas AEI não aceitam as professoras como companheiras de trabalho por acreditarem que esse lugar não as pertence.

Encontramos professoras que sentem falta de uma formação que as integre com a prática no Berçário e alguns professores que estão no Berçário, por vontade própria ou não, mas com poucas possibilidades de uma atuação mais pedagógica, pela falta de profissionais para os auxiliarem.

Diante desse cenário, temos outras questões que resplandecem no decorrer desta dissertação: será que a lacuna na formação reverbera na prática dos egressos da Uerj na Educação Infantil, em especial em sua prática no Berçário? Como podemos perceber, por meio dos dados analisados, essa lacuna levou a muitas dúvidas em relação à prática no Berçário.

Perguntas dos mais variados tipos surgem no Facebook; dúvidas que envolvem a troca de fraldas, a rotina, o banho e a participação dos PEI durante as atividades dirigidas a cuidado, planejamento e atividades pedagógicas, além de muitos relatos que se tornam grandes desabafos e outros um pedido de ajuda.

Algumas perguntas seguem sem respostas e, com base em tudo que foi analisado, podemos afirmar que o grupamento Berçário tem sido visto como um lugar obscuro pela maioria dos PEI e que existe uma grande dificuldade em entender que tipo de atividade se destina a essa faixa etária. Nem a Uerj, com suas várias disciplinas voltadas para a Educação Infantil (inclusive um Departamento de Estudos da Infância), em suas ementas, garante a formação de um professor apto ao exercício no Berçário, embora garanta uma habilitação referente à Educação Infantil. Nesse contexto, qual seria o lugar do Berçário? Ou será que, em um discurso oculto, existe a afirmação de que não há lugar para o professor em tal grupamento?

Nesse mar de incertezas, o Facebook pode se constituir um espaço privilegiado de investigação e trocas de conhecimento. Por isso, podemos considerá-lo um ambiente propiciador de aprendizagem e desenvolvimento profissional, pois facilita a troca de conhecimento e auxilia no preenchimento de lacunas formativas. O conhecimento construído por meio do Facebook ou dos *sites* de busca é levado para a prática.

Percebemos uma falta de clareza em relação à proposta do município para a prática no Berçário e a necessidade urgente de uma formação continuada que busque preencher as lacunas deixadas pela graduação. Essa formação continuada pode se dar de forma colaborativa, e o Facebook se revelou, nesta pesquisa, um possível espaço de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, S. E. A. PESQUISA E ANÁLISE DOCUMENTAL. In: XVI Seminário de Práticas Docentes: Competências docentes no séc. XXI e em outros também, 2008, Anápolis. Anais do XVI Seminário de Práticas Docentes. Anápolis: Centro Universitário de Anápolis, 2008. p 26-28.

AGUIAR, W. M. J. D.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Nuclei of meanings: an historical-dialectical proposal for grasping the meanings. *Cadernos de Pesquisa*, 45(155), 56-75, 2015.

ALEJANDRO, V.; NORMAN, A. G. Manual introdutório à análise de redes sociais. UAEM–Universidad Autonoma Del Estado de México, 2005.

AMARAL, A. Etnografia e pesquisa em cibercultura: limites e insuficiências metodológicas. *REVISTA USP*, n.86, p. 122-135, jun/ago, São Paulo, 2010.

ANDRADE, C. D. Poesia e prosa. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1988.

AQUINO, L.; VASCONCELLOS, V. Orientação curricular para educação infantil: Referencial Curricular Nacional (RCNEI) & Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI). In: VASCONCELLOS, Vera. (org.) Educação da infância: história e política, pp. 165-186. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Org.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação, p. 24-41. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARDIN, L. Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977), 2006.

BENDETSON, R. C. Limites e horizontes da educação infantil no Município do Rio de Janeiro. In: Simpósio Nacional de Educação Infantil, 1, 1994, Brasília. *Anais...* Brasília, DF: MEC, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº. 251/1962. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº. 11, 1963.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº. 100, 1969.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 1/2006. Diretrizes curriculares da pedagogia. Diário Oficial da União, nº. 92, seção 1, p.11-12, 166 de maio de 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n. 3.254, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, e dá outras providências. Brasília, 2000. Mimeografado.

BRASIL. Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999b. Mimeografado.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, 2009.

BRASIL. Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <www.soleis.adv.br>. Acesso em: 16 jan. 2016.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 1993.

BRASIL. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 22/1998, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar 2011. Brasília: Inep, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. Proposta de Diretrizes Curriculares. Brasília, 1999a. Mimeografado.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador. *Fundo de Amparo ao Trabalhador: histórico*. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br/>>. Acesso em: 8 nov. 2015.

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Novembro, 2005

BRASIL. PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: Guia Geral. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005, 51p.- (Coleção Proinfantil)

BRASIL/MEC/CFE. Parecer 349/72. Documenta, n. 137, p. 155-173, abr. 1972.

BRASIL/MEC/CNE/CP. Resolução 1, de 15 de maio de 2006. In: SAVIANI, D. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 246-253.

BRZEZINSKI, I. Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Campinas: Papirus, 1996.

CAMPOS, M. I. F. O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: concepções de criança nos projetos de estudos (Dissertação de Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, p. 117-128, mar. 1999.

CASTELLS, A. A Sociedade em Rede (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura), Vol. I, São Paulo: Editora Paz e Terra. 1999.

CAVALCANTE, M. J. CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

CAVASSANI, T. B. Rede social no ensino superior de Química: o facebook enquanto ferramenta complementar às atividades presenciais. Ribeirão Preto, 2014.

COLACIQUE, R.; SANTOS, E. O. Ciberativismo Surdo: em defesa da educação bilíngue. *Teias* (Rio de Janeiro. Impresso), v. 13, p. 144-166, 2012.

CRUZ, G. B. Curso de Pedagogia no Brasil: História e Formação com Pedagogos Primordiais. 2008. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.

DE CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2009.

DELIBERAÇÃO Nº 012 /03 Cria o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ.

DELIBERAÇÃO Nº 022/91 Regula o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia e a Estrutura Departamental da Faculdade de Educação.

DELIBERAÇÃO Nº 044/2011 Reformula o Currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ (Campus Maracanã) e cria o campo de atuação em Ensino Médio na Modalidade Normal.

DEWEY, J. Experiência e educação. Petrópolis: Vozes, 2010.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Caderno de Pesquisa*, n. 115, p. 139-154, mar/2002.

DUARTE, S. G. Dicionário brasileiro de educação. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FURLAN, C. M. A. História do curso de pedagogia no Brasil: 1939-2005. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE – Formação de Professores, n. 8, 2008, Curitiba. Anais... Curitiba: Champagnat, 2008, p. 3862-3875.

GIL, G. Pela Internet. Álbum: Quanta gente veio ver, 1998

GIL, M. O. G. O Perfil dos Professores de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro (Dissertação de Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GIL, M. O. G.; CAMPOS M. I. F., ZADMINAS M. R. "E a criança carioca, quem educa? Um repensar nas políticas de formação do quadro de profissionais das creches no município do Rio de Janeiro."

GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006,

GUIMARÃES, D. "Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches." *Texto apresentado na ANPED*, Caxambu (2006).

JUNQUEIRA, W. M.; SOARES, J. R.; MACHADO V. C. Cadernos de Pesquisa v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015.

KOOLE, M. L. A model for framing mobile learning. In: ALLY, M. (Org.) Mobile Learning: transforming the delivery of education and training. Edmonton: Athabasca University, 2010.

KOZINETS, R. V. Netnography 2.0. In: R. W. BELK, Handbook of Qualitative Research Methods in Marketing . Edward Elgar Publishing, 2007

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In:

KRAMER, S. et al. *Formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro: relatório de pesquisa*. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

KRAMER, S. *A Política pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JÚNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAMPE, C.; ELLISON, N.; & STEINFELD, C. "A Face(book) in the crowd: Social searching vs. social browsing". Proceedings of the 2006 20th Anniversary Conference on Computer Supported Cooperative Work (pp.167-170) New York: ACM Press, 2006.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. 1984. In: Enciclopédia Einaudi: memória – história. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. pp.11-50

LEMOS, A.; JOSGRILBERG, F. (Org.). Comunicação e mobilidade: aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2009.

LEMOS, A.; LÉVY, P. O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999

LEWIS, J., WEST, A. "Friending": London-based undergraduates' experience of Facebook. *New Media & Society*, 11, 1209–1229, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: Pimenta, Selma G. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 1ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002. (p.59-97).

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

LOPES, M. C. P.; SANTOS, R. M. R. Misturar, inventar, acreditar: possibilidades de formação continuada no Facebook. In: PORTO, C., and SANTOS, E., orgs. *Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar* [online]. pp. 275-292. ISBN 978-85-7879. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

MACEDO, R. S. Atos de currículo formação em ato? Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO, R. S. Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercultural. Salvador: EdUFBA, 2007.

MADGE, C.; MEEK, J.; WELLENS, J.; HOOLEY, T. Facebook, social integration and informal learning at university: "It is more for talking to friends about work than for actually doing work." *Learning, Media and Technology*, 34, 141–155, 2009.

MARTINO, L.M.S. Comunicação e identidade: quem você pensa que é? São Paulo, SP: Paulus, 2010.

MARTINS, M. A. F. *Escolas comunitárias: o processo de absorção pelo município do Rio de Janeiro*. 1994. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 1994.

MARTINS, M. C. *As escolas e creches comunitárias nas favelas do Rio: uma história de "correr atrás" da escola contra o jogo do "é pegar ou largar"*. 1992. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 1992.

MENDEZ, E. G. Cidadania da criança: a Revolução Francesa com 200 anos de atraso. *Revista Inscrita*, Rio de Janeiro, ano 1, p. 24-32, nov. 1997.

MESQUITA, E.; BARRETO, R. A dois passos do paraíso. Álbum Radio Atividade, 1983

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? Acesso em 18 abr 2015.

MINAYO, M.C. de S. O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.(12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2006.

MONARCHA, C. Escola normal da praça: o lado noturno das luzes. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

MONTARDO, S. P.; PASSERINO L. M. P "Estudo dos blogs a partir da netnografia: possibilidades e limitações." *RENOTE* 4.2 (2006).

MONTEIRO, S. D.; PICKLER, M. E. V. O ciberespaço: o termo, a definição e o conceito. *Datagramazero*, Rio de Janeiro, v. 8, 2007.

MOREIRA, J. A.; JANUÁRIO, S.; MONTEIRO, A. Educar na rede social. In:

MOREIRA, J. A.; BARROS, D.; MONTEIRO, A. (Org.) Educação a Distância e eLearning na Web Social. Santo Tirso: Whitebooks-CEIS20, p. 23-38, 2014.

MURTHY, D. 'Globalization and South Asian Musical Subcultures: An Investigation into Ethnic Identity Formation amongst Indians and Diasporic South Asians in Delhi, London, and New York City', [unpublished] PhD Thesis, Emmanuel College, University of Cambridge, 2008.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. LEV VYGOTSKY - O Cientista Revolucionário. São Paulo: 2002. Edições Loyola.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.) Profissão professor. Porto: Editora Porto, 1995.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OSWALD M. L.; ROCHA S. L. A. "Sobre juventude e leitura na" idade média": implicações para políticas e práticas curriculares. *Educar em Revista* 47 p. 267-283, 2014.

PATRÍCIO, M. R.; GONÇALVES, V. Facebook: rede social educativa. Facebook: rede social educativa? Biblioteca DigitalIPB online. Lisboa: Universidade de Lisboa; Instituto de Educação, 2010. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3584/1/118.pdf%3E>. Acesso em 12 de setembro de 2015.

PRETTO, N. L. Entrevista concedida à Editora da Universidade Federal da Bahia. 2011. Disponível em: <<http://www.edufba.ufba.br/2011/12/nelson--pretto/>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

RECUERO, R. Redes sociais na internet / Raquel Recuero. – Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura) 191 p.

REIS FILHO, Casemiro. A educação e a ilusão liberal. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, D. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educação. Programa Especial de Educação: documento básico: Casa da Criança. Rio de Janeiro, 1985. Mimeografado.

RIO DE JANEIRO (RJ). Centro de Referência da Educação Pública. Escolas tombadas. Rio de Janeiro, 2004. Acesso em: 19 jun. 2015.

RIO DE JANEIRO (RJ). Conselho Municipal de Educação. Deliberação E/CME nº 003, de 9 de agosto de 2000. Fixa normas para autorização de funcionamento de instituições privadas de Educação Infantil, no Sistema de Ensino do Municipal do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, ano 14, n. 197, p. 77-80, 29 dez. 2000.

RIO DE JANEIRO (RJ). Conselho Municipal de Educação. Deliberação E/CME nº 06, de 25 de set. de 2001. Fixa normas complementares à Deliberação E/CME Nº 03/2000 e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ ano 15, n. 138, p. 20-21, 2 out. 2001.

RIO DE JANEIRO (RJ). Conselho Municipal de Educação. Parecer nº 31, de 05 de set. de 2002. Responde à consulta do CMAS sobre dilatação de prazo para Credenciamento de Instituição de Educação Infantil. Parecer, Rio de Janeiro, 2002. Acesso em: 1 abr. 2015.

RIO DE JANEIRO (RJ). Fundação João Goulart. Informações sobre concurso público de agente auxiliar de creche. Rio de Janeiro, 2008a. Acesso em: 21 jan. 2015.

RIO DE JANEIRO (RJ). Prefeitura. Decreto nº 20.525, de 14 de setembro de 2001. Transfere o atendimento de educação infantil da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, ano 15, n. 127, p. 3, 17 set. 2001.

RIO DE JANEIRO (RJ). Prefeitura. Edital Conjunto SME/SMA nº 08, de 24 de julho de 2007. Regulamenta o concurso público para provimento no cargo de Agente Auxiliar de Creche do Quadro Permanente de Pessoal do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, ano 21, n. 88, 25 jul. 2007. Acesso em: 5 dez. 2015.

RIO DE JANEIRO (RJ). Prefeitura. Lei nº 2.459, de 5 de agosto de 1996. Dispõe sobre a descentralização das ações de Desenvolvimento Social e a criação dos Centros Municipais de Atendimento Social Integrado, na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, ano 10, n. 102, p. 2, 9 ago. 1996.

RIO DE JANEIRO (RJ). Prefeitura. Resolução "P" nº 364, de 2 de março de 2001. Cria Grupo de Trabalho para os fins que menciona e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, ano 14, n. 243, 7 mar. 2001.

RIO DE JANEIRO (RJ). Prefeitura. Resolução SMDS nº 163, de 12 de agosto de 1994. Fixa critérios e normas para o funcionamento das creches e pré-escolas da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, ano 8, n. 106, p. 15-17, 16 ago. 1994.

RIO DE JANEIRO (RJ). Prefeitura. Resolução SMDS nº 328, de 18 de dezembro de 1998. Fixa critérios e normas para o funcionamento das creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, em substituição à Resolução nº 163 de 12 de agosto de 1994 e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, ano 12, n. 192, p. 13-14, 21 dez. 1998.

RIO DE JANEIRO (RJ). Prefeitura. Resoluções "P", de 28 de fevereiro de 2003. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, ano 16, n. 238, p. 25-29, 11 mar. 2003.

RIO DE JANEIRO (RJ). Prefeitura. Resoluções "P", de 31 de março de 2003. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, ano 17, n. 14, p. 15-16, 03 abr. 2003.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Administração. Educação, saúde e bem-estar social: as prioridades da administração Júlio Coutinho. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, Departamento Geral, [1981?]

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Assistência Social. Memória da assistência social carioca: história oral. Rio de Janeiro, 2004.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Estudo de gerenciamento de creches. Rio de Janeiro, 1995.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. O que é a SMD? Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Administração, Departamento Geral de Imprensa Oficial. 1982.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Núcleo da Infância e Adolescência. Diretrizes para implantação do Núcleo de Atendimento à Criança (NAC). Rio de Janeiro, dez. 2003. Mimeografado.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Secretaria Municipal de Educação. Relatório do Grupo de Trabalho. Rio de Janeiro, 2001. Mimeografado.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social; UNICEF. Propostas para ação nas favelas cariocas. 2. ed. Rio de Janeiro, 1980. Mimeografado.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Atendimento ao pré-escolar do Município do Rio de Janeiro. Niterói: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 1976.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. I Censo Escolar. Niterói: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 1977.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Educação, Rio de Janeiro, 2008b. Acesso em: 13 jan. 2016.

ROCHA, E. A. C.; SILVA FILHO, J. J.; STRENZEL, G. R. (Org.). Educação Infantil (1983-1996). Brasília, DF: MEC, Inep, Comped, 2001. (Estado do Conhecimento; n. 2). Acesso em: 25 jun. 2015.

ROCHA, F. V. Creche Odetinha: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED/UERJ, 2010.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 51, p. 73-79, nov. 1984.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.) Encontros e desencontros em educação infantil, p. 6378. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 115, p. 2563, mar. 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S.; VITÓRIA, T. A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. In: Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, São Paulo, IV(2), 1994.

ROSSINI, T.; SANTOS, E. O. A mediação docente como interatividade: elementos essenciais para a educação na modalidade on-line em ambientes virtuais. Informática na Educação (Online), v. 16, p. 187-202, 2013.

SÁ, S. O samba em rede – Comunidades virtuais, dinâmicas identitárias e carnaval carioca. Rio de Janeiro: E-papers, 2005.

SANTAELLA, L. A ecologia pluralista da comunicação. Conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo, Paulus, 2010.

SANTAELLA, L. A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade,

SANTAELLA, L. Aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP, v. 2, n. 1, 2010.

SANTAELLA, L. Linguagens líquidas na era da mobilidade. São Paulo: Paulus, 2007.

- SANTAELLA, L. Mídias locativas: a internet móvel de lugares e coisas. Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia, v. 1, n. 35, 2008.
- SANTAELLA, L. O perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2009.
- SANTONI RUGIU, A. Nostalgia do mestre artesão. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SANTOS, A. R. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SANTOS, E. O. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun., 2002.
- SANTOS, E. O. currículo e o digital: educação presencial e a distância. 2002.
- SANTOS, E. O. Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2005.
- SANTOS, E. O. Pesquisa-formação na cibercultura. 1. Ed, v.1. 202p .Santo Tirso: Whitebooks, 2014.
- SANTOS, E. O. Pesquisando com a mobilidade ubíqua em redes sociais da internet: um case com o Twitter. ComCiência (UNICAMP), v. 1, p. 1-8, 2012.
- SANTOS, E. O.; MIDDLEJ, M. Como avaliar a aprendizagem online? Notas para inspirar o desenho didático na educação online. Educação em Foco (Juiz de Fora), v. 17, p. 1-20, 2012.
- SANTOS, E. O.; ROSSINI, T. A realidade virtual na Educação Online: novas possibilidades de expressão e comunicação. Tecnologia Educacional, v. 31, p. 59-75, 2011.
- SANTOS, E. O.; WEBER, A. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina de didática. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 38, p. 285-303, jan./abr. 2013.
- SANTOS, E. O. Pesquisando com a mobilidade ubíqua em redes sociais da internet: um case com o Twitter. Com Ciência – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. 10 fev. 2012. Acesso em: 20 fev. 2015.
- SANTOS, E. O. Pesquisando com a mobilidade ubíqua em redes sociais da internet: um case com o Twitter. Com Ciência – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. 10 fev. 2012. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=74&id=932>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

SANTOS, E. O.; WEBER, A. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 38, p. 285-302, jan./abr. 2013

SANTOS, R.; SANTOS, E. O. Cibercultura: redes educativas e práticas cotidianas. *Pesquiseduca*, v. 4, p. 1-183, 2012.

SANTOS, R.; SANTOS, E. O. Professores em Formação em Busca dos Sentidos Contemporâneos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, v. 20, p. 171-184, 2012.

SANTOS, E. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. In: *Revista FAEBA*, v.12, no. 18.2003.

SÃO PAULO. Decreto 27, de 12/03/1890. In: *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Tomo I – 1889-1891*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

SHELDON, P. Student Favourite: Facebook and motives for its use. *Southwestern Mass Communication Journal*, 23 (2), 39-53, 2008.

SILVA, A. S. Do ciber ao híbrido: tecnologias móveis como interfaces de espaços híbridos. In: ARAUJO, Denize Correa (Org.). *Imagem (ir)realidade: comunicação e cibermídia*. Porto Alegre: Sulina, 2006

SILVA, C. S. B. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, C. S. B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, M. O que é interatividade? *Boletim Técnico do Senac - Rio de Janeiro*, v.24, n. 2, p. 27-35, 1998.

SOUZA, C. "Estado do campo" da pesquisa em políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.18, n. 51, p.15-20, fev. 2003.

TANURI, L. História da formação de professores. In: SAVIANI, Dermeval; CUNHA, Luiz Antonio; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *500 anos de educação escolar*. São Paulo: ANPED/Autores Associados, 2000.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TATAGIBA, A. P. Aspectos da política educacional carioca: trajetórias da educação infantil. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 18, n. 67, p. 275-302, apr. 2010. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/491>>. Acesso em: 09 Mar. 2016.

TAVARES, M. T. G. A visibilidade que (quase) ninguém vê: a relação entre etnia, pobreza e exclusão na trajetória das creches comunitárias nas favelas cariocas. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, n. 38, p. 84-99, ago. 1998.

TRAXLER, J. Current state of Mobile Learning. In: ALLY, M. (Org.). *Mobile learning: transforming the delivery of education and training*. Edmonton: Athabasca University, 2010.

USP. Pedagogia social: impasses, desafios e perspectivas em construção. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL. 1., 2006. *Anais eletrônicos*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br>>. Acesso em: 27/02/2016.

VASCONCELLOS, V. M. R. A Formação do Educador Infantil. In: IX Curso de Preparação do Educador de Creche a do Educador Infantil, 1998, Rio de Janeiro, 1998.

VASCONCELLOS, V. M. R. A nova LDB na Educação Infantil. In: *Educação e Cultura, Saúde e Trabalho com Espiritualidade*. Paiva Neto, Rio de Janeiro, 1998.

VASCONCELLOS, V. M. R. Crianças e Famílias na Creche: Como Se Dá Esta Inserção? VII ENCONTRO NACIONAL SOBRE O BEBÊ NASCIMENTO - Antes e Depois – Cuidados em Rede, maio 2008.

VASCONCELLOS, V. M. R. de. Formação dos Profissionais de Educação Infantil: reflexões sobre uma experiência. *Em aberto*, Brasília, v.18, n. 73, p. 98-111, jul, 2001.

VASCONCELLOS, V. M. R. de; FERNANDES, A. M. D. Construindo o perfil dos profissionais de Educação Infantil da rede Pública de Niterói. In: René Van der;

VALSINER Jaan: Vygotski: uma síntese. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

VASCONCELLOS, V. M. R. Educação Infantil e Ensino de Valores. In: CONGRESSO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 2., 1998, Gramado. *Anais do II Congresso de Psicologia do Desenvolvimento*, 1998.

VASCONCELLOS, V. M. R. Formação dos Profissionais de educação infantil: reflexões sobre uma experiência. *Em Aberto* Nº 18, p. 98 – 111, 2001

VASCONCELLOS, V. M. R. Políticas educativas para crianças de 0 a 3 anos. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27, jan. 2015. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/1359>>. Acesso em: 08 Mar. 2016.

VASCONCELLOS, V. M. R.; AQUINO, L. M. L. A Integração da Educação Infantil ao Sistema de Ensino: exigências e possibilidades pós LDB. In: Donaldo Bello e Souza; Lia Ciomar Macedo de Faria. (Org.). Desafios da Educação Municipal. Rio de Janeiro: DP&A, v. 1, p. 235-258, 2003.

VELOSO, Caetano - Dom de Iludir. Album: Totalmente demais, 1986.

VELOSO, Caetano. Letra sÛ/ Sobre as letras. Org. Eucana Ferraz. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

VIDAL, D. G. O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Teoria e método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2004

VYGOTSKY, L. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998

WEBER, A.; SANTOS, E. O.; SANTOS, R. Caiu na rede é peixe: o currículo nas redes sociais da internet. Conhecimento & Diversidade, v. 8, p. 56-75, 2012.

BLOGS E SITES

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>.

GOOGLE ACADEMICO. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/>>.

GOOGLE. Disponível em: <<https://www.google.com.br/>>.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Armazém de dados. Disponível em: <<http://portalgeo.rio.rj.gov.br/>>.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Diário Oficial Eletrônico do Município do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>>.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Diário Oficial Eletrônico do Município do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://rio.rj.gov.br/web/sme/>>.

SCIELO. Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>.

UNIVERSIDADE DO PORTO. Linguateca. Disponível em:<<http://www.linguateca.pt/>>.

WIKIPEDIA. Disponível em :< <http://www.wikipedia.org/>>.

