

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - ME

**A GESTÃO DAS CRECHES MUNICIPAIS DE SÃO CARLOS NA VISÃO DAS
DIRETORAS: DA ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO (1999-2004)**

Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis

SÃO CARLOS
2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - ME

**A GESTÃO DAS CRECHES MUNICIPAIS DE SÃO CARLOS NA VISÃO DAS
DIRETORAS: DA ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO (1999-2004)**

Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Doutorado, na área de Metodologia de Ensino, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Anete Abramowicz

SÃO CARLOS
2007

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

R375gc

Reis, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos.

A gestão das creches municipais de São Carlos na visão das diretoras : da assistência à educação (1999-2004) / Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis. -- São Carlos : UFSCar, 2007.

224 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2006.

1. Educação infantil. 2. Creches municipais. 3. Escolas - organização e administração. 4. Gestão Participativa. I. Título.

CDD: 372 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

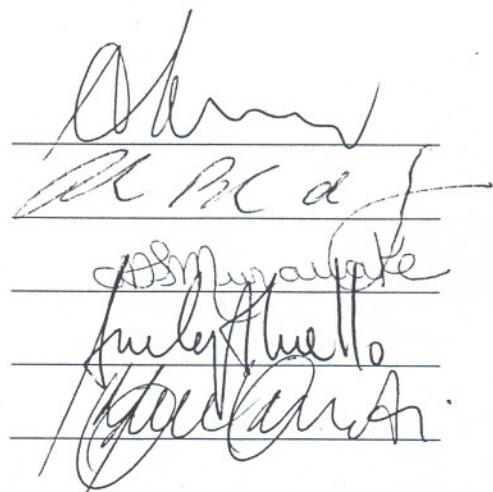
Profª Drª Anete Abramowicz

Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo

Profª Drª Maria Aparecida Segatto Muranaka

Profª Drª Suely Amaral Mello

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti



The image shows five handwritten signatures, each written on a horizontal line. The signatures are: 1. Anete Abramowicz, 2. Rubens Barbosa de Camargo, 3. Maria Aparecida Segatto Muranaka, 4. Suely Amaral Mello, and 5. Celso Luiz Aparecido Conti.

AGRADECIMENTOS

A Deus sempre presente em minha vida, iluminando meus caminhos.

À minha família: Reginaldo, Guilherme, Gabriela e Giovanna, que por muitas vezes se ressentiram e cobraram a minha atenção, mas compreenderam, apoiaram e colaboraram do jeito deles para o alcance de mais uma etapa de crescimento pessoal e profissional.

A todos os familiares e amigos que sempre acreditaram e apoiaram meus projetos.

Às minhas amigas, especialmente Lourdes, Érika e Dalgisa pela força, incentivo e contribuições durante a realização desse trabalho.

Às diretoras das Creches municipais de São Carlos que gentilmente participaram da pesquisa.

À Banca examinadora pelas preciosas observações e contribuições feitas ao trabalho durante o exame de qualificação.

À professora Dra. Anete Abramowicz pela orientação.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho.

"Eternamente não é o que dura para sempre, mas sim o que dura um segundo e é capaz de marcar tão fundo, que se faz impossível de esquecer".(Drummond)

RESUMO

A tese aborda a temática da gestão da educação infantil, apresentando-se como um estudo diagnóstico da gestão das instituições de educação infantil, especificamente das Creches do Município de São Carlos. A importância do estudo está na contribuição dada à discussão de questões sobre essa gestão nas Creches, e ainda no fato de a temática em pauta ser pouco explorada. A pesquisa desenvolvida teve como questão norteadora a configuração e a especificidade da gestão da educação infantil nas Creches após sua passagem do âmbito da Assistência e Promoção Social para a esfera da Educação, indicada pela LDB, Lei nº 9.394/96. O estudo teve como principal objetivo problematizar os elementos que a gestão traz para a discussão do trabalho na Creche. Foi organizado de modo a tratar sobre o percurso metodológico da pesquisa; as políticas de educação infantil em âmbito nacional e a relação com as ações empreendidas pelo município de São Carlos; a caracterização das Creches municipais apontando dados estatísticos, organização e funcionamento, profissionais que nela trabalham e as ações do município para implementação da educação infantil nas Creches no período de 2001 a 2004; as perspectivas em gestão escolar na atualidade, com ênfase na gestão participativa, e, ainda, a análise da administração/gestão escolar utilizando-se de aportes teóricos na perspectiva foucaultiana ao discutir a área enquanto um campo de saber-poder; a discussão sobre a gestão e a educação infantil de 0 a 3 anos a partir das falas das diretoras das Creches municipais de São Carlos. Para a realização do estudo combinou-se a pesquisa bibliográfica sobre as questões da educação infantil, da administração/gestão escolar e do referencial utilizado; a pesquisa documental para caracterizar as políticas públicas de educação infantil atuais, sendo as leis, os planos e outros como documentos que veiculam conteúdo e prescrições sobre a educação infantil; e a pesquisa de campo com a realização de 14 entrevistas do tipo depoimento com diretoras das Creches existentes na rede municipal de ensino. Nas considerações finais retomam-se as questões norteadoras da pesquisa a partir da análise das falas das diretoras, caracterizando a gestão da Creche na área da educação. Aponta-se ainda a necessidade de reflexão sobre o possível processo de escolarização precoce das crianças pequenas, bem como a proposição de outros estudos na área da gestão das instituições que atendem à faixa etária de 0 a 3 anos.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Creches. Administração Escolar. Gestão Participativa. Política Educacional.

ABSTRACT

This research refers to the management of early childhood education, representing a diagnosis of the early childhood education institutions in São Carlos, named Creches (Day Care Centers). This study is important because it intends to contribute to the discussion of some questions about children's education in Creches (Day Care Centers); moreover, due to the lack of exploitation of this theme. The research was focused on the configuration and specificities of early childhood education management in the Creches (Day Care Centers) once it was transferred from Social and Assisting Promotion Department to the Educational Department, defined by LDB – Law number 9394/96. The study main target was to put in doubt the elements brought by the management to the discussion of the work in the Creches (Day Care Centers). The paper was organized in several parts, in order to cover methodological issues; early childhood education national policies and how they interact with the actions promoted by the city-hall; a description of the city Creches (Day Care Centers), mentioning some statistic data, organization and operation, professionals who work in the Creches (Day Care Centers) and the city actions to implement the early childhood education in the Creches (Day Care Centers) during the last four years (2001-2004); nowadays perspectives in school management, emphasizing the participative management and an analysis of the school administration/management under a foucaultian perspective, posing the area as a field of knowledge/power; the presentation and analysis of the data collected through interviews with São Carlos Creches (Day Care Centers) principals. To make this study possible, it was necessary to combine bibliographical research about the early childhood education matters, the school administration/management and the adopted references; the documents research meant to characterize the updated childhood education public policies, based on the laws, the plans and some others, like documents which read contents and prescriptions about the early childhood education; and the data collecting through 14 interviews – testimonies – with principals of the city Creches (Day Care Centers) in São Carlos. The results of these interviews were a great amount of data, from which we selected some speeches, the most important parts to help characterize the management, the discussion and the analysis suggested. In the closing, as final considerations, we reassured many points discussed throughout the paper, viewing the necessity to proceed a reflection about the possible precocious school process of young children, as long as the proposal of other studies about the management of the institutions that assist children from 0 to 3 years old.

Key-words: Early childhood education. Creches (Day Care Centers). School management. Participative management. Educational policies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	15
2 AS PERSPECTIVAS ATUAIS EM GESTÃO ESCOLAR	
2.1 Origens e desenvolvimento da Administração Escolar	24
2.2 Fundamentos da Administração Escolar	30
2.3 A Gestão Escolar na atualidade	40
2.4 Um outro olhar sobre a Gestão Escolar	50
3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	66
3.1 Quadros Comparativos das Políticas Públicas em Educação Infantil – 2001/2004	85
4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS CRECHES MUNICIPAIS DE SÃO CARLOS	
4.1 Breve estatística	94
4.2 Ampliação de vagas	96
4.3 Instalações e infra-estrutura dos equipamentos	99
4.4 Organização e funcionamento	102
4.5 Profissionais envolvidos	105
4.6 Gestão	113
5 OS DADOS COLETADOS: A DISCUSSÃO A PARTIR DAS FALAS DAS DIRETORAS	
5.1 As entrevistadas	121
5.2 Visão de educação infantil	124
5.3 Visão de Creche	129
5.4 A produção de saberes	138
5.5 Gestão da Creche: O papel das diretoras	143
5.6 A gestão participativa	153

CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	170
ANEXOS	
ANEXO A – Roteiro de entrevista	178
ANEXO B – Caracterização de formação e experiência profissional das diretoras das Creches Municipais	179
ANEXO C – Apresentação de dados no conjunto	180

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a temática da educação infantil, apresentando-se como um estudo diagnóstico sobre a gestão das instituições de educação infantil, denominadas Creches do Município de São Carlos. Visa apresentar, ainda, os elementos que a gestão traz para a discussão do trabalho na Creche, após sua passagem da Assistência Social para a Educação.

A princípio, ressalta-se que a expressão educação infantil é relativamente recente, sendo mencionada pelos dispositivos legais para designar todas as instituições de educação para crianças de 0 a 6 anos a partir da Constituição Brasileira de 1988. Ao longo da história da educação institucionalizada outros nomes foram utilizados, como: jardins de infância, parque infantil, asilo de crianças, creche, escola maternal, pré-escola, pré-primário. Nota-se que os últimos termos apresentam a idéia de um momento que antecede a escolarização formal, hoje denominada ensino fundamental.

Atualmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, Lei nº 9.394/96 encontramos o termo Creche para designar as instituições de educação infantil que atendem à faixa etária de 0 a 3 anos e Pré-escola para denominar aquelas que atendem crianças de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos a partir da organização do ensino fundamental em nove anos¹). Mas, ao longo da história, ambas as instituições receberam tratamento diferenciado e diversos estudos demonstraram que havia uma associação entre o tipo de instituição e a classe social atendida. Em geral, a pré-escola era designada como instituição de uma classe com melhores possibilidades econômicas e sociais e as Creches como instituições destinadas ao atendimento de crianças pobres e filhas de mães trabalhadoras.

Essa associação da Creche à pobreza e às classes populares fez com que ela fosse constituída ao longo do tempo com um caráter assistencialista, sendo este reforçado pelo fato das Creches pertencerem e serem dirigidas por setores da Assistência e Promoção Social. O atendimento era oferecido por instituições públicas, filantrópicas, comunitárias, confessionais, que recebiam insuficientes subsídios financeiros dos órgãos governamentais. No geral, as Creches eram vistas como instituições que ofereciam um serviço precário, pois não apresentavam organização nem condições adequadas para a permanência das crianças por um longo período do dia; também dispunham de um quadro de funcionários com pouca

¹ Nova organização dada por duas leis que alteram artigos da LDB, a saber: Lei nº 11.114/05 dispendo que a matrícula no ensino fundamental passa a ser obrigatória aos seis anos de idade, e pela Lei nº 11.274/06, mantendo a matrícula obrigatória aos seis anos e ampliando a duração do ensino fundamental para nove anos.

escolaridade e nenhuma formação a respeito do desenvolvimento das crianças, em instalações físicas e espaços inadequados, sem programas de educação².

A partir da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, de 1990 e da LDB de 1996, a educação infantil é reconhecida como direito da criança, dever das famílias e dever do Estado, seja na Creche ou pré-escola. E com a passagem das Creches do setor da Assistência Social para a Educação se acentua a contraposição assistencialista versus educativo, sendo necessário, então, esclarecê-la.

Segundo Kuhlmann Jr. (1998) há um conjunto de fatores intervenientes na história da infância e da educação infantil que levaram à criação e expansão das instituições de educação infantil ao longo do tempo. Do ponto de vista da sociologia da educação, é preciso construir as relações entre o fenômeno da escolarização das crianças pequenas e a estrutura social, e uma sociologia sobre a escola das crianças pequenas não poderia ser pensada em separado das outras aquisições de outros campos sociológicos, como da família, do trabalho e da sociologia urbana. Em geral, a difusão das diferentes instituições de educação infantil, que se deu a partir do século XIX, relaciona-se com a produção de modelos de civilização.

Nesse sentido, o autor considera que as instituições de educação infantil estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção. Entre esses fatores e questões o autor aponta que o atendimento às crianças das classes populares cujas mães adentravam no mercado de trabalho, o atendimento das crianças pobres e abandonadas e/ou o atendimento para que as mães não abandonassem os filhos marcam essa característica assistencialista, comumente atribuída às Creches. No Brasil, o surgimento e expansão das Creches se relacionaram muito mais com a substituição ou oposição à roda dos expostos³ e ao atendimento das mães trabalhadoras domésticas.

Essas instituições, além de guarda e proteção, ofereciam cuidados com relação à formação de hábitos de saúde, higiene, socialização e de conduta, aspectos ligados ao papel da família, vigiando e disciplinando para a vida dentro da própria realidade daquele segmento social. Havia, portanto, um caráter educativo nas propostas e objetivos dessas instituições de educação infantil para as classes populares.

Para Kuhlmann Jr. (1998), muitos estudos sobre a educação infantil, sua história e suas instituições deixaram de considerar que no final do século XIX a assistência passou a

² Quadro apresentado pelo Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

³ Roda que permitia introduzir algo do meio externo ao interno de uma instituição, geralmente a Santa Casa de Misericórdia, onde pessoas abandonavam as crianças sem serem vistas, não sendo também identificadas.

privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais, sendo o assistencialismo configurado como uma proposta educacional para um setor da população.

Para o autor (2000) as instituições não são diferenciadas pelas origens ou pela ausência de propósitos educativos, mas pelo público e a faixa etária que atendem, portanto, é a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos. E o fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação à pobreza já representa uma concepção educacional.

A concepção de educação nas instituições educacionais para os pobres partia de uma concepção preconceituosa da pobreza, pois por meio de um atendimento de baixa qualidade pretendia preparar os atendidos para permanecerem no lugar social de origem, ou seja, uma educação compatível com a condição de pobreza, de conformidade com as condições de existência, mais voltada para princípios morais do que intelectuais. Considera-se ainda que, se fosse atrativa, seria motivo para reivindicações generalizadas.

Assim, na discussão sobre a educação infantil nas Creches, não se trata de opor assistencialismo à educação, pois a educação da criança pequena envolve o seu cuidado, e as instituições têm como função intrínseca a guarda e proteção da criança que atende, mas apontar que tipo de educação e que qualidade serão propostos como política pública de atenção às crianças pequenas e suas famílias.

O que se sabe é que a educação infantil foi se expandido gradativamente nas últimas décadas, num processo que envolve, de um lado, lutas, pressões sociais e conquistas; e de outro, a produção e aplicação de conhecimento científico sobre a criança, dando origem a outras concepções sobre a infância e aos dispositivos legais que a colocam numa condição de direito. Assim, a preocupação com a educação infantil, na faixa etária de 0 a 6 anos, tomou maior consistência no debate educacional, especialmente nos anos 90, dada a importância do seu reconhecimento e a incorporação à Educação Básica.

Para Kuhlmann Jr. (2000), a vinculação das Creches e pré-escolas ao sistema educacional representa uma conquista em relação à superação de uma situação administrativa que mantinha um segmento de instituições educacionais específico para os pobres, no entanto as diferenças sociais permanecem, pois mesmo com a passagem para a educação, as Creches continuam a atender a mesma população.

Nessa perspectiva, o caráter assistencialista, anteriormente atribuído à educação infantil, denunciava uma visão assistencialista que acreditava na incapacidade das famílias da classe popular em educar os filhos; e, recentemente, no campo educacional, o atendimento em instituições representa a idéia de complementação à educação dada pelas famílias inseridas no

atual contexto social. Nesse sentido, também se coloca uma outra concepção social sobre a educação das crianças pequenas, um outro olhar socialmente construído ao longo do tempo sobre a educação infantil, como responsabilidade da família e do Estado.

Esse outro olhar fundamenta-se no conhecimento científico produzido sobre as crianças – sobre as características de seu desenvolvimento: físico, social, psicológico, lingüístico, cultural – pelos estudiosos e pesquisadores, principalmente das áreas da psicologia, da sociologia, da educação, entre outras.

De qualquer forma, a importância socialmente dada ao desenvolvimento da criança desde a mais tenra idade – independente das possibilidades do meio familiar – e o seu reconhecimento como um ser de direitos representa um avanço, uma inovação para a área da educação infantil, visto o princípio expresso no artigo 29 da atual LDB, que define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade; e no artigo 31, que prevê a avaliação da criança mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção.

De início, tem-se a configuração legal da natureza da educação infantil oferecida em instituições específicas, dada pelo artigo 30 da atual LDB ao estabelecer que a educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade, atribuindo à creche um caráter de instituição educativa; em seguida tem-se todo o desafio em implantar e implementar políticas públicas condizentes com as necessidades que se colocam, uma vez que a Creche começa a ser vista como um espaço no qual se deve realizar um trabalho específico com vistas à formação e ao desenvolvimento integral das crianças pequenas, o cuidar e educar.

Anteriormente, sob a responsabilidade da Assistência Social, a direção/administração das Creches municipais de São Carlos era responsabilidade das assistentes sociais⁴, auxiliadas por encarregadas⁵ sem nenhuma formação pedagógica específica para a função, a não ser aquela oriunda da própria experiência na instituição. Quando as Creches passaram para a Educação em 1999, durante a gestão municipal 1997/2000, a direção/administração dessas

⁴ Uma assistente social era responsável por mais de uma Creche.

⁵ Denominação dada a uma função de confiança ocupada por integrantes do quadro de servidores municipais, sem exigência de qualificação, sem aumento de remuneração para o exercício da função, que trabalhavam nas Creches e nos Centros Comunitários. As encarregadas de creche eram em sua maioria servidoras da categoria de serviços gerais.

unidades foram colocadas nas mãos de professores, selecionados na própria rede municipal de ensino, sendo a maior parte docentes da educação infantil de 4 a 6 anos, com exigência de terem como formação o curso completo de Pedagogia.

Em 2000, ocorreram as nomeações oficiais desses professores para o cargo em comissão de Diretor(a) de Creche, condição esta prevista no Estatuto do Magistério Público Municipal vigente no período, Lei nº 11.135 de fevereiro de 1996, que estabelecia o cargo de Diretor de escola como cargo em comissão, de livre nomeação e exoneração pelo Prefeito Municipal.

Segundo as diretoras entrevistadas na pesquisa, a escolha das diretoras para a Creche em 1999 se deu por indicação de outros diretores das unidades municipais e por integrantes da equipe da Secretaria de Educação da referida gestão municipal. A escolha por indicação já ocorria para as outras unidades municipais de pré-escola e de ensino fundamental.

Considerando que a integração das Creches aos sistemas de ensino possa constituir um outro tratamento dado à educação infantil na faixa etária de 0 a 3 anos, e acreditando na necessidade de caracterizar e especificar a gestão⁶ nessas instituições, é que propomos o estudo a ser apresentado: um estudo diagnóstico sobre a realidade das Creches de São Carlos que visa identificar e analisar como se tem configurado essa gestão após sua passagem para a educação.

O estudo combina a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo, buscando elementos teóricos e empíricos para explicitar as questões colocadas.

Organizamos o trabalho com a seguinte estrutura: para o primeiro capítulo elaboramos a apresentação da pesquisa, tecendo considerações sobre o interesse pela temática, como e por que surgiu, sobre a metodologia utilizada, a participação das entrevistadas na pesquisa de campo, como se deram os relatos, a forma de organização e apresentação dos dados etc.

No segundo capítulo apresentamos as perspectivas atuais em gestão escolar, indispensáveis como ponto de partida para a caracterização da gestão da educação infantil na Creche. Apresentamos inicialmente considerações a respeito da origem e desenvolvimento da administração escolar até chegar à atualidade, com a denominação gestão escolar – a partir de alguns autores e respectivas obras que consideramos significativas, pois representam momentos importantes de discussão sobre a gestão escolar. Ainda nessa parte também

⁶ Utilizamos o termo Gestão como forma de administração atualmente discutida para as instituições escolares, que pressupõe a participação dos vários segmentos da comunidade escolar na tomada de decisão no cotidiano da escola.

apresentamos um outro olhar para pensar e analisar a gestão escolar, enquanto um campo de saber-poder, com um aporte da perspectiva foucaultiana.

O terceiro capítulo trata das políticas de educação infantil em âmbito nacional e no âmbito do município de São Carlos no período de 2001 a 2004, a partir da análise documental que se refere às leis, pareceres, diretrizes, planos e outros documentos correlatos que tratam sobre a educação infantil. Buscamos explicitar as diretrizes que fundamentam e orientam o trabalho nesta etapa da educação básica.

No capítulo seguinte apresentamos a organização da educação infantil nas Creches municipais a partir de um quadro descritivo do período de 2001 a 2004, mostrando as ações do município no decorrer desse tempo e a relação com as diretrizes e orientações nacionais para a educação infantil.

No quinto capítulo apresentamos a discussão sobre a gestão e o trabalho da Creche a partir das falas das diretoras entrevistadas. Esses dados coletados foram organizados por agrupamentos de informações, cujos títulos foram estabelecidos pelo roteiro de entrevista, por outros títulos que foram surgindo durante as entrevistas, pela leitura dos dados transcritos, e pelo levantamento de categorias de análise, também retiradas a partir da (re)leitura dos dados.

Na última parte, como considerações finais, buscamos reafirmar aspectos e idéias discutidas do que proceder a conclusões fechadas, pois entendemos este trabalho como um momento também de indagações e de possíveis novas proposições.

Ressaltamos que esta pesquisa buscou articular campos de conhecimentos específicos: a educação infantil e a gestão escolar, constituindo um estudo que busca contribuir com a área de educação, e que se mostrou bastante complexo, permeado por dificuldades na busca da articulação pretendida.

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

O meu interesse pela área da administração escolar foi se configurando desde o curso de graduação, em meados dos anos 90, período em que percebia a ausência de discussões sobre as questões relativas à gestão da educação infantil.

Em 1998, durante a coleta de dados no curso de Mestrado, os relatos de três diretoras de pré-escola chamaram bastante minha atenção, pois reforçavam a necessidade de discussão sobre a gestão nas instituições educacionais que atendem à faixa etária de 0 a 6 anos¹.

Os relatos colhidos naquele momento tinham como propósito subsidiar a discussão sobre a dimensão da função pedagógica do diretor e de como ele exercia as atividades pedagógicas no cotidiano da escola. Os relatos das diretoras de pré-escola apontaram um universo diferente daquele, comumente discutido no ensino fundamental e médio, expresso pelos outros entrevistados durante o estudo realizado no referido curso.

De forma geral, aquelas diretoras entrevistadas demonstraram a preocupação com a mudança de visão sobre a pré-escola, que não mais se destinava à recreação ou local para as crianças ficarem enquanto os pais trabalhavam, mas onde de fato, havia a necessidade e a efetivação de um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento integral da criança: o social, cognitivo, lingüístico, psicológico e afetivo.

Os depoimentos daquelas entrevistadas ressaltaram que o gestor da educação infantil desempenhava um papel muito importante de coordenação do trabalho pedagógico, sendo ainda uma figura no cotidiano escolar que muito contribuía para mudar a visão dos pais sobre a função/ papel da pré-escola, ao considerar uma etapa da infância na qual ocorre grande desenvolvimento e aprendizagens, tal como explicitado nos relatos abaixo:

A educação pré-escolar visa à formação integral, a personalidade, o social, a formação do pequeno cidadão. E ocorre por pequenos gestos, por pequenas coisas que se planta e fica de concreto. Espero que as crianças saiam da pré-escola com respeito a tudo, ao meio ambiente, aos pais, aos colegas, e com uma bagagem preparatória para a 1ª série, que acaba acontecendo como consequência da forma lúdica e prazerosa com que se trabalha. (Diretora Marina, 1999 apud REIS, 2000, p. 102).

Pedagógico é desde estar à procura de materiais, livros, visitar a biblioteca, conversar com biólogos, levar professores a lugares, pô-los em contato com os projetos. Preocupar-se com o pedagógico é facilitar o processo de ensino

¹ A LDB, Lei nº 9.394/96, estabelece em seu Art. 30 que a educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

e de aprendizagem no tempo e na forma desejada. (Diretora Marina, 1999 apud REIS, 2000, p. 103).

A pré-escola dá a sua contribuição à sociedade, na medida em que desenvolve projetos sobre temas presentes na sociedade, como o Projeto Dengue, no qual as crianças saem nas ruas, distribui panfletos e falam sobre o assunto. A criança é como uma sementinha, está começando a ser cidadão na medida que se cultiva e interioriza coisas nela. (Diretora Marta, 1999 apud REIS, 2000, p. 105).

Relata o desejo de mudar a visão da pré-escola como um depósito de crianças, demonstrados por pais e alguns professores. Assim fotografa e filma o desenvolvimento das atividades para mostrar aos pais. (Diretora Marta, 1999 apud REIS, 2000, p. 106).

A função pedagógica do diretor se resume a reuniões informativas, propostas, leituras e discussão de textos, envolvimento de funcionários e comunidade na escola, avaliação, decisão conjunta de temas e assuntos, planejamento comum sobre o que a escola vai fazer com os temas levantados e adaptados a cada faixa escolar. (Diretora Michele, 1999 apud REIS, 2000, p. 108).

A partir dos pontos de vista expressos acima, os quais em síntese consideram a importância da educação infantil e da atuação do gestor, acredito que as Creches constituem um universo ainda mais interessante devido às suas especificidades, como a faixa etária atendida; a origem e história de sua constituição; a passagem recente para a responsabilidade da Educação; os profissionais que nela trabalham, com e sem formação pedagógica específica; a dupla função de cuidar e educar; a relação de maior proximidade com a comunidade etc.

Nesse sentido, o estudo da gestão destas instituições se apresenta como uma temática importante para o campo educacional, principalmente após a passagem das Creches da Assistência Social para a Educação, como ocorreu no município de São Carlos em 1999. É importante ressaltar que há grande produção na área da educação infantil nas últimas décadas, no entanto, acredito haver uma carência de produção a respeito da gestão da educação infantil, especialmente na Creche.

A publicação do INEP sobre Educação Infantil (1983-1996), Série Estado do Conhecimento nº 2, apresenta-se como um relatório sobre o levantamento da produção do conhecimento sobre educação infantil no Brasil a partir de um mapeamento da produção científica da área, totalizando 432 registros, sendo 270 dissertações, 19 teses e 143 artigos. Desse total, apenas dois trabalhos se aproximam da temática gestão: um se refere ao relato de experiência de uma diretora e sua intervenção no funcionamento da creche (artigo - 1987) e o

outro diz respeito à concepção de pajens e administradoras atuantes na Creche destacando seu papel e função na instituição (dissertação de mestrado – 1987)².

Segundo organizadores do relatório (Rocha; Silva Filho e Strenzel, 2001, p. 8) a pesquisadora Fúlvia Rosemberg ao tratar da universidade e da produção de conhecimento sobre a educação de crianças pequenas em 1989, chamava a atenção para a existência de algumas lacunas de conhecimento teórico-metodológico e empírico na área, sendo necessários estudos que pudessem “informar tanto a elaboração de política consistente de atendimento à criança pequena quanto orientar a reivindicação, implantação e avaliação de programas”.

A necessidade de identificação da produção científica relativa à educação da criança de 0 a 6 anos, resultante do crescimento da área, tem-se colocado como uma exigência não só no sentido de orientar novas investigações como também para ampliar o acesso à informação em todos os âmbitos de atuação na educação infantil. (ROCHA, 2001, p.08)

Assim, visando contribuir com a produção na área, foi a partir da atividade de pesquisa no Mestrado finalizada em 2000 e o contato com as Creches municipais em 2001, é que comecei a pensar na possibilidade de desenvolver um trabalho voltado para a discussão da gestão nas instituições de educação infantil, uma vez que havia progredido o debate sobre este nível de ensino, bem como as mudanças trazidas pela própria legislação: a Constituição de 1988, o ECA, a LDB e outros documentos oficiais e correlatos como as Diretrizes e os Referenciais Curriculares para a educação infantil.

Considerando o avanço da discussão sobre a educação infantil, mas a gestão como uma temática ainda pouco explorada, tem-se como foco neste trabalho as instituições denominadas Creches que atendem crianças de 0 a 3 anos e, estudando-as a partir das falas de diretoras das Creches municipais, objetiva-se discutir /responder às seguintes questões:

- Como se tem configurado a gestão da educação infantil na Creche?
- Qual a especificidade da gestão na educação infantil de 0 a 3 anos?
- Que elementos a gestão traz para a discussão do trabalho/educação na Creche?
- Qual o caráter educativo da Creche em contraposição ao caráter historicamente assistencialista, segundo as diretoras?

Para responder a essas questões é que desenvolvi a pesquisa, buscando configurar a gestão da educação infantil na Creche, bem como o trabalho desenvolvido a partir das práticas e das falas expressadas pelas entrevistadas durante os relatos. Busquei também perceber como

² ROCHA, Eloísa A. C.; SILVA FILHO, João J. da; STRENZEL, Giandréa R.(orgs.). *Educação Infantil* (1983-1996). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. Série Estado do Conhecimento.

o gestor é produzido no interior dessas práticas de gestão: as relações pessoais e profissionais, a atuação pedagógica e administrativa, a tomada de decisão, entre outras.

Para realizar um estudo diagnóstico sobre a gestão da Creche na cidade de São Carlos combinou-se a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo, de forma a buscar elementos teóricos e empíricos para explicitar a especificidade da gestão da Creche após a passagem para a esfera da educação, no contexto atual.

A pesquisa bibliográfica teve o objetivo de selecionar e organizar informações/conhecimentos sobre:

- a administração/gestão escolar, dando ênfase a alguns autores e obras que se apresentam significativas por englobar importantes questões na área: a origem e desenvolvimento da administração escolar, bem como as perspectivas atuais que se referem à gestão escolar e um outro olhar da gestão a partir de aportes na perspectiva foucaultiana;
- as questões relativas à educação infantil, especificamente a educação de 0 a 3 anos oferecidas nas Creches;

Nesse sentido, busquei articular áreas específicas de conhecimento que se apresentam complexas, mas que podem oferecer contribuições para a discussão na área da educação, na medida em que se objetiva analisar os elementos que a gestão traz para a discussão do trabalho nas Creches sob o olhar da Educação.

A pesquisa documental teve o objetivo de levantar informações para compor um quadro geral a respeito das políticas públicas de educação infantil das últimas décadas, enfocando desde as diretrizes gerais estabelecidas em âmbito nacional até as orientações e ações que se deram em nível municipal na cidade de São Carlos com relação à organização e ao trabalho desenvolvido nas Creches após sua passagem para a responsabilidade da educação.

Na pesquisa de campo, realizaram-se entrevistas do tipo depoimentos para coleta de dados com as quatorze diretoras de Creches municipais da cidade de São Carlos, com vistas a caracterizar a gestão da Creche a partir de suas falas.

Com relação às entrevistadas, não houve estabelecimento de critérios para a seleção das mesmas, optando por conversar com todas as quatorze diretoras³, uma vez que considerei a existência de quatorze unidades municipais para o atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos; a passagem da maior parte delas para o âmbito da educação no ano de 1999; a existência a partir desse momento (2000) da figura do diretor /gestor nas Creches municipais

³ Ver caracterização das entrevistadas em quadro: ANEXO B – CARACTERIZAÇÃO DE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DAS DIRETORAS DAS CRECHES MUNICIPAIS

de São Carlos; a formação pedagógica dos gestores colocada no próprio Estatuto do Magistério Municipal, Lei nº 11.135/96, qual seja, a de Pedagogia com habilitação em Administração Escolar.

Optei pela coleta de dados por meio de entrevista do tipo depoimento, uma variação do relato oral, porque a coleta privilegiou apenas um recorte da vida das diretoras: sua trajetória profissional e, em especial, a escolha e atuação na educação infantil.

Considero ainda que, através dos tempos, o relato oral sempre se constituiu uma fonte de conservação e transmissão de saber, relacionado a um passado muito recente como a experiência do dia-a-dia, aspecto muito importante para a pesquisa proposta.

... o relato oral se apresentava como técnica útil para registrar o que ainda não se cristalizara em documentação escrita, o não conservado, o que desapareceria se não fosse anotado; servia, pois, para captar o não explícito, quem sabe mesmo o indizível.(QUEIROZ, 1988, p. 15)

Ressalto também que o que existe de individual e único num indivíduo foi construído ao longo do tempo dentro de uma coletividade social, ou seja, constituído por uma infinidade de influências que se cruzam e ações que se exercem e que são inteiramente exteriores, constituindo o meio em que o indivíduo vive e pelo qual é moldado. Assim, “... sua personalidade, aparentemente tão peculiar, é o resultado da interação entre suas especificidades, todo o seu ambiente, todas as suas coletividades em que se insere”. (QUEIROZ, 1988, p. 36)

Portanto, entendo que, por meio dos depoimentos, é possível registrar experiências individuais dentro de uma coletividade social, de forma a entender a maneira pela qual o sujeito é individualizado e subjetivado.

Para Trigo e Brioschi (1992, p. 35)

... a contribuição dos relatos de vida para o conhecimento do social advém do fato de serem expressão, não da individualidade ou da singularidade, mas de uma determinada inserção social. A pretensão do pesquisador é apreender a visão e/ou a vivência de um ator social a partir da sua posição na estrutura social. Neste sentido, os relatos de vida são tomados como referências de um movimento social mais amplo: uma trajetória de vida que se insere em uma conjuntura, enquanto produto e produtora de uma determinada estrutura.

A partir de uma perspectiva foucaultiana, as coisas ditas são sempre históricas e funcionam em práticas muito concretas, as quais dizem respeito à constituição de sujeitos de verdade, ou de como nos assujeitamos às verdades de nosso tempo, ou ainda de como buscamos discursos verdadeiros que nos constituam, no caso, de como as diretoras foram se

constituindo enquanto gestoras de Creche. Analisar os relatos das entrevistadas significa extrair deles o enunciado de um discurso sobre a gestão da Creche sob o olhar da educação, ou seja, trazer a tona o que pensam e como buscam desenvolver um trabalho de gestão.

Para Foucault, os discursos são históricos, não só porque se constroem num certo tempo e lugar, mas porque têm uma positividade concreta, investem-se em práticas, em instituições, em um número infindável de técnicas e procedimentos que, em última análise, agem nos grupos sociais, nos indivíduos, sobretudo nos corpos (FISCHER, 2002, p. 55).

(...) sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito. (FOUCAULT, 1979, p. 22)

Nesse sentido os relatos colhidos das entrevistadas sobre sua trajetória profissional, pensamento e cotidiano do trabalho na educação infantil de 0 a 3 anos, expressam o conjunto de práticas que as constituem como gestoras da Creche sob a responsabilidade da área da educação.

As entrevistas realizadas durante a pesquisa foram marcadas por telefone, em datas e horários mais convenientes para as entrevistadas, às quais explicava sucintamente o objetivo da conversa. Já na hora da entrevista esclarecia melhor os objetivos do estudo proposto, as contribuições que as entrevistas trariam sobre a temática e ainda os cuidados relacionados à não exposição delas, suas possíveis análises, posicionamentos e críticas e à não identificação das unidades e de seus nomes.

Algumas entrevistadas expressaram verbalmente que se sentiam lisonjeadas por serem procuradas para fazer parte do estudo.

As entrevistas foram realizadas nas próprias unidades escolares nos meses de julho, setembro e outubro de 2004, durante o horário de trabalho das diretoras, e variaram de uma a duas horas, excetuando-se o tempo dedicado à visita pela unidade. Muitas vezes a entrevista era interrompida para o atendimento de telefone, de pais e mesmo de funcionários.

Ao chegar às unidades, antes de iniciar a entrevista, muitas diretoras insistiam em mostrar todas as dependências da Creche, apresentavam alguns funcionários, descreviam como eram alguns aspectos anteriormente e apontavam as mudanças e melhorias que tinham conquistado ou realizado nos últimos tempos, tanto com relação à estrutura física quanto à organização do trabalho.

Todos os relatos foram gravados mediante consentimento das diretoras e depois transcritos. No total obtive cerca de 17 horas de gravação, totalizando mais de 280 páginas digitadas⁴. Mesmo sendo os dados colhidos por meio de relatos, me deparei com uma quantidade enorme de informações e uma riqueza de dados. Surgiu daí uma dificuldade de apresentação, uma vez que pretendia dar, tanto na apresentação como na análise, a melhor visibilidade possível, mostrando o valor e a importância das falas das entrevistadas para a discussão proposta.

O roteiro foi apresentado para algumas diretoras que mostraram preocupação com a seqüência e o conteúdo de suas falas. Por isso sempre procurei uma forma de deixá-las à vontade para relatar o que considerassem importante; entretanto, quando a conversa ia fugindo do tema, buscava focalizar as questões norteadoras da entrevista.

De modo geral, todos os depoimentos se iniciaram versando sobre a trajetória pessoal e profissional das diretoras, até chegar às questões específicas das Creches municipais em geral e também da própria unidade onde se estava realizando a entrevista.

Para tratar dos dados coletados organizei agrupamentos em quadros, para os quais selecionei os recortes (as falas) mais significativos do conjunto dos relatos das entrevistadas. Os recortes são apresentados com nomes fictícios (Diretora A, Diretora B etc) para a não identificação das entrevistadas.

Os títulos de cada agrupamento são, na maior parte, oriundos do roteiro de entrevista, ou surgidos no decorrer dela e também durante a leitura dos relatos. A organização em agrupamento do conjunto das falas foi uma forma encontrada para organização e análise dos dados.

O agrupamento dos dados foi organizado da seguinte forma:

*** Trajetória pessoal e profissional das diretoras**

- Trajetória;
- Escolha pela educação infantil;
- Pensamento sobre a educação infantil.

Esse agrupamento foi organizado com o objetivo de apresentar os caminhos que levaram as entrevistadas para a educação infantil, mostrando as trajetórias, muitas vezes semelhantes; a formação inicial e continuada; as experiências na área de educação; o porquê da escolha e qual a visão sobre a educação infantil.

⁴ A digitação mencionada foi formatada em papel A4, margens 2,5, espaçamento entre linhas 1,5 e fonte 12.

*** O cotidiano das diretoras:**

- Papel da diretora na Creche;
- Função / trabalho pedagógico;
- Poder;
- Comunidade.

O agrupamento intitulado **O cotidiano das diretoras** pretendeu dar visibilidade às falas referentes à maneira como as entrevistadas se situavam enquanto gestoras; como viam o seu papel e também as expectativas que percebiam dos outros; como desempenhavam a função pedagógica; quais as tensões e/ou dificuldades que se davam nas relações com as educadoras, com os pais. Enfim, as falas selecionadas apresentam fragmentos do cotidiano da Creche a partir do ponto de vista das entrevistadas.

*** Visão de Creche:**

- Concepções sobre a Creche;
- A especificidade do trabalho;
- Necessidades das crianças de 0 a 3 anos;
- A passagem da Creche para a educação e as mudanças;
- O atendimento em meio período;
- Avanços e perspectivas;
- Outras considerações.

Já esse agrupamento mais extenso apresenta as concepções das diretoras sobre a Creche no tempo da Assistência Social e sobre a Creche que começaram a reorganizar sob a responsabilidade da Educação, indicando aspectos do trabalho que começaram a construir, como o relacionavam com as necessidades das crianças que frequentam a unidade; quais as mudanças realizadas; qual a expectativa que sentiam sobre a própria atuação; qual a visão sobre a passagem da Creche para Educação; como viram a política de meio período para oferecimento de vagas nas Creches municipais; se visualizavam um avanço na educação infantil municipal e o que ainda poderia ou precisaria ser melhorado do seu ponto de vista e a partir da experiência dos últimos anos. Juntamente com os aspectos destacados, esse agrupamento também representa fragmentos das práticas das diretoras, tanto do momento em que assumiram a direção das unidades como recentemente ao darem os relatos.

Ao analisar os dados elaborei, primeiramente, uma caracterização das entrevistadas com o objetivo de mostrar quem são, dar visibilidade às experiências na área da educação e apresentar a sua visão sobre a educação infantil.

Em seguida organizo a discussão da gestão da Creche a partir das falas das diretoras, buscando explicitar quais os pontos e/ou aspectos comuns, divergentes e até contraditórios que percebi nessas falas. Entre os aspectos comuns aponta-se que a questão da pobreza, do poder, do saber e da gestão perpassam todas as falas sobre a Creche no tempo da Educação⁵.

Os aspectos destacados podem ser vistos como categorias de análise que foram retiradas a partir da (re)leitura dos relatos de todas as entrevistadas.

Em ambos os momentos, de apresentação e análise dos dados, busco tanto ressaltar informações pertinentes para a discussão das questões que propus ao planejar e realizar a pesquisa, tendo por base a configuração da gestão da educação infantil nas Creches municipais de São Carlos, bem como indicar quais as suas implicações para a educação e o trabalho desenvolvido junto a faixa etária de 0 a 3 anos.

⁵ Utilizamos no decorrer do trabalho tanto a expressão “a Creche no tempo da educação” como a expressão “a Creche no tempo da assistência” de modo intencional para contrapor dois momentos da história da educação infantil nas Creches do município de São Carlos.

2 AS PERSPECTIVAS ATUAIS EM GESTÃO ESCOLAR

2.1 Origens e desenvolvimento da Administração Escolar

Antes de situar o debate a respeito da gestão escolar na atualidade, consideramos importante tecer breves considerações a respeito da origem e desenvolvendo da administração escolar enquanto uma área de conhecimento.

Para início, buscamos fundamentação na obra de José Querino Ribeiro, *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar*, defendida e publicada inicialmente na década de 50, quando o autor concorreu ao provimento da cátedra de Administração Escolar e Educação Comparada da extinta Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Uma obra considerada rara e de texto clássico, foi atualizada e ampliada na década de 70.

Para o autor, a especialização de um ramo da Pedagogia, sob a denominação de *Administração Escolar*, é uma criação estado-unidense, sendo os norte-americanos os fundadores dos estudos que aparecem nos currículos dos cursos de formação de professores, sob o título de Administração Escolar.

Segundo Ribeiro (1973, p. 84) a mais remota referência à expressão Administração Escolar, como ramo de estudo pedagógico que encontrou, foi em uma obra publicada por Compayré em 1890, na qual a expressão aparecia como subtítulo de *Organização Pedagógica*. Essa obra tratava de vários aspectos das atividades escolares francesas, inclusive a estrutura ministerial com seus conselhos, preparação de programas, nomeação de funcionários, conforme a ordem jurídica vigente naquele país.

Ressaltava ainda que a expressão Administração Escolar encontrada na literatura pedagógica relacionava-se sempre a aspectos jurídicos, mostrando como as escolas estavam sendo organizadas e dirigidas, caracterizando a administração como ocorrência posterior à organização. Sua interpretação confundia-se, no geral, com a de política de educação, ou mera direção de escolas ou de sistemas.

Mas, no Brasil, a expressão Administração Escolar aparece como título de certa área de problemas pedagógicos tratados em documentos nacionais em 1883 nos Pareceres e Projetos de Rui Barbosa, ao analisar aspectos diversos da administração do sistema escolar existente na época, mas sem nada mencionar a respeito do seu estudo ou referência sobre a formação de pessoal.

Segundo o autor, a expressão Administração Escolar foi mencionada com mais apropriado sentido no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1933, e também passou a ser encontrada nos currículos dos Cursos Pedagógicos dos Institutos de Educação, nos cursos de formação de diretores e inspetores escolares do ensino primário e nos cursos especializados de administradores escolares. Em 1938 houve a primeira publicação no país, intitulada *Introdução à Administração Escolar* de Carneiro Leão. E a partir de 1939, a disciplina Administração Escolar foi incluída também entre as cadeiras dos Cursos de Pedagogia. Todas as outras Faculdades de Filosofia repetiram a experiência.

Para o autor, a criação do INEP¹ em 1937 contribuiu para o reconhecimento da importância da Administração Escolar. Em 1941, Lourenço Filho, criador e primeiro diretor do INEP, publicou um pioneiro e preliminar estudo da Administração Escolar no Brasil, intitulado *Administração dos Serviços de Educação*, trabalho que reuniu informações relativas à administração escolar nos estados brasileiros.

Mais tarde, sob a direção de Anísio Teixeira, ampliaram-se e diversificaram-se as atribuições do referido instituto, entre as quais servir como sede de serviços de documentação pedagógica, de bibliotecas especializadas e de realização de cursos de treinamento e de aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas em educação, professores de escolas normais e primárias. Essas atividades voltavam-se à qualificação do pessoal necessário ao desenvolvimento de programas renovadores da educação no país.

Cabe ressaltar que também muito contribuíram para o aperfeiçoamento da Administração Escolar as publicações da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, uma das formas de intervenção do INEP, além da realização de Conferências, Simpósios e da criação do Centro de Estudos de Administração Escolar pela Universidade de São Paulo.

Retomando as raízes, foi nos Estados Unidos que a Administração Escolar alcançou prestígio, aparecendo como disciplina sistemática específica no fim do século XIX. Muitos dos trabalhos iniciais se referiam a experiências práticas, a descrições, registros e relatórios escolares, mas sem oferecer uma visão ou formulação de princípios a respeito dessa área.

Conforme menciona Ribeiro (1973), a partir de 1904 observa-se um movimento de mudança com relação aos cursos de administradores, que passa, do objetivo de formar práticos bem sucedidos, para cursos mais cientificamente organizados. A partir daí multiplicam-se autores e publicações, livros, teses, artigos, pesquisas e relatórios sobre a chamada Administração Escolar.

Para Griffiths (1978), é a partir de 1946 que começa a constituição mais sólida do interesse pelo estudo teórico da administração escolar. Esse autor preocupou-se com o tratamento científico do conteúdo da administração. Ao relacionar a administração com a ciência, afirmava ser preciso alcançar três coisas em relação ao seu objeto: descrição, explicação e previsão. Afirmava ainda que a administração seria uma ciência aplicada e que o administrador deveria ser capaz de recorrer à teoria que assumisse as características de uma ciência para orientar-se na compreensão e resolução dos problemas.

Para Ribeiro (1973), é Jesse B. Sears em 1950 quem tenta conceituar o conteúdo, os limites e a compreensão dos problemas específicos da administração escolar, declarando que embora nova para o campo da Administração Escolar, a sua forma de abordagem estava sendo aplicada à Administração Pública e de Negócios, a partir do trabalho de Taylor nos Estados Unidos e Fayol na França. Afirmava que a administração poderia ser muito melhorada se sua natureza fosse melhor compreendida. Defendia, ainda, a necessidade de um só critério coerente para o estudo da administração, não importando o tipo de empresa na qual esses princípios seriam aplicados. E lembrava que

Se, para uma empresa, o investigador aceita que a administração dimana da natureza da autoridade e da natureza do próprio homem, como organizador ou diretor de homens e, para outra empresa aceita que a natureza da administração nasce da natureza do trabalho a ser realizado, então o conflito dentro do sistema é inevitável. (SEARS, 1950, apud RIBEIRO, 1973, p.79)

Segundo Ribeiro, essa mudança de posição em relação aos estudos de administração escolar que se verificou nos Estados Unidos foi resultado da crescente importância atribuída à estruturação dos sistemas de ensino em bases nacionais e à ampliação e complexidade desses sistemas que começaram a ser postos em termos de semelhança com outros grandes empreendimentos públicos e de repercussão na vida nacional.

Percebe-se a importância atribuída às diferentes instituições, em especial à escola como uma organização que contribuiria para disciplinar e controlar os indivíduos.

Inaugurava-se, portanto, a influência da administração em geral sobre a escolar, ou seja, estudiosos da administração escolar encontravam fundamentos nos estudos de administração, buscando inspiração nas formulações relacionadas às atividades de economia privada e de economia pública.

Neste compasso, é possível perceber ao longo do tempo que as diferentes escolas e abordagens sobre a administração em geral, especialmente a empresarial, influenciaram por

¹ Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

várias décadas o pensamento sobre a administração escolar, valorizando os estudos teóricos em detrimento e em substituição das tradicionais abordagens de caráter prático.

Os teóricos Taylor e Fayol são representantes da abordagem denominada Administração Científica. O primeiro dedicou-se ao estudo e análise das técnicas do trabalho, técnicas de produção para racionalização do trabalho e à administração funcional que se refletia na estrutura geral das empresas. O segundo dedicou-se à análise do processo administrativo através das atividades de previsão, organização, comando, coordenação e controle, caracterizando o pensamento em um outro sentido, mas que acabou por complementar as idéias de Taylor.

O pensamento central da abordagem Administração Científica pode ser sintetizado na idéia de que “... alguém será um bom administrador à medida que planejar cuidadosamente seus passos, que organizar e coordenar racionalmente as atividades de seus subordinados e que souber comandar e controlar tais atividades” (BRESSER PEREIRA, apud MOTTA, 1991, p. 4).

Ribeiro (1973, p. 64) resume as idéias fundamentais de Taylor e Fayol a respeito da administração nas atividades de economia privada:

Administração é um problema natural inerente a qualquer tipo de grupo humano em ação.
Administração é uma atividade produtiva.
Administração é um conjunto de processos articulados dos quais a organização é parte.
Administração pode ser tratada por método científico.
Administração interessa a todos os elementos do grupo, embora em proporção diferente.

Quanto à influência dos estudos de administração nas atividades de economia pública, Ribeiro aponta o campo do Direito Administrativo, o campo da Eficiência dos Serviços Públicos. Neste muitos estudos se destacaram e serviram para dar uma maior dignificação ao trabalho, ao tratarem de questões relativas às vantagens, benefícios e leis trabalhistas dos funcionários públicos, contribuindo então com a maior resistência à desumanização do tratamento dado ao trabalhador.

Os estudos sobre administração em geral e escolar avançaram, desdobraram-se, vislumbraram novos aspectos, originaram novas lacunas e suscitaram novas análises, desenvolvimento que pode ser apontado com a caracterização de outras abordagens de administração e sua influência na administração escolar que podem ser percebidas ao longo do tempo.

Dentre as abordagens destacam-se com suas respectivas fases de maior produção teórica: Relações humanas (1920/1930), Behaviorismo/comportamentalismo (1940/1950), Estruturalismo (1960), Sistemas Abertos (1960/1970), Desenvolvimento Organizacional (1970), e, mais recentemente, a Qualidade Total (1990) e a visão da Administração como uma função social. Esta última não se constitui numa abordagem, mas fornece elementos e considerações importantes ao estudo do desenvolvimento da administração, bem como à sua configuração na sociedade atual.

As diferentes abordagens tratam de diversos aspectos, elaboram análises, modelos prescritivos, explicativos e críticas às abordagens que as antecederam, e utilizam-se de conceitos entre os quais destacamos aqueles que também se encontram no pensamento e/ou se relacionam com a administração escolar:

- Relações Humanas (Mayo): homem social, organização informal, **participação nas decisões, liderança**, incentivo, motivação, interesses e necessidades, **conflito, controle**, variáveis, dependência, incentivos psicossociais.
- Behaviorismo (Simon, Barnard, Mcgregor): homem administrativo, **organização como sistema cooperativo**, organização formal e informal, **comportamento e processo administrativo e organizacional, autoridade**, aceitação, incentivos mistos, **tomada de decisão**, esta última como aspecto central na administração.
- Estruturalismo (Etzioni, Peter Blau): homem organizacional, **organização como sistema, estrutura, flexibilidade, conflito, cooperação, papéis**, totalidade, interdependência, **coordenação**, comunicação, **planejamento, controle, hierarquia**, incentivos mistos.
- Sistemas Abertos (Talcott Parsons): homem funcional, sistema, funcionamento, **comportamentos inter-relacionados, interação, integração**, intercâmbio, ambiente, adaptabilidade, **flexibilidade**, variáveis, **valores, papéis, controle**, interdependência, conflito de papéis, incentivos mistos.
- Desenvolvimento Organizacional: homem dinâmico, criativo e sensível, **mudança** e tipos de mudança, **planejamento**, processo dinâmico, **avaliação**, alteração comportamental e estrutural, **conflitos**.
- Qualidade total (Deming, Cosete Ramos): homem como cliente ou fornecedor, busca da qualidade, incentivos mistos, **busca de interação e integração, planejamento e organização, coordenação de pessoas e de papéis, liderança**.

A partir da síntese acima, observamos que os teóricos, representantes das diferentes abordagens de administração, buscaram subsídios para seus enfoques e suas análises em outras áreas de conhecimento como a psicologia e, mais especialmente, na sociologia.

Peter Drucker apresenta a visão da Administração como função social, caracterizada aqui pelas seguintes idéias: ser social dependente das organizações administradas; incentivos visando à integração; importância da comunicação e responsabilidade; participação por compromisso.

Para o autor, a administração das organizações permite a evolução, o desenvolvimento da instituição. A inovação está estritamente relacionada com a administração. A função social por ele atribuída deve-se ao fato de conceber a administração como meio para o desenvolvimento da própria sociedade, de forma que as organizações sociais, ao serem bem administradas, podem ser adaptadas ou adequadas às novas exigências sociais, ocasionadas pela complexidade da sociedade, da tecnologia e da informação.

A administração não é apenas administração de empresas. Ela diz respeito a toda iniciativa humana que reúne numa organização pessoas de conhecimentos e habilidades diferentes. Ela precisa ser aplicada a todas as instituições do terceiro setor – hospitais, universidades, igrejas, organizações artísticas, órgãos de assistência social, etc. Em todo mundo, a administração tornou-se a nova função social. (DRUCKER, p. 193)

Griffiths (1978, p. 95) apresenta um conjunto de pressuposições básicas pertinentes a uma teoria da administração:

1) A administração é um tipo generalizado de comportamento, encontrável em todas as organizações humanas; 2) A administração é o processo de dirigir e controlar a vida em uma organização social; 3) A função específica da administração é desenvolver e regular o processo de tomada de decisão da maneira mais eficaz possível; 4) O administrador trabalha com grupos ou com indivíduos dentro de um grupo de referência, não com indivíduos como tais.

O autor ressalta que o conceito-chave é o processo de dirigir e controlar a tomada de decisão e esta se relaciona com a ação, podendo alterar seu curso. O valor da decisão vai depender do sucesso da ação que a desencadeou. Assim, a importância está nos atos necessários para efetivar a decisão, os quais por sua vez, vão influenciar a direção, o curso de ação da organização.

No campo da educação, nas escolas públicas, o processo de tomada de decisão é baseado totalmente na legislação vigente, verificando-se os limites e possibilidades de atuação.

Segundo Griffiths (1978), outro conceito importante ligado à administração é o poder, pois este ajuda a explicar o controle que uma organização exerce sobre os indivíduos que fazem parte dela. O conceito de poder relaciona-se também com o de autoridade. “... a autoridade pode ser definida como o poder de tomar decisões que orientam as ações dos outros” (SIMON, apud GRIFFTHS, 1978, p. 91).

2.2 Fundamentos da Administração Escolar

Em sua obra, Ribeiro (1973) considerou que a elaboração de uma teoria da administração escolar deveria buscar seus fundamentos nas atividades da escola, juntamente com a análise do papel que a sociedade exerce sobre o processo educativo que supostamente nela se dá, uma vez que a própria sociedade é que estabelece a estrutura educacional, proporciona os meios e determina os objetivos e a orientação desse processo.

Numa visão funcionalista, a escola surgiu e se desenvolveu a partir de necessidades sociais, uma vez que a dinâmica e a complexidade social influenciam modos de vida e a própria organização da sociedade. Surgiu e se desenvolveu para uma função específica entre outras funções sociais. A partir do século XIX, as sociedades experimentaram tantas transformações, alcançaram tamanho progresso geral que determinaram a organização, as funções e o trabalho realizado na escola.

A essa configuração podemos denominar sociedade disciplinar. Foucault foi quem melhor descreveu a sociedade disciplinar do século XVIII, XIX, que atinge seu apogeu no início do século XX. Essas sociedades se caracterizaram pela organização dos grandes meios de confinamento, ou seja, exercia-se o controle sobre os indivíduos a partir das instituições: escola, hospital, fábrica, prisão.

Foucault analisou muito bem o projeto ideal dos meios de confinamento, visível especialmente na fábrica: concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares. (DELEUZE, 1992, p. 219)

Os confinamentos são entendidos como moldes, distintas moldagens dos indivíduos e cada um desses meios de confinamento são variáveis independentes: “supõe-se que a cada vez ele recomeça do zero, e a linguagem comum a todos esses meios existe, mas é analógica”(DELEUZE, 1992, p. 221). Nas sociedades disciplinares não se parava de recomeçar.

As sociedades disciplinares têm dois pólos: a assinatura e o número de matrícula. O primeiro indica o indivíduo e o segundo indica sua posição numa massa, pois o poder exercido é ao mesmo tempo individuante e massificante.

Nesse raciocínio, a escola seria uma instituição disciplinadora, individualizante de um coletivo, que teria o papel de disciplinar, moldar e controlar os indivíduos, ou em outras palavras, produzir indivíduos coletivamente. A via da educação, implementada pelo poder político (Estado), possibilitaria além da produção, também uma forma de controle sobre os indivíduos.

O Estado, enquanto gerador de políticas públicas, assumiu novas responsabilidades e tarefas de prestação de serviços. Em síntese, teria o papel, de um lado, de adaptar os indivíduos à complexidade e dinâmica da nova realidade por meio da escolarização; e, de outro, influenciar e integrar a grande massa popular, controlar ordenadamente a vida comum, enfim, todo o tecido social.

Ao estabelecer uma filosofia de educação e traçar os objetivos da escola por meio de políticas gerais de educação, lapidava-se mais uma forma, além da econômica proporcionada pelo modo de produção capitalista, de grupos controlarem e manipularem a coletividade e amenizarem as pressões trazidas pelos diferentes conflitos sociais. E a administração escolar ligada à determinada filosofia vai “funcionar como um instrumento executor, unificador e de integração do processo de escolarização, cuja extensão, variação e complexidade ameaçam a perda de unidade que deve caracterizá-lo e garantir-lhe o bom êxito” (RIBEIRO, 1973, p. 33).

Acrescenta-se a essa idéia o princípio da economia e a devida flexibilidade que a escola deveria englobar, dada a heterogeneidade e a diversidade que atenderia e a nova complexidade de estrutura e respectivas funções nas quais era necessário se organizar.

Sem dúvida que, com a complexidade também da escola e as novas tarefas a ela imputadas, uma vez que a escola se caracterizava pelo reflexo de uma ordem social que atenderia uma massa heterogênea, seria necessário a busca de uma “forma de racionalização e eficiência” do trabalho escolar para dar conta dessa complexidade; e a administração escolar teria esse papel, sendo o diretor de escola o agente executor.

Assim a idéia da busca de solução por meio da administração para outras organizações sociais na mesma conjuntura aplicava-se também à escola.

Ao observarmos como as organizações humanas surgem, crescem e se aperfeiçoam, ou, ao fazer o que se pode chamar a história natural das organizações, vemos que o aspecto administrativo delas emerge como algo indispensável à continuidade do processo. A noção de administrar funda-se primacialmente na concepção de trabalho cooperativo onde cada participante

venha a ter suficiente consciência dos fins comuns e dos procedimentos diferenciados para que tais fins se alcancem. Os esquemas administrativos aparecem, portanto, como definição gradual de esferas de responsabilidades e níveis de autoridade. (LOURENÇO FILHO, 1972, p. 35)

Dada a complexidade da escola, o aumento quantitativo e diversificado da clientela, havia a necessidade também da ampliação do quadro de pessoal e da coordenação e controle do trabalho desses integrantes, colocando para a função administrativa determinadas responsabilidades de execução, bem como *status* de autoridade.

Ao mesmo tempo que pressupõe a idéia da função administrativa como natural e necessária a uma organização, o referido autor também salienta que a administração de uma organização deveria conhecer bem o tipo de atividade a ser realizada, pois no caso da escola a atividade é de serviços às pessoas, serviços que se fundam em relações humanas, serviços de desenvolvimento e ajustamento social.

Nesse sentido, observa-se que a ação administrativa no âmbito escolar não poderia se dar nos mesmos moldes de uma organização cuja atividade seja a produção de mercadorias – visto que se trata de processos e serviços diferenciados, como analisa Vítor H. Paro (1997) ao considerar que a principal diferença entre a administração escolar e a administração de empresas diz respeito à natureza do trabalho realizado em ambas. Segundo o autor, na empresa há a produção de mercadorias; na escola, há a efetivação do trabalho pedagógico. O aluno é, ao mesmo tempo, consumidor e participante no processo de produção pedagógica. Portanto, o produto (trabalho) da escola além de ser imaterial é, ao mesmo tempo, produzido e consumido na sua realização. O aluno entra no processo como objeto e sujeito da aprendizagem.

Lourenço Filho (1972) afirmava também que, além da necessidade de o administrador conhecer bem o empreendimento, deve encarar a ação administrativa sob quatro modalidades capitais: a) planejar e programar; b) dirigir e coordenar; c) comunicar e inspecionar; e d) controlar e pesquisar.

Já para Santos (1966), a administração escolar abrangeria o planejamento, a organização, a direção e o controle de todos os serviços e atividades relacionados à educação, representando um meio para atingir as finalidades educacionais. Acrescentava também que a administração escolar seria influenciada pela filosofia de cada sociedade de cada época.

Representando em seu conjunto, um sistema de meios para atingir determinados fins, ela sofre, de maneira clara e nítida, o influxo das concepções de vida que dominam os povos e as nações. Liberal ou

dogmática, democrática ou totalitária, centralizada ou descentralizada, a administração escolar é sempre o reflexo das doutrinas filosóficas e políticas que orientam o destino das nacionalidades em cada momento histórico. (SANTOS, 1966, p. 22)

Nesse sentido, caberia à escola formar o ideal de homem que a sociedade almejava, sendo a administração a responsável por planejar, organizar, coordenar, dirigir, acompanhar o processo, as atividades de um grupo de pessoas que atuariam para formar o homem social.

Ao longo do tempo, além dos princípios da administração geral, verifica-se ainda que outros campos de conhecimento, como a biologia, a psicologia e a sociologia contribuíram para levantar as e tratar das questões educacionais, tratar delas e nortear o trabalho realizado na escola.

Ao tratar especificamente do âmbito da escola, alguns estudos foram produzidos a respeito da administração escolar. Um deles foi o trabalho de Myrtes Alonso (1979) com o livro intitulado *O papel do diretor na administração escolar*, cujo objetivo central foi compreender e analisar o papel do diretor na escola de 1º grau – atualmente ensino fundamental – na sua concepção teórica. Para a autora a compreensão do papel do diretor deveria ser feita na medida em que se percebesse a necessidade da redefinição da instituição escolar e, conseqüentemente, da reconceptualização das funções administrativas nela desenvolvidas. Argumentava que o olhar sobre a problemática da escola brasileira parecia encontrar origens em falhas de natureza administrativa, ou seja, de uma possível incapacidade de ajustamento às necessidades da vida contemporânea, com as crescentes demandas quantitativas e qualitativas da sociedade. Para isso fez uma análise da complexidade da escola, considerando-a dentro de um contexto social, político, econômico e cultural, pertinente àquele momento histórico.

Segundo a autora, a escola deveria sofrer um processo de organização, cuja eficiência seria determinada pela capacidade de atingir os objetivos estabelecidos. Esses objetivos são susceptíveis de mudança e obrigatoriamente a estrutura geral da escola também deveria mudar. Assim, a escola deveria ser vista como uma organização dirigida para a consecução de determinados fins (colocados e reformulados através dos tempos), e preocupada com a ação eficiente. As mudanças dependem de um conjunto amplo de fatores que podem ou não sustentar e executar essas mudanças. Essa idéia está estritamente relacionada às funções administrativas exercidas na escola, por isso a importância do papel do diretor e a necessidade de sua compreensão da realidade escolar, do contexto social mais amplo e das concepções teóricas na área da administração.

Para fundamentar a discussão sobre a administração escolar, a autora vai buscar subsídios nas teorias das organizações e nas escolas de administração. Abordou três posições teóricas, as quais considerou as mais frequentes: o behaviorismo, o estruturalismo e o sistema aberto. Em síntese, considerou que o enfoque sistêmico se revelou o mais adequado para a análise das organizações modernas, especialmente a escola, na medida em que apresenta uma interpretação dinâmica da organização, decorrente do intercâmbio constante que ela mantém com o seu ambiente. Afirmava que a função administrativa deveria ser vista como um subsistema dentro do sistema global, no qual desempenha funções de coordenação, controle e direção dos outros subsistemas que compõem a estrutura global daquela organização.

Para que possa desempenhar adequadamente a sua função, o administrador precisa olhar a escola como um conjunto organizado onde atuam diferentes forças que devem ser ordenadas e controladas de modo a permitir o alcance dos objetivos pretendidos. (ALONSO, 1979, p. 171)

A autora enfatizava que uma teoria da administração escolar deveria incorporar novos conhecimentos e experiências provenientes de outras áreas – Ciências Sociais e Comportamento Humano – juntamente com os princípios formulados pela Teoria das Organizações. E as funções de administrar seriam definidas pelas próprias exigências colocadas pela organização moderna – no caso da escola seria necessário rever tanto sua complexidade interna quanto a complexidade do contexto social mais amplo, no qual ela está inserida. Assim a função administrativa seria um meio para a existência da organização e para realização de seus objetivos.

Acrescentou ainda a autora que as mudanças não poderiam ser pensadas na escola com estruturas rígidas e inflexíveis e caberia, como função da administração escolar, propiciar os ajustes necessários, criando funções adicionais, redefinindo papéis e provendo a escola de todos os recursos necessários ao seu bom funcionamento. Competiria ao administrador o papel de líder, cujas ações se pautassem em verdadeiras fontes de reforço da autoridade, tanto na estrutura formal quanto na informal, a fim de tratar adequadamente dos conflitos e tensões que surgem e que seriam incompatíveis com a estrutura.

Resumindo, pois, as principais funções apontadas para a administração escolar, verifica-se que estas se agrupam num conjunto de funções específicas relativas à organização e direção do trabalho escolar, ao desenvolvimento de atividades de liderança ou estimulação e manutenção do comportamento humano produtivo, ao controle dos resultados e apreensão do seu valor social. (ALONSO, 1979, p. 142)

A partir da década de 80, começaram a surgir formulações mais críticas, em uma perspectiva dialética, a respeito da administração escolar. Entre as críticas às concepções anteriores, uma das mais importantes foi o esforço de diferenciar a administração escolar da administração de empresas e assim explicitar o seu objeto específico que diz respeito ao campo educacional e não empresarial.

Maria de Fátima Costa Félix (1986), em sua obra *Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?*, cujo objetivo foi analisar a Administração Escolar explicitando as relações que se estabelecem entre o sistema escolar e a evolução do capitalismo no Brasil, afirmou que as questões da Administração Escolar não poderiam ser reduzidas a questões técnicas, pois reforçaria a incorporação dos princípios e modelos da Administração de Empresa, cuja eficácia seria validada pela racionalidade e produtividade alcançada. Nesse sentido,

... à Administração Escolar cumpre uma função ideológica que é a de orientar a prática da administração da educação, de acordo com a estrutura e administração burocrática, como se essa forma de organização e funcionamento fosse a única e não constituísse uma forma de mediação da estrutura de poder do Estado, que assume o controle do processo educacional, para adaptá-lo às necessidades da sua política econômica, conforme a evolução da estrutura econômica da sociedade capitalista. (p. 13)

Para a autora essa perspectiva da Administração Escolar deveria ser superada devido à sua insuficiência para compreender a realidade educacional. Ao buscar explicitar a relação da Administração Escolar com a Administração de Empresa, pretendia mostrar a função da burocratização e da “cientificização” também atribuídas ao sistema escolar. Assim, confirmando-a em seus estudos, partiu da hipótese de que

... a principal função da Administração Escolar na etapa atual do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, seja a de, tornando o sistema escolar cada vez mais burocratizado, permitir ao Estado um controle maior sobre a educação, para adequá-lo ao projeto de desenvolvimento econômico, descaracterizando-a como atividade humana específica, submetendo-a a uma avaliação cujo critério é a produtividade, no sentido que lhe atribui a sociedade capitalista. (FÉLIX, 1986, p. 15)

Segundo a autora, conceber a administração escolar sob os mesmos princípios teóricos da administração de empresa foi o esforço de burocratizar o sistema público escolar; e, ainda, uma forma de colocar a serviço da administração a disseminação da ideologia da classe dominante como natural e necessária, tendo o administrador escolar a tarefa de mediar os

interesses entre as classes de forma a prevalecer os que dissessem respeito aos dos grupos no poder, aqueles representantes no seio do Estado, que influenciavam a política educacional.

Mais recentemente, Vítor Henrique Paro (1996), com a obra *Administração Escolar: uma introdução crítica*², trouxe como preocupação central a defesa de uma administração escolar voltada para a transformação social, apontando que a escola é uma entre as instituições sociais capazes de contribuir para as mudanças necessárias.

O autor transcende a idéia de que a administração é identificada apenas com o controle e a supervisão do trabalho e adota um conceito que pretende tomar a atividade administrativa em seu caráter mediador na busca de fins estabelecidos pelo homem. Afirma que

Entra no rol das preocupações da administração na escola, tudo o que diz respeito ao processo pelo qual se busca alcançar os fins educacionais estabelecidos. Por conseguinte, é objeto específico de estudo da administração, em igual medida, tanto a coordenação do esforço humano envolvido quanto a organização e racionalização do trabalho que se realiza para atingir os resultados desejados. (PARO, 1996, p. 75)

Reafirma-se a idéia de racionalização e coordenação do trabalho em função de objetivos; no entanto, destaca-se a potencialidade da atividade administrativa para conscientização sobre a realidade social, da qual o próprio sistema educacional faz parte. Assim, se o sistema educacional, na sociedade de classes, reproduz e mascara as desigualdades sociais, a dominação e a exploração de um grupo sobre outro também pode ser capaz de contribuir para vislumbrar e mudar essa realidade, podendo a administração, enquanto atividade humana, contribuir em favor dos interesses das classes exploradas, dado o caráter contraditório e, em certo sentido, progressista da atividade administrativa, enfatizado pelo autor.

Na sociedade de classes, em que o poder está confinado nas mãos de uma minoria, a administração tem servido historicamente como instrumento nas mãos da classe dominante para manter o *status quo* e perpetuar ou prolongar ao máximo seu domínio. O que não significa que ela possa vir a concorrer para a transformação social em favor dos interesses das classes subalternas, desde que suas potencialidades sejam aproveitadas na articulação com esses interesses. (PARO, 1996, p. 32)

O autor enfatiza que a função conservadora da administração capitalista não é inerente à administração em si, mas produto dos condicionantes sócio-econômicos que configuram a administração na sociedade capitalista. A articulação com a conservação ou com a superação de determinada ordem social vai depender da natureza dos fins que se pretende atingir.

² Primeira edição: 1986.

Em outro sentido, Maria Cecília Sanchez Teixeira (1990), em seu livro *Antropologia, cotidiano e Educação*, faz uma análise da escola a partir de outro ponto de vista (o qual ela denomina de perspectiva paradigmática), bem como das questões relacionadas à organização e gestão e das teorias administrativas que foram e são comumente utilizadas.

Para a autora, de um ponto de vista antropológico, a escola poderia ser analisada enquanto organização social usando-se como referencial os enfoques que discutem a relação entre cultura e prática: os enfoques da razão cultural e da razão técnica. O primeiro parte do pressuposto de que a ação humana é mediada pelo projeto cultural e procura resgatar a dimensão simbólica; o segundo sempre desemboca num utilitarismo que nas sociedades contemporâneas tem sido levado às últimas conseqüências. No entanto, quando ambos os enfoques se fundam no paradigma clássico, são mutuamente excludentes, uma vez que os enfoques culturalistas consideram o universo da cultura como determinante do universo material, e os enfoques marxistas clássicos consideram o universo da cultura como simples reflexo da ordem política e da econômica.

Em suas análises sobre a escola, sua organização e gestão, a autora enfatiza tanto o mérito quanto as fragilidades das teorias da administração escolar que se desenvolveram ao longo do tempo e que foram comumente utilizadas. Afirma que tanto os enfoques baseados na sociologia do consenso, as funcionalistas liberais, como na sociologia do conflito, as crítico-progressistas, fundamentam-se no paradigma da racionalidade técnica, privilegiando o processo de racionalização e operando uma redução do complexo ao simples em suas explicações, e dessa forma acabam eliminando tudo o que não se pode explicar pelos princípios do rendimento e da eficácia.

Esta afirmação remete a crítica do paradigma da simplificação, uma vez que

... tais enfoques possibilitam apenas uma visão redutora e simplificadora que não consegue dar conta da complexa e multiforme realidade da escola. Por se tratar de abordagens macroestruturais, consegue-se por meio delas, apreender apenas o lado institucional (instituído) da escola. (TEIXEIRA, 1990, p. 155)

Ao fazer a crítica, a autora considera que os estudos que se fundamentam nesses enfoques tendem a ver a administração escolar sob o ângulo das determinações econômicas do modo de produção capitalista, embora dêem ênfase de forma diferenciada – o enfoque liberal funcionalista enfatizando a dimensão técnica, e o enfoque progressista privilegiando a dimensão política da administração. Ambos os enfoques também não questionam as invariantes de poder, sendo diferentes as bases de justificação e legitimação do poder.

O poder também, em ambos os enfoques, liga-se à idéia de a escola ser considerada como mecanismo de controle social, pois pode contribuir para a preservação da hegemonia da classe dominante no caso dos enfoques liberais funcionalistas, ou pode contribuir para instaurar e preservar uma nova hegemonia, uma nova dominação, exercida por um novo grupo social no poder no caso dos progressistas.

Quanto à forma de gestão, a autora considera que a utilização de mecanismos de participação e a democratização da gestão escolar podem se constituir em avanço em relação à gestão autoritária exercida por dirigentes a serviço do sistema de ensino, porém não tem resolvido os problemas enfrentados pela escola, na medida em que não questionam a sua própria estrutura.

Teixeira (1990) afirma que apesar dos esforços e estudos críticos surgidos nos últimos anos no campo da administração escolar, ainda não se conseguiu um avanço significativo quanto à proposição de formas alternativas de organização e gestão da escola. Ainda que haja a possibilidade de participação, a estrutura burocrática da escola permanece inalterada e com elas as relações de dominação – sendo que a participação pode ser manipulada e assim garantir a manutenção dessa estrutura.

A partir da crítica, a autora propõe outro enfoque, uma mudança de perspectiva paradigmática: “o enfoque da razão cultural, ao resgatar a dimensão simbólica vai permitir uma análise mais rica e mais completa da realidade” (TEIXEIRA, 1990, p. 83).

Os enfoques que se fundamentam nesse paradigma pressupõem que é a partir da representação simbólica que se começa a organizar a esfera da ação, esta como organizadora do real. A grosso modo, o ponto de partida da análise/interpretação é a ordem cultural e todo o conjunto que dela decorre, ou seja, leva em conta a dimensão simbólica que informa a realidade.

Em síntese, a autora propõe uma análise da escola e sua administração a partir do paradigma da complexidade, configurando, portanto, uma nova razão, que por sua vez propõe uma concepção ampliada de educação, na medida em que considera que

A educação é uma prática simbólica basal que realiza uma função fática, isto é, realiza a sutura entre as demais práticas, dotando-as de caráter educativo. Em outras palavras, a educação pensada enquanto prática simbólica tem por função realizar a mediação de todas as práticas simbólicas. (CARVALHO apud TEIXEIRA, 1990, p. 90)

A autora ainda ressalta que os enfoques ou abordagens fundamentados na razão técnica e comumente utilizados precisam ser complementados por uma análise que desvende

o lado instituinte da escola, ou seja, uma análise das ações e interações que ocorrem efetivamente no interior da escola.

Benno Sander (1996), num simpósio sobre Gestão da Educação, discorre sobre suas preocupações acerca da Gestão da Educação e afirma que o que se tinha produzido de conhecimento no campo da administração da educação, até aquele momento, era o resultado de um longo processo de construção histórica, do qual somos todos participantes, como autores de uma história inacabada que continua a ser escrita ao longo dos anos.

O autor faz uma breve retrospectiva histórica sobre a concepção e produção do conhecimento na administração da educação latino-americana, cuja leitura pessoal se divide em cinco fases sequenciais que correspondem a cinco enfoques conceituais e analíticos diferentes para estudar o processo de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento da área. Na exposição faz referência ao

... *enfoque jurídico* que dominou a gestão da educação durante o período colonial com seu caráter normativo e seu pensamento dedutivo; ao *enfoque tecnocrático* do movimento científico, gerencial e burocrático da escola clássica de administração desenvolvida no princípio do século XX à luz da lógica econômica que caracterizou o processo de consolidação da Revolução Industrial; ao *enfoque comportamental* da escola psicossociológica dos anos trinta e quarenta que informou a utilização da teoria do sistema social na organização e gestão da educação; ao *enfoque desenvolvimentista*, de natureza modernizadora, dos autores estrangeiros da pós-guerra; e ao *enfoque sociológico* dos autores latino-americanos das últimas décadas, preocupados com a concepção de teorias sociológicas e soluções educacionais para atender às necessidades e aspirações da sociedade latino-americana. (SANDER, 1996, p. 139)

Ele salienta que novos estudos, tendências e proposições sobre a gestão da educação, e por conseguinte, sobre a gestão da escola, deveriam beneficiar-se das lições do passado, comprometer-se com a solução dos problemas do presente e antecipar-se às necessidades e aspirações do futuro, pois a história continua e nela serão escritos outros capítulos de uma obra, a qual ele chama de político-pedagógica em construção permanente.

O autor ainda afirma que nunca foi tão importante defender a tese da especificidade da administração da educação como campo teórico e praxiológico e salienta que se não for feito, corre-se o risco de descaracterizar a própria missão da educação e o próprio objetivo da escola na sociedade atual.

Percebemos que essa discussão sobre a gestão da educação se articula com a questão da qualidade de educação, na função da escola, na capacidade de as instituições produzirem e distribuírem o conhecimento socialmente válido e culturalmente relevante para a formação e

exercício da cidadania. O conhecimento constitui-se um fator-chave dos novos padrões de desenvolvimento e das novas relações sociais na sociedade atual.

O tema qualidade de educação deve então, nessa perspectiva, ser abordado como um processo articulado das dimensões individuais, coletivas, políticas, sociais, culturais, técnicas e pedagógicas; ou seja, é necessário pensar uma qualidade de educação que seja capaz de refletir sobre a capacidade de alcançar os fins e objetivos políticos e culturais da sociedade, definir a eficiência dos métodos e tecnologias utilizadas no processo educacional e a contribuição ao desenvolvimento da liberdade subjetiva e do interesse pessoal, e, ainda, promover a equidade social e o bem-comum.

Assim, na visão do referido autor, a qualidade de educação também é determinada pela qualidade da gestão da educação, pela gestão do sistema e das unidades em nível local – por isso a grande ênfase nos estudos atuais sobre a gestão participativa, da comunidade e pela comunidade.

... a qualidade da gestão da educação é uma das variáveis explicativas da própria qualidade de educação, definida à luz das transformações internacionais que afetam a qualidade de vida humana em todo o mundo. Na realidade, as transformações internacionais sem precedentes que se observam atualmente na economia e na sociedade têm reflexos imediatos no setor público, na educação e em suas práticas organizacionais e administrativas. (SANDER, 1996, p. 148)

2.3 A Gestão Escolar na atualidade

Atualmente, no campo da administração escolar, o centro da discussão situa-se em torno da forma de gestão: a gestão democrática, a gestão participativa, explicitando a idéia de que todos os segmentos, o escolar e a comunidade participam, ou deveriam participar efetivamente, das discussões e decisões sobre a organização e funcionamento da escola, e de sua proposta pedagógica.

Segundo Santos (2002) o termo *gestão*, aplicado à escola, remonta à década de 90, sendo considerado por alguns como mais apropriado aos sistemas artificiais, burocráticos e rotineiros, e, por outros, como sinônimo de manipulação. “A **gestão** relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização, o que cria grandes identidades entre as teorias de **gestão** e as teorias de **inovação**”³

³ p.32, grifos do autor.

A idéia de gestão democrática como princípio da educação nacional tem sua origem no contexto dos importantes movimentos nacionais voltados para a redemocratização do país. Lutas e movimentos no campo trabalhista, político e social configuraram um clima por maior participação e democratização das várias esferas da sociedade brasileira, incluindo-se a própria organização da escola.

Segundo Camargo (1997), a partir da década de 80 diversos governos passaram a elaborar e implantar medidas visando atender esses anseios democráticos, medidas essas materializadas na criação de instâncias na estrutura do Estado, com o objetivo de propor, acompanhar e/ou controlar demandas e políticas setoriais. A exemplo, estão os pareceres, decretos, atos, regimentos, conselhos de escola, diretorias regionais de ensino.

Os movimentos por democratização da sociedade influenciaram os sistemas de ensino, caracterizando o sentido da gestão da escola pública pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre o trabalho escolar.

No campo da educação, a gestão democrática do ensino público foi garantida pela Constituição de 1988 e reafirmada pela LDB, Lei nº 9.394/96, em seu Artigo 3º e Artigo 14, momentos onde se destaca a necessidade de participação de todos, profissionais da educação, comunidade escolar e local, na elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico da escola.

Robert E. Verhine, docente da Universidade Federal da Bahia, considera que

A democratização da gestão escolar representa um movimento iniciado no Brasil há alguns anos, na tentativa de superar procedimentos tradicionais baseados no corporativismo e no clientelismo. O movimento tem produzido avanços significativos, tais como o envolvimento da comunidade escolar na seleção do diretor de escola, a implantação dos conselhos escolares que possuem autoridade deliberativa e também poder decisório e o controle por parte da escola de recursos financeiros. (apud LÜCK et al., 2001, p. 10-11)

Ressalta ainda que estes processos estão acontecendo no Brasil num momento em que estratégias similares para a democratização do ensino estão ocorrendo em toda a parte do mundo, alimentados pela idéia de que os gestores conseguem melhores resultados ao resolverem conflitos na medida em que promovem consenso e envolvem os participantes no processo decisório – isso em qualquer tipo de organização social.

A institucionalização da democracia nas diferentes esferas sociais, especificamente na escola, tem como objetivo o aperfeiçoamento da eficiência e da qualidade da educação pública e tem se configurado numa força a estimular o processo de mudança na forma de gestão da escola no Brasil.

Segundo Luck (1998, apud SANTOS, 2002)

A expressão gestão educacional, comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes, surge, por conseguinte, em substituição à administração educacional (ou escolar), para representar novas idéias e estabelecer, na instituição, uma orientação transformadora, a partir da dominação da rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo[...] o conceito de gestão educacional, diferentemente do de administração educacional, abrange uma série de concepções não abarcadas pelo de administração. Pode-se citar a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político pedagógico, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação de liderança; o entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização. (p. 35-36)

Para José Augusto Dias (1998), a gestão envolve as atividades de planejamento, organização, direção, coordenação e controle, tal como a administração, “... mas, em suas formas mais radicais, parece ir além, incorporando também certa dose de filosofia e política, que, no entender de um autor clássico como Querino Ribeiro, vem antes e acima da administração”(p. 268).

O autor considera que, nos últimos tempos, a teoria da administração entrou em crise e que os diferentes estudos de administração nunca foram realmente capazes de conduzir a uma teoria satisfatória que explicasse consistentemente o que é administrar, uma vez que esses estudos, entre outros aspectos, concentraram-se na atuação do administrador ou líder como o principal responsável pelo êxito das atividades/ações do grupo sob seu comando.

Considera também que, entre as inúmeras críticas, o conceito de autoridade foi bastante questionado, gerando a necessidade de reformulações e a busca de soluções alternativas para a condução dos empreendimentos humanos. Assim, surgiu o conceito *gestão*, que parece abranger e descrever mais a administração e suas alternativas.

O autor toma gestão como expressão mais ampla que administração, afirmando que a administração é uma de suas formas, e entre as mais conhecidas estão a administração, a co-gestão e autogestão.

Segundo Dias (1998) a co-gestão baseia-se no princípio da participação, forma de administração em que permanece a figura do administrador, porém com uma autoridade mais limitada e não mais como o único responsável pelas decisões; essas só serão legítimas na medida em que forem tomadas com a colaboração dos outros integrantes do grupo sob o comando do administrador. Já a autogestão significa a ausência da autoridade, mas não a ausência de ordem, permanece a necessidade de coordenação dos esforços desaparecendo a

hierarquização. Num regime de autogestão as pessoas ou os grupos atuam com autonomia e contribuem para o bom andamento das atividades, agindo com convicção e não por obediência a uma autoridade.

Conforme menciona o autor, a autogestão seria uma alternativa completa, mas jamais saiu do nível dos discursos ideológicos para firmar-se na prática como uma forma de gerir o trabalho cooperativo. Acrescenta ainda que não se conhece até o fim dos anos 90 uma experiência bem sucedida e duradoura de autogestão.

No campo da educação, Dias (1998) considera que o diretor de escola, ou modernamente o gestor escolar, exerce uma função bastante complexa, em que se podem distinguir três aspectos: o de autoridade escolar; o de educador e o de administrador, visto que, na escola o gestor tem um conjunto de responsabilidades, domina uma porção de conhecimento relacionado à atividade técnica do grupo que comanda e assume a liderança para garantir que a escola alcance os objetivos propostos. Além dos três aspectos fundamentais, o autor argumenta a importância do gestor como peça fundamental para o bom funcionamento da escola.

Acredito que a idéia de bom funcionamento da escola é relativa, pois está atrelada à compreensão sobre o papel da gestão na condução das atividades-meio, ou seja, o bom funcionamento está relacionado à forma pela qual todos os integrantes se envolvem ou são envolvidos, participam e contribuem para a efetivação de um trabalho pedagógico de qualidade.

Em geral, o termo administração predomina na maioria das organizações e empreendimentos humanos, mas na escola ganhou força o uso do termo gestão, o que não significa na prática que essa forma se realize com a efetiva assunção dos seus pressupostos.

No campo escolar, tem sido corrente o uso do termo gestão democrática, conforme proposto pela legislação vigente, e do termo gestão participativa. Ambos podem ser entendidos como sinônimos, visto que não pode haver democracia sem participação.

Segundo Likert (1971), Xavier e outros (1994, apud LUCK et al., 2001, p. 15), “a gestão participativa é normalmente entendida como uma forma regular e significativa de envolvimento dos funcionários de uma organização no seu processo decisório”, ou seja, a maneira pela qual leva os integrantes a perceber ou atribuir um sentido sobre sua participação individual nas questões coletivas.

No caso da escola e dos sistemas de ensino, a gestão participativa pressupõe a participação dos funcionários, professores, comunidade usuária e outros representantes da comunidade local em todos os aspectos do cotidiano da escola: no estabelecimento dos

objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na avaliação do trabalho que está sendo desenvolvido, bem como na garantia de que a organização/instituição está atendendo às necessidades dos usuários.

Assim, a efetivação dessa forma de gestão está associada ao trabalho de pessoas em conjunto. O êxito desse trabalho depende da ação construída em conjunto pelos integrantes, que pressupõe uma reciprocidade capaz de criar um todo orientado por uma vontade coletiva.

Segundo Luck et al. (2001), muitas experiências envolvendo a participação são promovidas, muitas das quais apresentam resultados mais negativos do que positivos, uma vez que as instituições apenas promovem atividades que possibilitam e até condicionam a participação. Nesse sentido, a prática da gestão escolar apresenta-se como uma administração modernizada, atualizada, mas fundamentada nos princípios antigos de controle sobre as pessoas e os processos. Ocorre que muitas vezes as pessoas são chamadas a participar ou se permite a participação sobre um conjunto de questões definidas anteriormente, mas que precisam ser legitimadas numa discussão para se ter o *status* de decisão compartilhada, participativa.

Segundo a autora, nas experiências bem sucedidas de gestão escolar participativa, observou-se que os dirigentes dedicaram um tempo considerável à capacitação profissional, ao desenvolvimento de um sistema de acompanhamento escolar e às experiências pedagógicas caracterizadas pela reflexão-ação, ou seja, eles se voltaram para a formação continuada e a efetivação de suas atribuições pedagógicas no âmbito da unidade escolar.

Luck et al. (2001) ressalta ainda que o sentido pleno da participação caracteriza-se por uma força de atuação consciente e

... toda pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o independentemente da sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade. No entanto, a falta de consciência dessa interferência resulta em uma falta de consciência do poder de participação que tem, de que decorrem resultados negativos para a organização social e para as próprias pessoas que constituem o ambiente escolar. (p. 17)

Nesse sentido, muito mais que promover a participação no ambiente escolar, é preciso centrar esforços para desenvolver nos participantes a consciência da participação e as implicações que dela decorrem. Assim, pressupõe-se que a implantação / efetivação da gestão participativa demanda uma preparação dos integrantes para que a participação ocorra de forma consciente, sendo um desafio que demanda tempo, que requer um conjunto de ações por parte do gestor, inclusive a clareza sobre gestão participativa e seu papel enquanto integrante de uma organização que optou pela gestão como forma de administração.

O conjunto de ações de responsabilidade do gestor refere-se à criação e à sustentação de um ambiente propício à participação plena de todos os integrantes da escola, as quais na visão de Luck et al. (2001, p. 18) se apresentam como ações especiais:

1. Criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperativismo.
2. Promover um clima de confiança.
3. Valorizar as capacidades e aptidões dos participantes.
4. Associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços.
5. Estabelecer demanda de trabalho centrada nas idéias e não em pessoas.
6. Desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto.

Segundo Luck et al. (2001) a partir da década de 1980 começaram a surgir três tendências com relação à gestão de escolas. A primeira se refere à relação entre a eficácia da escola e a participação na administração escolar; a segunda se refere à ênfase na autonomia da escola, e a terceira à reconceituação do papel do gestor de uma escola eficaz.

Conforme a autora, os estudos sobre a eficácia escolar indicam que as características organizacionais da escola influenciam o desempenho dos alunos. As descobertas apontam de maneira consistente que a estrutura, a cultura e o clima organizacional são pontos importantes. O planejamento participativo e o bom relacionamento entre os professores quebram o isolamento e promovem o senso de unidade no ambiente escolar. Assim, a idéia da construção de um trabalho em conjunto na escola contribui para a sua eficácia. Nesse sentido, o desafio consistiria em buscar formas de envolvimento dos professores no trabalho realizado na escola e, ainda, resgatar e desenvolver a idéia de planejamento como organização, seleção de possibilidades e limites de atuação na escola. É preciso ultrapassar a idéia de que o planejamento é uma atividade meramente burocrática para visualizá-lo como um processo necessário para o alcance de determinados objetivos.

A segunda tendência relacionada à autonomia da escola no processo de gestão desenvolve estudos sobre a descentralização e a gestão do sistema de ensino, uma vez que a gestão apresenta várias facetas interligadas: planejamento, solução de problemas, processo decisório, alocação de recursos, elementos de estrutura organizacional e educacional. É importante ressaltar que há a possibilidade e a flexibilidade de mudanças ou experiências em alguns aspectos, no entanto não se pode perder de vista os limites e as determinações legais, dadas pelo próprio sistema.

Acreditamos que uma revisão que provoque mudanças na forma por meio da qual se tem realizado os investimentos, aplicação e distribuição de recursos na educação – por parte das instâncias governamentais – poderia contribuir para a construção de uma nova autonomia da escola.

Na terceira tendência, pesquisas demonstram que as ações específicas de liderança do diretor estão associadas às escolas eficazes. Ainda que essa relação deva ser melhor estudada, os diretores das escolas eficazes demonstraram bastante envolvimento com as atividades pedagógicas e grande atenção às relações humanas, enfatizando a criação e a manutenção de um clima positivo e a solução de conflitos.

Enfim, a autora afirma que as pesquisas no âmbito educacional ampliam efetivamente a compreensão de como a gestão participativa influencia e afeta a qualidade escolar. Em outras palavras, a forma de gestão influencia o ambiente escolar, os processos que ali se dão de trabalho e também o seu produto: o desempenho, a aprendizagem mais eficaz dos alunos.

Considero, ainda, que para a efetivação da gestão participativa e da eficácia escolar faz-se necessário a elaboração e a execução de um projeto político pedagógico da escola, no qual se compartilhem tanto uma filosofia como um plano de ações com metas e objetivos comuns a todos os integrantes e interessados: gestor, professores, funcionários, pais, alunos e a comunidade como um todo.

Os melhores rendimentos estão associados à possibilidade de elaborar um projeto educativo do estabelecimento escolar, definido pela consciência de determinados objetivos, pela existência de certas tradições e metodologias de trabalho compartilhadas, pelo espírito de equipe e pela responsabilidade diante dos resultados, ou seja, pela identidade institucional. (TEDESCO, 2001, p. 114)

Além da preocupação com um conjunto de elementos internos, a escola deve preocupar-se também com o conjunto externo, compreendendo e acompanhando as mudanças, levando em conta suas características de sociedade globalizada, da informação e do conhecimento e preparando os indivíduos para pensar e agir democraticamente, ainda que essa mesma sociedade não seja muito democrática na prática.

É oportuno nesse momento apresentar as considerações de Juan Carlos Tedesco sobre a crise da educação, contidas na obra *O novo pacto educativo, educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*, que demonstra uma face da relação entre a escola e a sociedade atual.

Segundo Tedesco (2001) a crise da educação não é mais a mesma, pois somam-se à temática novos aspectos a serem considerados que afetam sobremaneira a função e o trabalho realizado na escola da sociedade atual, complexa, pluralista, de todos, mas, ao mesmo tempo, competitiva e excludente.

A crise da educação já não se apresenta como um fenômeno de insatisfação no cumprimento de demandas relativamente estabelecidas, mas como uma expressão particular da crise do conjunto das instâncias da estrutura social: desde o mercado de trabalho e o sistema administrativo até o sistema político, a família e o sistema de valores e crenças. A crise, em consequência, já não provém da forma deficiente de como a educação cumpre os objetivos sociais que lhe são atribuídos, mas, o que é ainda mais grave, do fato de não sabermos que finalidades ela deve cumprir e para onde deve efetivamente orientar suas ações. (TEDESCO, 2001, p. 15)

Entre esses aspectos, o autor aponta a questão da socialização (primária e secundária) que tempos atrás era responsabilidade das famílias dar a base e formar a personalidade da criança, ficando para a escola a responsabilidade de continuar essa socialização a fim de promover a integração social. Atualmente, cada vez mais, as famílias, devido às suas novas formas de organização a partir e dentro do contexto atual, não têm conseguido cumprir esse papel, imputando à escola mais essa tarefa de socialização primária. Destaca-se o fato da entrada cada vez mais precoce das crianças na escola, pois os integrantes da família necessitam trabalhar, buscar formas de sobrevivência, ou ainda, o fato de as famílias não terem as condições mínimas de cuidarem dos filhos, além de ser um direito da criança à educação.

Outro aspecto a ser considerado são as novas tecnologias – o computador e a Internet, os meios de comunicação de massa, a televisão e o celular – que influenciam a organização social, o viver e conviver em geral e, em especial, o acesso às informações e as novas formas de aprendizagem que concorrem substancialmente com o modelo praticado pela instituição escolar. Tais recursos trazem uma facilidade de acesso às diferentes informações, e contribuem de novas maneiras para o desenvolvimento do indivíduo, na sua dimensão individual e social.

A problemática entre as novas tecnologias e a formação dos indivíduos não reside no recurso em si, mas nos indiscriminados e ilimitados conteúdos transmitidos, de forma passiva e até afetiva, àqueles que têm acesso de uma forma ou de outra, principalmente pela televisão.

Nas diferentes instituições a utilização intensiva de conhecimentos produz novas formas de gestão dando lugar a formas flexíveis de organização, nas quais as hierarquias são definidas pela acumulação de habilidades e informação na estrutura administrativa. Assim, o poder não depende mais da autoridade formal ou da classe social, mas da capacidade de produzir valor adicionado. O poder, a liderança reside onde o valor é criado, alimentado e desenvolvido.

Percebe-se também que a revolução do sistema de produção – os novos padrões de produção e organização do trabalho, os processos produtivos necessários para o consumo diversificado e baseado no uso intensivo de conhecimentos – referenda um tipo de trabalhador com novas qualidades para a ocupação de um posto, de uma função na estrutura social. Se antes era preciso um trabalhador que apresentasse um conjunto de capacidades e habilidades referentes às determinadas qualificações técnicas, atualmente é necessário que ele também apresente um conjunto de capacidades não cognitivas, mas relacionadas aos afetos, emoções, imaginação, criatividade, sociabilidade, como capacidade de trabalho em equipe, capacidade para mudança e adaptabilidade. Acrescenta-se a isso a realidade de que não existem postos de trabalho para todos, inclusive entre aqueles que possuem qualificação. Essas transformações no mundo do trabalho geram novas condutas tanto para os que estão empregados como para os que estão desempregados.

Nesse sentido, na sociedade da informação, tecnológica, de economia planetária, sem fronteiras, de constantes transformações, acirra-se cada vez mais a competitividade social e a escola não tem conseguido, de maneira desejada e eficiente, dar a sua parcela de contribuição na formação de determinadas capacidades e habilidades exigidas atualmente para a integração do indivíduo no mundo do trabalho. Percebemos que são inúmeras as mudanças na organização da vida social, e a escola não tem conseguido dar conta da transmissão de um conjunto de conhecimentos mínimo às novas gerações – considerando os quadros de desempenho escolar, nos quais, cada vez mais, os estudantes demonstram ter menos conhecimentos básicos.

Uma educação de qualidade poderia levar à mudança social. Pessoas que sabem ler e escrever, que questionam e exigem, que não aceitam imposições poderiam instaurar uma nova estrutura social, não de domínio, mas de respeito e reconhecimento, não de opressão, mas de diálogo, em que as diferenças econômicas e sociais não fossem tão gritantes e cruéis. (SANTOS, 2002, p. 58)

Diante deste novo contexto a escola continua trabalhando do mesmo jeito, com a mesma organização, a mesma estrutura, recordando o tipo de aluno do passado, o aluno ideal, tendo novas tarefas e cumprindo precariamente as antigas, pouco contribuindo para a formação do cidadão e pouco qualificando para o trabalho.

Na sociedade industrial ou pós-capitalista predominam as novas tecnologias da informação e do conhecimento. Porém, nossas escolas, especialmente as públicas, mantêm o mesmo modelo industrial da década de 30, privilegiando a hierarquia e não o trabalho coletivo, participativo e democrático. (SANTOS, 2002, p. 21)

As sociedades pós-capitalistas, globalizadas – ou outras denominações que se queira utilizar – são também chamadas de sociedade de controle. Esta caracteriza-se pela implantação progressiva e dispersa de um novo regime de dominação, que substitui as sociedades disciplinares, mas que também integra mecanismos de controle que não operam mais em sistema fechado, mas ao ar livre. “... os controles são uma modulação, como uma moldagem auto-deformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro” (DELEUZE, 1992, p. 221).

Segundo Hardt e Negri (2002, p. 42) devemos entender a sociedade de controle como aquela

... na qual mecanismos de comando se tornam cada vez mais ‘democráticos’, cada vez mais imanentes ao campo social, distribuídos por corpos e cérebros dos cidadãos. Os comportamentos de integração social e de exclusão próprios do mando são, assim, cada vez mais interiorizados nos próprios súditos.

Para Deleuze (1992) um exemplo desse controle é o fato de a empresa atual introduzir o tempo todo uma rivalidade entre os indivíduos, considerada até uma excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo. Nas sociedades de controle o essencial é uma cifra. “A linguagem numérica do controle é feita de cifras, que marcam o acesso à informação, ou a rejeição” (DELEUZE, 1992, p. 222).

A sociedade disciplinar em crise dá lugar às sociedades de controle, que por sua vez determinam maneiras de viver e as relações uns com os outros, não havendo mais o par massa-indivíduo, pois “os indivíduos tornaram-se ‘dividuais’, ‘divisíveis’, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou ‘bancos” (DELEUZE, 1992, p. 222).

Hardt e Negri (2002, p. 42-43) consideram que a sociedade de controle pode ser

caracterizada por uma intensificação e uma síntese dos aparelhos de normalização da disciplinaridade que animam internamente nossas práticas diárias e comuns, mas, em contraste com a disciplina, esse controle estende bem para fora os locais estruturados de instituições sociais mediante redes flexíveis e flutuantes.

Na sociedade de controle percebe-se a mutação do capitalismo, pois este se apresenta como um capitalismo de sobreprodução, um capitalismo que encontra maior benefício na negociação do que na produção de uma mercadoria. Assim, o capitalismo na atualidade se apresenta como aquele que

não compra mais matéria prima e já não vende produtos acabados: compra produtos acabados, ou monta peças destacadas. O que ele quer vender são serviços, e o que quer comprar são ações. Já não é um capitalismo dirigido para a produção, mas para o produto, isto é, para a venda ou para o mercado. (DELEUZE, 1992, p. 223-224)

As instituições: escola, família, exército, fábrica são nesta sociedade figuras cifradas, deformáveis e transformáveis, de uma mesma empresa que só tem gerentes. Entre os seus instrumentos de controle está o marketing. “O controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ...” (DELEUZE, 1992, p. 224). De homem confinado, passou-se a homem individualizado.

No campo da educação, pode-se inferir a tendência às “formas de controle contínuo, avaliação contínua e a ação de formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da ‘empresa’ em todos os níveis de escolaridade” (DELEUZE, 1992, p. 225).

É diante dessa realidade que se coloca o desafio da escola atual, qual seja o de compreender primeiramente o contexto social na qual está inserida, perceber seu papel frente a esse contexto, rever sua forma de institucionalização, juntamente com todas as implicações que daí decorrem, inclusive a forma de gestão do trabalho / processo que desenvolve.

2.4 Um outro olhar sobre a Gestão Escolar

A breve retomada das origens e desenvolvimento da administração escolar enquanto área de conhecimento, com a apresentação das concepções e proposições de alguns autores considerados representantes na área, teve o objetivo de enfatizar que uma discussão sobre a gestão da escola deve retomar a forma como ela foi se constituindo ao longo do tempo, por meio de estudos e pesquisas, uma vez que não encerram apenas visões e interpretações da realidade, mas configuram discursos, práticas, um saber sobre a administração/gestão escolar que, por sua vez, são perpassados por relações de poder.

A partir das considerações que realizamos de alguns autores e suas idéias sobre a administração e atualmente sobre a gestão escolar, percebemos que o raciocínio utilizado é o de sempre: fundamentar a relação da escola com a sociedade em geral, ou seja, a relação de uma das partes com o todo, e ainda o que faz a gestão nesse meio, seu papel, sua importância, mas nunca a análise da gestão por ela mesma.

Percebemos também que, se de um lado, a escola surgiu e adquiriu complexidade a partir das próprias necessidades sociais, por outro, ela não tem conseguido corresponder à complexidade dessa mesma sociedade, visto as análises que enfatizam a necessidade de mudanças na escola, pois por meio de uma formação que ela pode proporcionar aos indivíduos, contribuirá para integrá-los ou para fazê-los transformar a sociedade.

Propomos um outro olhar sobre a gestão escolar a partir de aportes da perspectiva foucaultiana⁴, analisando-a enquanto um campo de saber-poder.

Veiga-Neto (2003), estudioso do pensamento de Michel Foucault, considera que o autor não se alinha com a maioria dos filósofos modernos, pois ele próprio se colocava fora da tradição platônica e dava as costas ao pensamento moderno. E ao fazer isso, não queria criar um sistema, nem uma teoria filosófica, mas dar liberdade à sua própria filosofia, ou seja, ao seu pensamento e à sua forma de análise.

À liberdade da qual fala Foucault, Veiga-Neto chama de “homeopática, concreta, cotidiana e alcançável nas pequenas revoltas diárias, quando podemos pensar e criticar o nosso mundo” (p. 26). Nas próprias palavras de Foucault

Meu papel – mas esse é um termo muito pomposo – é o de mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam ser; que elas têm por verdadeiros, por evidentes, alguns temas que foram fabricados num momento particular da história, e que essa suposta evidência pode ser criticada e destruída. (FOUCAULT, 1994 apud VEIGA-NETO, 2003, p. 26)

A idéia de dar as costas ao pensamento moderno relaciona-se com o fato de Foucault criticar a racionalidade moderna e colocar em xeque a idéia iluminista, unificadora e totalitária de razão, a qual ele entendia como uma idéia, como uma construção idealista. Para ele tratava-se de uma crítica que é arqueológica e genealógica.

Arqueológica – e não transcendental – no sentido de que ela não procurará depreender as estruturas universais de qualquer conhecimento ou de qualquer ação moral possível; mas de tratar tanto os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos, como os acontecimentos históricos. E essa crítica será genealógica no sentido de que ela não deduzirá, da forma do que somos, o que para nós é impossível fazer ou conhecer; mas ela deduzirá, da contingência que nos fez ser o que somos, a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos. (FOUCAULT, 2000 apud VEIGA-NETO, 2003, p. 28)

Essa crítica foucaultiana, Veiga-Neto chama de crítica da crítica, uma vez “que está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade

de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade” (p. 28). Caracteriza-se por uma crítica que mais pergunta do que explica. “Ela torce e se retorce sobre ela mesma, revisando-se e desconstruindo-se permanentemente” (p. 29).

A partir de pesquisas históricas e sua análise, Foucault mostra como foi possível formar domínios de saber a partir de práticas sociais, ou seja, descreve como essas práticas geram domínios de saber que fazem aparecer novos objetos, conceitos, técnicas e também fazem nascer formas novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento.

Ao analisar a história, os fatos, os acontecimentos, Foucault mostra como foi se constituindo um saber do homem, um saber que nasce das práticas sociais, das práticas sociais do controle e da vigilância, e que no século XIX fez nascer um tipo novo de sujeito do conhecimento. “... um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história” (FOUCAULT, 2002, p. 10).

O conhecimento é inventado em um tempo e em um lugar, não está inscrito na natureza humana. Ele é sempre uma certa relação de estratégia em que o homem se encontra situado. “Só há conhecimento na medida em que, entre o homem e o que ele conhece se estabelece, se trama algo como uma luta singular, um *tete-à-tete*, um duelo” (FOUCAULT, 2002, p. 26).

A partir dessa idéia é que se pode pensar na formação de domínios de saber a partir de relações de força e de relações políticas na sociedade.

Para Foucault devemos compreender as relações de luta e de poder, a maneira pela qual as coisas e os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros e querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder, para compreendermos em que consiste o conhecimento. E que o conjunto das condições políticas e econômicas de existência é aquilo por meio do qual se formam os sujeitos de conhecimento e as relações de verdade.

Só pode haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade. Só se desembaraçando destes grandes temas do sujeito do conhecimento, (...) poderemos fazer uma história de verdade. (FOUCAULT, 2002, p. 27)

Para o autor, as práticas jurídicas ou judiciárias são as mais importantes entre as práticas sociais, a partir das quais a análise histórica permite localizar o surgimento de novas formas de subjetividade. As práticas judiciárias constituem uma das formas pelas quais a

⁴ Utilizam-se os termos perspectivas ou teorizações foucaultianas, porque o próprio Michel Foucault não considerava seu pensamento e sua forma de análise como uma teoria. (VEIGA-NETO, 2003, p. 23).

sociedade definiu tipos de subjetividade, formas de saber, e conseqüentemente as relações entre o homem e a verdade.

As práticas judiciárias correspondem ao conjunto de formas, maneiras e modos pelos quais os homens entre si julgaram danos e responsabilidades, julgaram erros, reparação e punições de ações, etc. Esse conjunto de práticas foi sendo modificado sem cessar através da história.

O surgimento, ou melhor, a invenção do inquérito e do exame constituem formas de pesquisa e análise da verdade no interior da ordem jurídica, que no decorrer do tempo engendraram outros domínios de saber.

O exame foi uma forma de análise de problemas jurídicos, judiciários e penais que deram origem à Sociologia, Psicologia, Psicopatologia, Criminologia, Psicanálise. Essas formas, segundo Foucault (2002) nasceram em ligação direta com a formação de um certo número de controles políticos e sociais no momento da formação da sociedade capitalista, no fim do século XIX.

Na análise de Foucault (2002) a transformação política ocorrida na sociedade medieval fez surgir uma nova estrutura política que tornou possível e necessária a utilização do inquérito no domínio judiciário. Foi sobretudo um processo de governo, uma determinada maneira do poder se exercer.

O poder político é sempre detentor de um certo tipo de saber e por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder, tal como Foucault verificou ao analisar a história de Édipo Rei como a história de um poder político na antigüidade. O mesmo acontece com o soberano na idade média e moderna, que vai confiscando o procedimento judiciário chamado de inquérito em benefício próprio. Daí a conclusão de que o poder político é sempre tramado com o saber.

O pagamento de multas e confiscos que tem origem nos procedimentos de inquérito foram meios de enriquecimento das monarquias e alargamento de suas propriedades. Isso foi possível pela apropriação que o soberano fez das práticas jurídicas. As formas como essas práticas se encontravam desenvolvidas constituíam um saber e um poder exercidos um sobre o outro.

Nesse sentido, o aparecimento do inquérito caracteriza-se por ser um fenômeno político bastante complexo, visto que deriva de um certo tipo de relações de poder e de uma maneira de exercer o poder, que se difundiu em muitos outros domínios de práticas sociais, econômicas e em muitos domínios do saber.

... graças a inquéritos sobre o estado da população, o nível das riquezas, a quantidade de dinheiro e de recursos, os agentes reais asseguraram, estabeleceram e aumentaram o poder real. Foi dessa forma que todo um saber econômico, de administração econômica dos estados, se acumulou no fim da Idade Média nos séculos XVII e XVIII. Foi a partir daí que nasceu uma forma regular de administração dos estados, de transmissão e de continuidade do poder político e nasceram ciências como a Economia Política, a Estatística, etc. (FOUCAULT, 2002, p. 74)

Em síntese, para Foucault, o inquérito foi uma forma geral de saber, situada na junção de um tipo de poder e de certo número de conteúdos de conhecimentos. Foi precisamente uma forma de exercício de poder, uma forma de saber-poder, uma forma política, uma forma de gestão, uma forma de autenticar a verdade, de adquirir coisas que vão ser consideradas como verdadeiras e ainda a forma de transmiti-las.

O saber é uma construção histórica, que produz ele mesmo suas verdades, seus regimes de verdade que se instauram e se revelam nas práticas discursivas e não discursivas. É entendido como uma estratégia, um acontecimento vinculado ao poder, pois os saberes se engendram e se organizam para atender a uma vontade de poder. Nesse sentido, os saberes se constituem como base de uma vontade de poder e assim acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder a que servem.

A vontade de poder é intencional e se produz no jogo das práticas concretas e, de acordo com as situações em que se estabelecem, buscam satisfazer interesses e acabam por conferir legitimidades.

O poder se manifesta como resultado da vontade que cada um tem de atuar sobre a ação alheia, como o resultado de uma vontade de potência, de modo a estruturar o campo possível da ação dos outros, ou seja, governá-los. O poder só existe enquanto práticas que se manifestam, atuam, funcionam e se espalham, universal e capilarmente na rede de relações sociais em geral.

A origem dos saberes tem uma natureza essencialmente política, que se relaciona com a capacidade de cada um em interferir nas ações alheias. Essa capacidade se dá de formas diferenciais e estão presentes em todas as relações sociais que acontecem na rede social, sendo todas essas relações de poder.

Esse poder funciona como forças que atuam em cada um de nós, no nosso corpo, dividindo-nos, fracionando-nos, tanto internamente quanto em relação aos outros. É um poder microscópico que perpassa nosso corpo e todo o tecido social e é produtor de idéias, de saber e de moral.

O poder é uma ação sobre as ações e age de modo que aquele que se submete à sua ação o receba, aceite e tome como natural e necessário. Esse poder não emana de um centro, de uma instituição, de uma classe social, de uma organização ou do Estado, mas perpassa todos eles. Assim a dominação não seria de um grupo sobre outro ou de um sobre os outros, mas a partir das múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade em todas as direções e sentidos.

Quanto às práticas judiciárias, Foucault (2002) ainda analisa as diferentes formas utilizadas para que os indivíduos reparem seus erros, seus crimes, enfim o desenvolvimento dos sistemas penais.

Segundo o autor, os sistemas penais no início do século XIX se modificaram profundamente sem que se modificasse o conteúdo da lei penal, mas a partir do momento em que se definiu o que é crime, que não tinha mais relação com a falta moral ou religiosa. A ocorrência de crime ou infração passou a ser vista como uma ruptura com a lei civil estabelecida no interior de uma sociedade pelo lado legislativo do poder político.

Com a definição de crime também se dá a definição de criminoso, como este deve ser tratado, como a sociedade deve reagir a ele e ao crime. A lei deve então permitir a reparação da perturbação causada à sociedade e impedir que males semelhantes possam ser cometidos por outros contra o corpo social.

Foucault (2002) analisa que essa legislação penal do início do século XIX vai se desviar do que se pode chamar a utilidade social, pois procurou ajustar-se ao indivíduo. Assim, teve em vista muito menos a defesa geral da sociedade do que o controle, a reforma psicológica e moral das atitudes e do comportamento dos indivíduos.

A forma de penalidade do século XIX passa a ser um controle, não tanto sobre se o que foi feito está ou não em consonância com a lei, mas do que se pode fazer, são capazes de fazer ou estão sujeitos a fazer.

O controle dos indivíduos, essa espécie de controle penal punitivo dos indivíduos ao nível de suas virtualidades não pode ser efetuado pela própria justiça, mas por uma série de outros poderes laterais, à margem da justiça, como a polícia e toda uma rede de instituições de vigilância e correção – a polícia para a vigilância, as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas, pedagógicas para a correção. É assim que, no século XIX, desenvolve-se, em torno da instituição judiciária e para lhe permitir assumir a função de controle dos indivíduos ao nível da periculosidade, uma gigantesca série de instituições que vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência; instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia, etc. toda essa rede de um poder que não é judiciário deve desempenhar uma das funções que a justiça se atribui neste momento; função não mais de punir as

infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades. (FOUCAULT, 2002, p. 86)

Foucault (2002) analisa os diferentes tipos de punição e entre esses, aquele que se desenvolveu foi a prisão, um tipo de punição que surge no início do século XIX, como uma instituição de fato. Havia a idéia da exclusão/reclusão do indivíduo da sociedade para que ele se corrigisse e também como exemplo para que outros não cometessem erros, crimes.

Juntamente com a prisão, originam-se outras formas de reclusão dos indivíduos, cuja finalidade era fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens.

... todas as instituições – fábrica, escola, hospital psiquiátrico, hospital, prisão – têm por finalidade não excluir, mas, ao contrário, fixar os indivíduos. A fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de produção. A escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber. (...) A fábrica, a escola, a prisão ou os hospitais têm por objetivo ligar o indivíduo a um processo de produção, de formação ou de correção dos produtores. Trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma. (FOUCAULT, 2002, p. 114)

Surge então a importância das instituições para controlar e formar corpos, instituições que se encarregam de toda a dimensão temporal da vida dos indivíduos. Juntamente com a correção e a vigilância há a constituição de diferentes saberes sobre os indivíduos.

Vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder – mestre-escola, chefe de oficina, médico, psiquiatra, diretor de prisão – e que, enquanto exerce esse poder, tem a possibilidade tanto de vigiar quanto de constituir, sobre aqueles que vigia, a respeito deles, um saber. (FOUCAULT, 2002, p. 88)

Esse saber se ordena em torno da norma do que se deve ou não fazer. Constitui-se num saber em oposição ao saber de inquérito da Idade Média, sendo

um novo saber, de tipo totalmente diferente, um saber de vigilância, de exame, organizado em torno da norma pelo controle dos indivíduos ao longo de sua existência. Esta é a base do poder, a forma de saber-poder que vai dar lugar não às grandes ciências de observação como no caso do inquérito, mas ao que chamamos ciências humanas: Psiquiatria, Psicologia, Sociologia, etc. (FOUCAULT, 2002, p. 88)

O autor analisa ainda o surgimento de novos controles sociais no fim do século XVIII e sua relação com o capitalismo, pois com este surgiu um novo modo de fortuna: máquinas, oficinas, mercadorias etc., sendo necessário instaurar mecanismos de controle que permitiam a proteção da nova forma material de riqueza. Como exemplo está a polícia que nasce a partir da necessidade de vigiar e proteger as mercadorias dos comerciantes e proprietários.

Ressalta também que o poder se exerce na medida em que o tempo dos homens é oferecido ao aparelho de produção, e para que se formasse a sociedade industrial foi preciso que o tempo dos homens fosse colocado no mercado e que fosse transformado em tempo de trabalho.

Além do controle do tempo, há o controle do corpo pelas instituições. Nas instâncias de controle que surgem a partir do século XIX, o corpo deve ser formado, reformado, corrigido, adquirir aptidões, receber qualidades, enfim qualificar-se como um corpo capaz de trabalhar.

Juntamente com as instituições cria-se um novo tipo de poder, o qual Foucault chama de polimorfo, polivalente, na medida em que não é somente um poder econômico, mas também um poder político, pois as pessoas que dirigem as instituições dão ordens, estabelecem regulamentos, tomam medidas, expulsam e aceitam indivíduos, julgam punindo ou recompensando indivíduos. Denomina este de micro-poder, que funciona no interior das instituições e que é ao mesmo tempo um poder judiciário.

Foucault (2002) afirma que o sistema capitalista penetra profundamente em nossa existência ao considerar que

Tal como foi instaurado no século XIX, esse regime foi obrigado a elaborar um conjunto de técnicas políticas, técnicas de poder, pelo qual o homem se encontra ligado a algo como o trabalho, um conjunto de técnicas pelo qual o corpo e o tempo dos homens se tornam tempo de trabalho e força de trabalho e podem ser efetivamente utilizados para se transformar em sobre-lucro. Mas para haver sobre-lucro é preciso haver sub-poder. É preciso que, ao nível mesmo da existência do homem, uma trama de poder político microscópico, capilar, se tenha estabelecido fixando os homens ao aparelho de produção, fazendo deles agentes da produção, trabalhadores. A ligação do homem ao trabalho é sintética, política; é uma ligação operada pelo poder. (FOUCAULT, 2002, p. 125)

Outra característica do poder se refere ao fato de extrair dos indivíduos um saber, um saber que é extraído dos indivíduos submetidos e controlados por outros saberes: econômicos, políticos e judiciários. Forma-se um saber extraído dos próprios indivíduos a partir de seu próprio comportamento, e também da observação e análise desse comportamento. Assim para Foucault (2002, p. 122) “a pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança”.

É nesse raciocínio que a escola pode ser pensada como instituição que teria o papel de moldar, disciplinar e controlar o indivíduo fixando-o a um aparelho de saber de forma a evitar o mau comportamento social, que prejudica e não é útil à sociedade.

A idéia de exercício de poder liga-se à idéia de governo de ações alheias. Nesse sentido é preciso explicitar o pensamento de Foucault sobre governo, a questão da governamentalidade como ele preferia.

Para Foucault (1979) o problema de como ser governado, por quem, até que ponto, qual objetivo, com que método, ou a problemática geral do governo em geral se coloca com intensidade particular no século XVI, a partir do encontro de dois movimentos, um no campo político e outro no campo religioso: o de concentração estatal e o de dispersão e dissidência religiosa.

O movimento de concentração estatal diz respeito ao processo de superação da estrutura feudal, pois começam a se instaurar os grandes Estados territoriais, administrativos, e coloniais. Já o movimento de dispersão e dissidência religiosa se refere aos processos de Reforma e Contra-reforma, pois questiona o modo como se quer ser espiritualmente dirigido para alcançar a salvação.

No entanto, a arte de governar continua sendo pensada a partir de sua relação com a força da soberania, e só no início do século XVII que se encontra, na visão do autor, uma primeira forma de cristalização dessa arte, originada em torno do tema de uma razão de Estado.

A partir de uma análise histórica, Foucault mostrou que a arte de governar só se desenvolveu quando o governo deixou de ser pensado como exercício de poder da soberania, quando a família começou a ser vista como um segmento social, quando a economia começou a ser vista como uma realidade e um campo de intervenção do governo através de uma série de processos complexos. Em síntese, a arte de governar foi desenvolvida e gerou saberes quando a população passou a ser vista mais como fim e instrumento do governo do que como força do soberano.

A constituição de um saber de governo é absolutamente indissociável da constituição de um saber sobre todos os processos referentes à população em sentido lato, daquilo que chamaríamos precisamente de “economia”. A economia política pôde se constituir a partir do momento em que, entre os diversos elementos da riqueza apareceu um novo objeto, a população. Apreendendo a rede de relações contínuas e múltiplas entre a população, o território, a riqueza, etc., se constituirá uma ciência, que se chamará economia política, e ao mesmo tempo um tipo de intervenção característico do governo: a intervenção no campo da economia e da população. (FOUCAULT, 1979, p. 290)

É no século XVIII, em torno da família, em torno do nascimento da economia política que ocorre a passagem da arte de governo para uma ciência política, ou seja, de um regime dominado pela estrutura da soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo.

Nesse contexto a disciplina ganha extrema importância a partir do momento em que se procura gerir a população em profundidade, minuciosamente. Mas Foucault (1979) alerta que não devemos compreender as coisas como substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e desta por uma sociedade de governo, e sim compreender as coisas a partir de um triângulo: "soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais" (p. 291).

Do conjunto governo, população e economia política, Foucault pretendia fazer uma história da governamentalidade, termo com o qual ele queria dizer coisas, entre as quais destacamos:

1 – conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.

2 – a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc., e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes. (FOUCAULT, 1979, p. 292)

Para o autor, desde o século XVIII, vivemos na era da governamentalidade do Estado, a qual considera um fenômeno particularmente astucioso, pois os problemas da governamentalidade e as técnicas de governo se tornaram a questão política fundamental e um espaço da luta política. Para ele a governamentalização foi o fenômeno que permitiu a sobrevivência do Estado.

Para Foucault (1979) existem muitos governos, uma multiplicidade de práticas e formas de governo que se cruzam, que se imbricam no interior da sociedade, sendo a forma aplicada ao Estado apenas uma modalidade, uma forma específica.

Nesse sentido buscamos destacar neste trabalho a questão do governo na escola, especificamente aquele exercido pelo gestor escolar, e analisar como a gestão escolar enquanto um campo de saber foi se constituindo ao longo do tempo por meio de práticas discursivas.

As práticas discursivas engendram enunciados que são aceitos, repetidos e transmitidos ao longo do tempo. As práticas não discursivas se relacionam com as condições em que determinadas verdades são produzidas, aceitas e transmitidas como tal.

Na busca de pensar a gestão a partir de uma perspectiva foucaultiana, selecionamos quatro discursos sobre a administração e a gestão escolar, que se deram nos últimos tempos. Esses discursos, os quais pontuamos no início do capítulo, representam marcos na discussão da área. A saber são:

- 1) Conceituação da administração escolar;
- 2) Distinção entre a administração escolar e a administração de empresa;
- 3) Potencialidade da administração escolar e seu caráter conservador ou transformador das relações sociais mais amplas, a denominada gestão democrática / participativa;
- 4) Análise da escola e sua administração a partir do resgate da dimensão simbólica.

Podemos inferir que a busca de conceituar a administração escolar, seu objeto, conteúdo e limites, se relaciona com a configuração da administração escolar enquanto um domínio de saber numa nova ordem social, a qual Foucault denominou de sociedade disciplinar, uma sociedade que instaurou mecanismos de disciplina e vigilância sobre os indivíduos.

O esforço dos teóricos em conceituar a administração escolar, definir seu objeto, seu conteúdo e limites se refere à necessidade de atribuir à administração escolar uma condição de ciência aplicada e enquanto tal fundamentá-la num conjunto de prescrições ou princípios relacionados à atividade de administrar escolas. Parece evidente a finalidade de estabelecer a relação teoria/prática no campo da administração escolar, uma vez que desse ponto de vista, a prática é colocada como uma das possíveis aplicações da teoria. E se não fosse assim não seria teoria.

Ocorre que a conceituação da administração escolar se deu a partir de práticas já existentes sobre a administração de escolas, pela observação e pela análise dessas práticas. Foi a partir delas que se formou um conjunto de conhecimento sobre a área.

Portanto, conceituar a administração pode ser entendido como o momento de consolidação da administração escolar como um domínio de saber, formado por um conjunto de discursos sobre a administração de escolas, discursos que a partir de teorizações, de pressupostos científicos, foram estabelecidos como verdade. Esses foram sendo aceitos, repetidos e transmitidos ao longo do tempo. Assim houve um tipo de normatização do discurso sobre a administração e sobre o administrador escolar.

Os discursos referentes à diferenciação entre a administração escolar e a de empresas; a potencialidade de mediação para reprodução ou transformação social – a gestão democrática, participativa – e o resgate da dimensão simbólica da administração representam todos um aprimoramento do pensamento sobre a gestão de escolas enquanto um domínio de saber, uma vez que engendram novas formas de normalização e de produção de indivíduos gestores, portanto instauram novas possibilidades de exercício de poder e formas de controle específicas.

A atuação do gestor escolar enquanto um agente de transformação social em favor das classes populares; ou como um gestor democrático que compartilha a tomada de decisão; ou enquanto um mediador das práticas simbólicas no interior da escola, caracteriza todas as formas refinadas de exercício de poder e de produção de controle sobre os indivíduos. Nesse processo/movimento há um novo indivíduo construído.

Ocorre, portanto, o exercício de poder político de uma maneira sutil, envolvente, que também ameniza as tensões, fazendo com que os outros aceitem e se submetam ao seu domínio – no caso da gestão como mediadora para transformações sociais mais amplas ou como mediadora do conjunto de práticas simbólicas no interior da escola.

Essa forma de exercício de poder que envolve a gestão é produtora de saber e, ao ser teorizada, é aceita e transmitida como uma verdade, e enquanto prática discursiva é sustentada por outras práticas não discursivas quando associadas ao conjunto de outras relações de poder político na sociedade em geral.

A gestão escolar enquanto um domínio de saber foi sendo produzida – e num tempo e num lugar produzia o gestor – a partir das relações de força e poder entre homem (administrador), coisas e práticas no interior da escola. O gestor será gestor por meio de um processo no qual ele produz saber e é produzido por esse saber. Um saber que ele domina e que será disseminado capilarmente na instituição escola como relações refinadas de poder.

Nesse sentido, desapareceria a dimensão mediadora da gestão escolar, seu caráter conservador ou transformador que contribuiria para modificação das relações sociais mais amplas, pois não se trata de servir a uma ideologia em favor dos dominantes ou dos dominados, mas de atender a uma vontade de poder, que é intencional e se produz no jogo das práticas concretas e de acordo com as situações em que se estabelecem, buscam satisfazer interesses.

Na trama, é evidente que os “dominantes” têm maiores possibilidades ou capacidades de acumular poder, mas, também ocorre diferentes formas de resistência, há diferentes linhas de fuga a cada exercício de poder.

Todos nós estamos no interior da vontade de poder, na medida em que o poder se manifesta como resultado da vontade que cada um tem de atuar sobre a ação alheia, como o resultado de uma vontade de potência, de modo a estruturar o campo possível da ação dos outros, ou seja, governá-los, na medida em que travamos uma luta entre nós e o que conhecemos.

Se a gestão se refere ao exercício de micropoder político na instituição escola, esse poder não serve a grupos dominantes ou dominados, uma vez que é um poder que se exerce no jogo das relações de força entre os indivíduos no cotidiano do grupo escola, e também nas relações com as instâncias político-governamentais, no caso a Secretaria de Educação Municipal.

Parece-nos que a distinção entre a administração escolar e a administração de empresa não se refere ao tipo de administração, mas trata-se do tipo de instituição e sua finalidade, ou seja, parece se tratar de forma distinta das técnicas de poder utilizadas em uma e em outra, a disciplina e o controle de corpos geridos pelas relações de força em cada uma dessas instituições.

Não se trata de produtividade material ou imaterial, de serviços na escola e produtos na empresa, mas trata-se da forma pela qual cada uma delas – a escola e a empresa – manifestam técnicas/mecanismos de poder no processo de produção do indivíduo. Tanto uma como a outra fixam os indivíduos a um aparelho de normalização de homens. Ambas têm por finalidade produzir, moldar o indivíduo útil à sociedade, sendo ele mais facilmente capturado pelas relações de força que perpassam todo o corpo social.

A gestão democrática, participativa, constitui-se num jogo de forças e relações de poder um tanto mais complexo, pois há uma forma de alargamento do exercício do poder-saber e a partir das práticas no interior da escola, vai se refinando a formas de exercício de poder do gestor.

Consideramos um jogo de força e relações de poder mais complexo, pois representa um confronto entre vontades de poder e de governar um ao outro, uma vez que se pressupõe na gestão democrática uma discussão e tomada de decisão por um conjunto de indivíduos sobre o funcionamento e organização da escola. Estabelece-se, portanto, tanto um jogo de interesses como um espaço de luta.

A gestão democrática ou participativa permite uma disseminação de micropoderes no interior da escola, pois consiste numa nova forma de exercício de poder que é produzido a partir dessa gestão, e por sua vez evita pressões e as hierarquiza a partir da participação e da constatação de que determinada questão foi pensada e decidida em conjunto.

Se no campo do trabalho a figura do gerente (administrador) surgiu (foi produzida) para disciplinar corpos no tempo e no espaço em função de tirar-lhes a maior produção possível, podemos inferir que no campo da educação surge o gestor escolar também como função disciplinadora de corpos no tempo e no espaço com o fim específico de moldar comportamentos considerados úteis, de produzir agentes e aprendizes (professores e alunos), sendo que o gestor se faz dentro desse processo de produção do indivíduo.

O gestor escolar apresenta-se como aquele que exerce um poder judiciário, pois dirige a instituição, dá ordens, estabelece regulamento, toma medidas, julga, controla e recompensa indivíduos. Ao exercer “o micropoder político”, o gestor governa a ação dos outros: professores, funcionários, alunos, pais. Ele governa o conjunto de homens e coisas no interior da instituição denominada escola, tendo em vista a civilização dos indivíduos a partir da transmissão de conhecimentos em forma de conteúdo escolar. Ressaltamos que faz parte desse conjunto governado a articulação entre recursos físicos, materiais, humanos e financeiros, procedimentos, técnicas, legislação, burocracia, relações pessoais, profissionais e com a comunidade, concepções pedagógicas, didáticas, para efetivar o trabalho escolar de modo a cumprir a finalidade da escola.

Podemos inferir também sobre a relação do gestor escolar com o macropoder político (Estado), visto que é investido ao cargo pelas instâncias responsáveis por políticas educacionais, seja no nível federal, estadual ou municipal. No entanto, o gestor escolar vai funcionar como os agentes, fiscais, representantes do soberano da idade média e época moderna, pelo fato de contribuir para um “enriquecimento” do Estado, uma vez que o poder público deixa de fazer e de investir em educação, não dá condições de trabalho, não valoriza os profissionais da educação, não dota a escola de toda a infra-estrutura necessária, pois falta tanto vontade política, quanto recursos financeiros. Aí é que se esconde a importância para o macropoder da figura do gestor escolar como aquele responsável em dirigir uma escola sem recursos, sem autonomia, mas pela legitimidade conferida servirá como agente executor de grande parte das diretrizes estabelecidas.

O gestor apresenta-se como agente na medida em que ele aceita, transmite e participa da produção de “verdades” colocadas pelo Estado – enquanto um poder político – que elabora as políticas educacionais para os gestores executarem, direta ou indiretamente. Esse poder político do Estado é um entre outros poderes que atravessam o saber-poder do gestor escolar.

Em síntese, o campo de saber da gestão escolar que foi se constituindo e se desenvolvendo ao longo do tempo, engendrou um saber a partir das relações de forças que se dão no âmbito escolar, ou seja, foi produzindo saberes e sendo produzido ao coordenar e

controlar as ações dos outros, atendendo a uma vontade de poder, a qual se relaciona também com o exercício de poder das instâncias governamentais da qual serve com um agente.

No jogo de forças no interior da escola, o exercício do poder do gestor por meio dos saberes que detém funciona como uma forma de manutenção do exercício do poder e controle sobre os indivíduos, não a partir de sua individualidade como sujeito, mas com o seu caráter civilizatório investido na figura de diretor. E são essas mesmas relações de força, de poder entre os homens e as coisas no cotidiano da escola que produzem o gestor e o colocam com “o poder da governabilidade” na escola.

Ressalta-se que não se constitui objetivo específico do estudo tratar a questão da gestão escolar a partir das formas de exercício de poder político e de governo pelo Estado, mas tratar do exercício de poder, das relações de poder que perpassam a atuação do gestor no interior da escola.

No caso da gestão na educação infantil entendemos que é a partir do conjunto de forças que se travam no interior desta instituição, na sua complexidade e singularidade, que se produz um saber específico que vai produzindo o gestor da educação infantil.

O atributo de complexidade se relaciona com a idéia de que este tipo de instituição é atravessado por uma série de outros discursos e práticas sobre a criança e a infância, a educação de serviços marcada pela história de assistencialismo, o atendimento como direito, as políticas públicas, a relação com a comunidade, o desenvolvimento e aprendizagem infantil. É singular no sentido de que o gestor da educação infantil só é produzido neste contexto, neste entrelaçamento de saberes e poderes que se dão no cotidiano.

É importante pontuar que o atendimento na Creche, tanto no tempo da Assistência como no da Educação, apresenta um caráter civilizatório, e na medida em que atende, na sua maioria a população pobre, acaba desempenhando a função de produzir um povo e o gestor pode ser caracterizado enquanto um dos agentes desse processo.

Parece que a especificidade da gestão da educação infantil, em especial das Creches, desenvolveu-se a partir da passagem da Creche do âmbito da Assistência Social para o âmbito da Educação, tendo como base o discurso predominante sobre a gestão de escolas, que se situa no campo da educação. Nesse sentido, caberia à Educação dar a sua contribuição à produção de um povo de maneira mais eficiente desde a mais tenra idade.

No âmbito da Assistência Social as Creches tinham, de alguma forma, um tipo de direção. Na esfera da Educação as Creches têm uma gestão – do tipo democrática, participativa ou não – pois esse é o discurso que predomina na educação, que é aceito e transmitido como verdade.

O que queremos enfatizar é que essa passagem das Creches da Assistência para a Educação representa um marco, um outro momento que gerou outros discursos e se entrelaçou com eles, dando origem às práticas específicas de gestão, agora no âmbito das verdades produzidas no campo da educação. E é só a partir desse momento que se pode caracterizar a gestão da Creche.

A passagem das Creches para a educação marca o início da produção de outros discursos e outras práticas relacionando a gestão da educação de crianças pequenas a um saber-poder, que vai sendo produzido e produzindo o gestor da Creche.

Neste raciocínio a gestão da educação infantil nas Creches engloba um conjunto de relações de força e de poder que ocorrem no interior dessas instituições, entre gestor, funcionários, crianças, pais e ainda do macropoder político (Secretaria Municipal de Educação). É o conjunto dessas relações que geram saberes sobre gestão da educação infantil, sobre a educação da criança pequena, sobre políticas públicas, sobre qualidade de educação. Enfim configura, produz um saber-poder, um poder-saber, que ao mesmo tempo que é específico é também totalizante, na medida em que vai fazendo parte do discurso e da prática sobre a gestão da educação infantil, vai sendo aceito, transmitido como necessário e natural para a efetivação do trabalho.

É a partir dessas considerações que analisamos os dados coletados por meio das entrevistas com as diretoras das Creches municipais de São Carlos, pois entendemos que os relatos podem expressar as formas de exercício de poder e a constituição de um saber sobre a gestão da Creche, que por sua vez, nos permite alcançar os objetivos a que nos propomos na realização deste trabalho.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação de crianças pequenas apresenta uma história considerada recente no Brasil. O atendimento à educação infantil cresceu nos anos 70 e acelerou nos anos 90. Segundo Kappel, Kramer e Carvalho (2001, p. 36), um estudo realizado sobre o perfil de crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas mostrou que o índice de escolarização na faixa de 0 a 6 anos aumentou de 5,5% em 1979 para 15,5% em 1991, índice baixo, mas que representou 2,81 vezes o índice de 1979, portanto, um aumento significativo.

Esse crescimento decorre, de um lado, das necessidades sociais e econômicas das famílias, das necessidades das famílias trabalhadoras para guarda e proteção dos filhos enquanto trabalham, e de outro, da produção de conhecimento científico sobre a criança, sobre a importância do estímulo e acompanhamento adequado e sistemático ao seu desenvolvimento desde o nascimento.

Ao ganhar visibilidade gradativa, especialmente nas últimas duas décadas, a educação infantil também está no centro de intenso debate e de produção acadêmico-científica, bem como requerendo políticas públicas condizentes.

A Constituição de 1988¹, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990² e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996³ representam leis que marcaram definitivamente a necessidade de discussão e a implantação de políticas de educação infantil baseadas numa condição de direito da criança, das famílias e de dever do Estado.

O novo ordenamento constitucional e legal brasileiro atribui às crianças direitos de cidadania, definindo que sua proteção integral deve ser assegurada pela família, pela sociedade e pelo poder público, com absoluta prioridade. (...) A Política Nacional para a infância deve considerar as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas integradas. Devem, também, ser alvo da política nacional para a infância, os cuidados e a educação pré-natal, voltados aos futuros pais. (BRASIL, 2000)

A condição de direito colocada na letra da lei, ainda que não obrigatória, representou a necessidade de atenção e de ações voltadas para a promoção de uma educação de qualidade,

¹ BRASIL. Senado Federal. Constituição da República Federal do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

² BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.068, de 13/07/1990.

³ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, v.84, n.248, 23 dez. 1996.

sistemática e intencional para a faixa etária de 0 a 6 anos, na medida em que é colocada pela LDB, ainda que de forma genérica como etapa da educação básica.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Vale ressaltar que a integração da Educação Infantil ao âmbito da Educação Básica, como direito das crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, dever do estado e da sociedade civil, é fruto de muitas lutas desenvolvidas especialmente por educadores e alguns segmentos organizados, que ao longo dos anos vêm buscando definir políticas públicas para as crianças mais novas (BRASIL, 1998).

A condição de direito à educação infantil é dada pela Constituição de 1988, pelo artigo 208, inciso IV, ao estabelecer como dever do Estado a garantia do atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, e também ao atender à reivindicação dos movimentos organizados da sociedade civil, em seu artigo 7º, inciso XXV, estabelecendo que “são direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: (...) assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas”; sendo reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 em seu artigo 53 ao reafirmar que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

A organização da educação infantil só começa a ser esboçada na LDB de 1996, na medida em que determinou que creches e pré-escola passariam, no prazo de três anos, para responsabilidade dos sistemas de ensino, sendo que a primeira atenderia crianças de 0 a 3 anos de idade e a segunda ficaria com a faixa de 4 a 6 anos. Ambas instituições deveriam adotar objetivos educacionais, transformando-se em instituições de educação, segundo as diretrizes curriculares nacionais emanadas por órgãos competentes.

A partir desse quadro, também se colocam muitos desafios para o efetivo atendimento do direito e da qualidade, principalmente no que se refere ao financiamento da educação

infantil, além da superação do tratamento diferenciado dado às creches e pré-escolas ao longo do tempo.

A determinação da passagem das creches e pré-escolas do âmbito da Assistência Social para o âmbito da Educação a partir de LDB Lei n.º 9394/96, Art. 89, vem atribuir, então, um caráter educativo às instituições de educação infantil, requerendo uma mudança de concepção, principalmente aquela referente à creche.

Segundo Oliveira (1995 apud BRASIL, 1998b, p. 90), existe uma diversidade de práticas pedagógicas realizadas nas creches e pré-escolas, explicada não só pela heterogeneidade de modelos culturais existentes no país e pela diversidade dos recursos humanos que nelas trabalham, mas também pela presença de divergentes concepções sobre as funções e os objetivos do atendimento de 0 a 6 anos. Para a autora,

Tais concepções apoiam-se, por sua vez, em diferentes visões acerca do desenvolvimento humano e são permeadas por conflituosas ideologias, como as que defendem que o atendimento às crianças de classes populares deve ser mais assistencial e compensatório e o feito às crianças das camadas sociais mais privilegiadas deve priorizar o desenvolvimento cognitivo (Oliveira, 1995). É possível que tenhamos que avançar destas oposições e construir um modelo de educação infantil realmente comprometido com a promoção social de toda criança brasileira nas diferentes condições concretas de existência. (BRASIL, 1998 b, p. 90)

Tratando especificamente da educação infantil oferecida nas Creches, o foco deste estudo, essa condição de direito contrapõe-se, em certa medida, ao caráter meramente assistencialista comumente atribuído às instituições de educação infantil ao longo da história, pois desde sua origem e desenvolvimento, tais instituições estavam associadas ao atendimento de apenas um segmento da sociedade: as crianças pobres, crianças das classes populares, de famílias sócio-econômica e culturalmente carentes. O que não quer dizer que atendia a todas as crianças nessa condição.

Assim, no Brasil, creche, ou seja, instituição que se ocupa de crianças de 0 a 3 anos, conotada em larga medida, e erroneamente, como instituição para crianças pobres, tem sido em consequência, muitas vezes, uma instituição que oferece uma educação “pobre para os pobres”. A presença, nestas instituições de adultos sem qualificação apropriada para o trabalho de cuidado e educação, a ausência de propostas pedagógicas, e alto grau de improvisação e descompromisso com os direitos e necessidades das crianças e suas famílias, exigem atenção e ação responsáveis por parte de secretarias e conselhos de educação, especialmente os municipais. (BRASIL, 1998, p.3)

A partir das mudanças suscitadas pela lei, tanto a visão quanto o trabalho realizado pelas creches deveriam se pautar no binômio cuidar e educar, e não mais por um caráter

meramente assistencialista atribuído até então. Entretanto, uma mudança concreta de concepção se apresenta muito mais complexa e demanda muito mais tempo que a reestruturação determinada pela lei, uma vez que o cuidar e o educar deveriam ser realizados agora sob o olhar da educação.

Entende-se que o binômio cuidar e educar colocado como o princípio para o trabalho na educação infantil se refere à idéia de que as crianças pequenas ao serem cuidadas estão, ao mesmo tempo, sendo educadas, ou seja, ela aprende a comer, a adquirir hábitos de higiene, a compartilhar brinquedos, a esperar sua vez, adapta-se a uma rotina, a qual entende-se que contribui para a organização da criança com relação a ela própria, aos outros e ao ambiente. Explicita-se, portanto, o caráter civilizatório das instituições de educação infantil.

Nesse sentido, pontua-se que a instituição educativa deve se organizar para o atendimento dos interesses e necessidades da criança pequena de forma global, suas necessidades de alimentação, saúde, higiene, segurança, afetividade e respeito às suas particularidades, tendo como objetivo proporcionar condições para promover o seu desenvolvimento físico, cognitivo, lingüístico, psicológico, emocional, afetivo e social.

Na realidade atual, as transformações das relações familiares que, por sua vez, originaram mudanças de papéis tanto para pais como para mães, a ausência dos pais no âmbito familiar, a crescente entrada das mães no mercado de trabalho, a intensa influência da mídia, especialmente da televisão, a urbanização crescente das populações e a transformação de vínculos parentais e de vizinhança, criam novos contextos para a constituição da identidade das crianças, e que devem ser considerados no trabalho desenvolvido pelas instituições de educação infantil, uma vez que representam atenção e cuidados complementares ao da família, ainda que, muitas vezes, represente o único tratamento que muitas crianças recebem.

Considera-se, ainda, que as formas de ver as crianças vêm se modificando, surgindo atualmente uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Os estudos desenvolvidos sobre a criança, bem como suas descobertas, muito têm contribuído para a construção dessa nova concepção, e essa por sua vez produziu uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar.

Deste ponto de vista, a função de cuidar e educar visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão de criança adultocêntrica do vir a ser em substituição ao da criança criadora e capaz de produzir também a sua própria história.

O estabelecimento de princípios e direitos na letra da lei não são, por si só, suficientes e não representam uma estreita relação com a prática, sendo necessários muitos outros mecanismos para efetivar um conjunto de mudanças, tanto conceituais quanto das práticas na educação infantil, inclusive a vontade política. E, ainda, porque há uma história constituída sobre a educação de crianças pequenas e com ela está arraigado todo um conjunto de concepções e práticas que não se transformam como num passe de mágica, mas que só com o tempo dão lugar a outras formas, sendo então, enfatizadas como “novas”.

De modo geral, a política de educação infantil tem sido norteada e divulgada aos envolvidos e interessados por um conjunto de documentos, composto por planos, leis, decretos, resoluções, pareceres, que indicam, em certa medida, o movimento da educação infantil no país.

Dentre esses, destacamos de forma geral as diretrizes dadas para a educação infantil pelo Plano Nacional de Educação (lei); pelo Plano Estadual de Educação (proposta da sociedade civil encaminhada ao governo do Estado de São Paulo); pelo Plano Plurianual do município de São Carlos⁴, e ainda as prescrições dadas pelas Diretrizes Curriculares; pelas Diretrizes Operacionais e, pelo Referencial Curricular para a educação infantil.

O Plano Nacional de Educação - PNE — aprovado pelo Congresso Nacional em 2000 e sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso pela Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001 — tem a duração de dez anos e constitui a base para os Estados, Distrito Federal e Municípios elaborarem seus planos decenais correspondentes. Em geral faz um breve diagnóstico da educação infantil, dispondo de maiores dados sobre a pré-escola.

A respeito das Creches, o Plano tece breves comentários sobre a realidade destas instituições e dos serviços, como: atendimento por instituições filantrópicas que recebem auxílio financeiro; levantamento de dados estatísticos incompletos; o atendimento por profissionais sem qualificação; a inadequação de ambientes e espaços físicos; a falta de equipamento e materiais pedagógicos e ausência de um programa de educação. Portanto, a Creche tem sido vista como uma instituição que oferece um atendimento insatisfatório em vários sentidos, ou seja, a forma como estão organizadas e os recursos de que dispõem não configuram um atendimento de qualidade.

O referido Plano estabelece diretrizes para a educação infantil que deverão ser seguidas pelas esferas de competência, no caso os municípios. Reafirma a educação infantil

⁴ Ao final do capítulo apresentamos, na forma de quadro comparativo, uma seleção de diretrizes, objetivos e metas dos Planos Nacional e Estadual e Plurianual do município para a educação infantil.

como um direito da criança e obrigação do Estado, mas não obrigatória, e se requisitado pela família, deve o Poder Público atendê-la.

Ao considerar as condições concretas do país, no que refere a recursos financeiros e técnicos, o plano nacional propõe que a oferta pública de educação infantil priorize as crianças das famílias de menor renda; que as instituições de educação infantil sejam situadas nas áreas de maior necessidade e com a melhor concentração de recursos técnicos e pedagógicos possíveis. Acrescenta, também, a necessidade das crianças menores, das famílias de renda mais baixa e dos pais que trabalham fora de casa, serem atendidas em tempo integral. Ressalta, ainda, que essa prioridade não deve caracterizar a educação infantil pública como uma ação para os pobres. No entanto, a idéia de oferecer o melhor para aqueles que pouco têm, ainda assume um caráter de educação compensatória para os pobres.

Já a proposta de Plano Estadual de Educação - PEE pela Sociedade Paulista (2003)⁵, apresenta-se como um documento mais extenso, com diagnósticos mais completos a partir de dados estatísticos e quadros comparativos, análises e críticas sobre o cenário e o movimento educacional atual dos diferentes níveis de ensino, visto a elaboração a partir de discussões por profissionais e pesquisadores da área educacional e de áreas afins.

Na proposta destacam-se as considerações relativas ao financiamento da educação, pois as medidas das políticas econômicas e sociais geram conseqüências sobre o montante de recursos destinados à educação, a falta de repasses e transferências entre as instâncias envolvidas, implicando quase sempre a diminuição e inadequada distribuição, sem mencionar as irregularidades e os desvios, dos quais temos notícias freqüentes.

Especificamente sobre o FUNDEF (Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), a proposta de Plano Estadual considera que ele provocou uma desorganização generalizada das demais etapas e modalidades da Educação Básica, em especial a Educação Infantil, por falta de recursos. Por exemplo, nas redes municipais do Estado de São Paulo, a Educação Pré-Escolar praticamente deixou de crescer, a partir de 1998. Isto porque com o ensino fundamental obrigatório e a obrigatoriedade de participação dos municípios, incluindo-se, entre outros, o fato de os recursos para a erradicação do analfabetismo também saírem do conjunto do ensino fundamental, as outras modalidades ficam, inevitavelmente, com recursos insuficientes para toda a demanda que se avoluma através dos tempos, especialmente a educação infantil.

⁵ Plano Estadual de Educação. Proposta da Sociedade Paulista. Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública. São Paulo, 14 de outubro de 2003. (PL n.º 1.074/03, versão revisada em 30/10/03). Disponível em <<http://adusp.org.br/PEE/PEE.pdf>>

Espera-se que a transformação do FUNDEF em FUNDEB — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação — possa corrigir e implementar as atuais políticas de financiamento da educação, do infantil ao ensino médio.

As políticas públicas devem ser implantadas e implementadas seguindo os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, uma vez que “são mandatórias para todas as instituições de cuidado e educação para as crianças dos 0 aos 6 anos”(BRASIL, 1998, p. 2).

... as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contemplando o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de educação infantil para as de 4 a 6 anos, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade. (BRASIL, 1998)

Assim, todo e qualquer programa ou proposta pedagógica deve se basear nos oito princípios estabelecidos pelas Diretrizes (BRASIL, 1999), que se referem a:

- Fundamentos norteadores das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, como Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais;
- Particularidades das instituições e dos indivíduos envolvidos: crianças, profissionais e comunidade;
- Promoção de práticas de educação e cuidados que permitam a integração entre vários aspectos: físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível;
- Promoção de atividades, metodologias e recursos diversificados, bem como a integração entre as diferentes áreas de conhecimento;
- Realização de registros das etapas e progressos alcançados, bem como a avaliação sem objetivos de promoção;
- Direção e supervisão das instituições de educação infantil por educadores, profissionais da área de educação, que deverão apresentar, no mínimo, o Curso de Formação de Professores;
- Efetivação da gestão democrática/participativa das instituições;
- Elaboração das Propostas Pedagógicas e dos regimentos das Instituições de Educação Infantil que permitam condições adequadas de organização e funcionamento, e que

possibilitem ainda a adoção, execução, avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes estabelecidas.

Considerando a grande quantidade de dúvidas geradas pelos artigos da LDB, Lei nº 9.394/96, relativos à Educação Infantil e à sua especificidade em relação aos demais níveis de ensino, particularmente pelas ações de cuidar da criança e educá-la, a idéia da co-responsabilidade entre família e poder público, o tipo de instituição e de serviços oferecidos, horários de funcionamento e as próprias ações desenvolvidas diretamente com as crianças, constituindo uma especificidade que implica a construção de uma identidade própria para a Educação Infantil, foi elaborado outro documento legal, o Parecer CNE/CEB 4, de 16 de fevereiro de 2000 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, com vistas a detalhar e esclarecer alguns aspectos normativos como: Vinculação das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino; Proposta Pedagógica e Regimento Escolar; Formação de Professores e outros Profissionais para o trabalho nas Instituições de Educação Infantil; Espaços Físicos e Recursos Materiais para a Educação Infantil.

No conjunto, essas diretrizes operacionais reafirmam e detalham aspectos básicos presentes em outros documentos, pois se referem: à integração das instituições ao sistema ou rede de ensino municipal, bem como à responsabilidade dos municípios em gerenciar e supervisionar sob vários aspectos as instituições de educação infantil circunscritas em seu território; à necessidade de cada instituição elaborar sua proposta pedagógica tendo por base as diretrizes e outras normas pertinentes e estabelecer seu regimento; à necessidade de qualificação ou formação mínima (Curso Normal de Formação de 2º grau) dos professores e dirigentes das instituições de educação infantil, bem como oportunidades de formação continuada; à necessidade de adequação das instalações aos padrões requeridos, bem como à disponibilidade de espaços internos e externos, recursos materiais e equipamentos de toda ordem, para atender às diferentes funções da educação infantil em suas ações de cuidados e educação.

Já os Referenciais Curriculares (1998) se apresentam como um documento de assessoria e apoio do Ministério de Educação e Cultura no âmbito de uma política nacional de educação, visando à melhoria e à qualidade no encaminhamento dos problemas ainda presentes nas ações de cuidado e educação para crianças de 0 a 6 anos, ao considerarem a fase transitória, pela qual as instituições de educação infantil estavam passando.

Os Referenciais, entendidos como apoio, não substituem e não dispensam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao contrário e, conforme mencionado no próprio texto do Referencial, devem coadunar-se com elas. De modo geral, os referenciais

tratam de concepções, objetivos, conteúdos, orientações didáticas e gerais para o professor. Tratam de características das crianças, do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem na faixa etária de 0 a 6 anos; organização do tempo, do espaço, das atividades etc.

O referido documento pretendeu apresentar-se como um guia prático e de reflexão para orientação e aperfeiçoamento do trabalho dos educadores da área. No entanto, foi e é objeto de inúmeras críticas, especialmente por seu conteúdo tratar de aspectos distantes da realidade das instituições, principalmente com relação à situação / condição da maioria dos profissionais que atuam na educação de 0 a 6 anos.

Martinez e Palhares (2000) chamaram a atenção quanto aos cuidados necessários para a leitura do Referencial ao indicarem que por meio de sua leitura se pressupõem nas unidades a existência de educadores altamente qualificados, capazes de propor e analisar tipos de brincadeiras ao considerar o potencial da atividade e da criança, prolongando a ação com a estimulação pertinente às respostas obtidas; de famílias com condições de participação no cotidiano da creche; e ainda de condições favoráveis ao funcionamento do equipamento.

Segundo as autoras, estes pressupostos não correspondem à realidade, visto a existência real de um quadro de educadores com baixa escolaridade e sem qualificação; famílias pouco participativas que aceitam o atendimento como um favor; e a falta de condições de trabalho, como, por exemplo, a impossibilidade de promover a estimulação dos bebês no momento do banho ou o estabelecimento de vínculos entre o adulto e o bebê, quando nesta faixa etária há, geralmente, um educador para cada seis crianças de 0 a 1 ano de idade, conforme indicado no próprio Referencial.

... a leitura do referencial vai nos remetendo àquela infância desejada, rica em estímulos, pertinente quanto à adequação do vínculo do educador com a criança, e vai nos seduzindo, transportando, remetendo para criança idealizada, ele nos afasta da realidade da maioria das creches brasileiras ... (MARTINEZ e PALHARES, 2001, p. 10).

As autoras apontam outras questões não abordadas pelo referencial, como as condições do ambiente; a razão adulto/criança; a adequação do espaço físico; a formação de vínculos do educador; a rotatividade do profissional da creche, devido à baixa remuneração e a própria formação do professor; a realidade das diversas camadas sociais e regionais; e ainda apontam problemas de linguagem no texto e a não apropriação de um vasto conhecimento sobre o desenvolvimento infantil já produzido.

Nesse sentido, o debate proposto pelas autoras aponta que o referencial não contempla a produção na área que vinha sendo construída e que priorizava o atendimento das crianças

das camadas populares com qualidade. Essa produção até então se articulava com as políticas para a educação infantil, como as recomendações referentes ao financiamento, à quantidade e qualidade do atendimento e formação do profissional de educação infantil, abordadas no I Simpósio de Educação Infantil (MEC, 1994), um dos pontos a ser considerado na leitura crítica do referido documento.

Outros documentos elaborados e divulgados um pouco antes ou após a LDB de 1996, como os Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil, fazem parte de um projeto denominado Estabelecimento de Critérios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil e integram um conjunto maior de outros documentos com orientações que visam estabelecer tanto a discussão, esclarecimentos e adequação às normas quanto a garantia do cumprimento das metas estabelecidas pela lei. Ou seja, visam oferecer subsídios e referenciais para viabilizar a educação infantil, tratando tanto da definição das bases pedagógicas e curriculares como do funcionamento e credenciamento das instituições voltadas para o atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.

O objetivo do projeto foi garantir o caráter educativo, a qualidade e a equidade no atendimento em creches e pré-escolas, através da definição de subsídios e de referenciais que possibilitassem a implementação de padrões básicos relativos a: educação infantil e propostas pedagógicas; a educação infantil e a saúde; a estrutura e funcionamento de instituições de educação infantil; ao espaço físico nas instituições de educação infantil e, finalmente, uma discussão sobre a regulamentação da formação do professor de educação infantil. (BRASIL, 1998b, p.21)

Mais recentemente foi divulgado o documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação* (2005)⁶, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área. Foi elaborado em parceria com o Comitê Nacional de Educação Infantil, com a participação de secretarias municipais de educação e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, em seminários que ocorreram em diversas regiões do país.

O documento faz uma retrospectiva da educação infantil no país, reafirma a reconhecimento da educação infantil como direito da criança e ressalta que a integração das instituições de Educação Infantil ao sistema educacional não foi acompanhada, em nível nacional, da correspondente dotação orçamentária. Entretanto, sinaliza para o aumento do número de matrículas, indicando que segundo o censo escolar, a média anual de crescimento no período de 2001 a 2003 foi de 6,4% na creche e de 3,5% na pré-escola.

⁶ Políticas de Educação Infantil. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>

Em geral, suas diretrizes, objetivos e metas apresentam estreita correspondência com o conteúdo do PNE acrescido de alguns complementos. As diretrizes da política nacional de educação infantil estabelecidas neste documento são:

- A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação das crianças de 0 a 6 anos sob a responsabilidade do setor educacional.
- A Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas, sendo dever do Estado, direito da criança e opção da família ao atendimento gratuito.
- A educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser realizada em conjunto com as demais crianças, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado mediante avaliação e interação com a família e a comunidade.
- A qualidade na Educação Infantil deve ser assegurada por meio do estabelecimento de parâmetros de qualidade.
- O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar; as instituições de Educação Infantil devem elaborar, implementar e avaliar suas propostas pedagógicas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e com a participação dos professores; as propostas devem explicitar concepções, bem como definir diretrizes referentes à metodologia do trabalho pedagógico e ao processo de desenvolvimento/aprendizagem, prevendo a avaliação como parte do trabalho pedagógico, que envolve toda a comunidade escolar.
- A formação inicial e a continuada dos professores de Educação Infantil são direitos que devem ser assegurados a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério, pois tanto os professores quanto os outros profissionais exercem um papel sócio-educativo e devem ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos; os sistemas de ensino devem assegurar a valorização de funcionários não-docentes que atuam nas instituições de Educação Infantil, promovendo sua participação em programas de formação inicial e continuada; o processo de seleção e admissão de professores que atuam nas redes pública e privada deve assegurar a formação específica na área e mínima exigida por lei. Para os que atuam na rede pública, a admissão deve ser por meio de concurso.
- As políticas voltadas para a Educação Infantil devem contribuir em âmbito nacional, estadual e municipal para uma política para a infância; a política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal deve se articular com as de Ensino Fundamental, Médio

e Superior, bem como com as modalidades de Educação Especial e de Jovens e Adultos, para garantir a integração entre os níveis de ensino, a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como o atendimento às crianças com necessidades especiais; deve também se articular às políticas de Saúde, Assistência Social, Justiça, Direitos Humanos, Cultura, Mulher e Diversidades, bem como aos fóruns de Educação Infantil e outras organizações da sociedade civil.

Ao final, ainda traz algumas RECOMENDAÇÕES:

- que a prática pedagógica considere os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professoras e professores, pais, comunidade e outros profissionais;
- que estados e municípios elaborem ou adequem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil;
- que as instituições de Educação Infantil ofereçam, no mínimo, 4 horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos sócio-econômicos e culturais;
- que as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levem ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da Educação Infantil, sobre a infância e a prática pedagógica;
- que a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação;
- que os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, da implementação e da avaliação das políticas públicas.

Percebe-se que o referido documento não traz inovações, apenas reafirma princípios e orientações presentes também em outros documentos, como nas diretrizes curriculares, nas diretrizes operacionais e no PNE. Também nada acrescenta sobre o financiamento ou recursos imprescindíveis para a execução do conjunto de ações, tendo em vista a promoção de uma educação infantil de qualidade.

Em síntese, os três documentos mencionados, PNE, PEE e Política de Educação Infantil, tratam da necessidade de expansão do atendimento, da melhoria da infra-estrutura das instalações e espaços, equipamentos e materiais adequados, da qualificação dos profissionais, da gestão participativa, da elaboração de proposta pedagógica com a comunidade escolar, da articulação entre diferentes órgãos e setores do serviço público,

devendo todos esses aspectos estar em conformidade com a lei, com as diretrizes estabelecidas.

No geral, esses documentos tratam de um conjunto de aspectos que prescrevem e normatizam o atendimento relacionado ao cuidar e educar adequados para as crianças pequenas, ou seja, lançam um outro olhar sobre a educação infantil. No entanto, os recursos financeiros destinados não viabilizam as ações necessárias para de fato efetivar um outro tratamento para a educação infantil, principalmente no que se refere à ampliação do atendimento.

Os documentos e os respectivos conteúdos mencionados delineiam as políticas públicas, também detalham e apresentam orientações e possibilidades do trabalho a ser desenvolvido na educação infantil de 0 a 6 anos e serviram de base para o início do trabalho na Creche na esfera da educação no âmbito dos municípios, após a LDB de 1996.

Conforme destacado no Plano Nacional e na proposta de Plano Estadual, os municípios devem elaborar também seus Planos Municipais de Educação – PME, a partir dos planos nacional e estadual, bem como das diretrizes e normas de órgãos competentes. No entanto, o município de São Carlos, até a conclusão deste trabalho, ainda não apresentava o referido documento, apenas as diretrizes elaboradas na III Conferência Municipal de Educação, realizada em 2005.

A partir de 2001, a política educacional do município de São Carlos foi traçada baseando-se nas diretrizes da proposta de governo do Partido dos Trabalhadores, o primeiro partido de esquerda na política local. Essas diretrizes foram construídas coletivamente para a educação, e em nível nacional eram:

1. Democratização do acesso;
2. Democratização da gestão da educação;
3. Democratização do conhecimento.

Essas diretrizes dizem respeito à oferta de vagas e a garantia da permanência dos educandos na escola; a consolidação das relações democráticas para o rompimento das estruturas autoritárias; a apropriação pelos educandos dos conhecimentos científicos e culturais universalmente produzidos e articulados com os valores locais e regionais (PARTIDO, 2000).

Em função dessas diretrizes a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Carlos estabeleceu sua política educacional municipal a partir de 5 eixos:

- Democratização da Gestão;
- Democratização do Acesso;

- Educação de Jovens e Adultos;
- Educação Inclusiva;
- Melhoria da Qualidade do Ensino.

No geral, esses eixos dizem respeito à gestão democrática/participativa das instituições educacionais a partir da implantação de instâncias colegiadas como o Conselho de Escola e a eleição de dirigentes escolares; à ampliação de vagas em todas as modalidades de ensino de competência do município; à permanência dos alunos com qualidade a partir da democratização do conhecimento, adequação e modernização das estruturas escolares; ao oferecimento de formação inicial, continuada e capacitação aos profissionais da educação, promoção de concurso público, elaboração de plano de carreira e estatuto; à erradicação do analfabetismo no município; acesso e permanência com qualidade dos portadores de necessidades educativas especiais, bem como à participação em rede para o atendimento da criança e do adolescente em situação de risco pessoal e social.

De forma mais específica, é no Plano Plurianual – PPA⁷, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Carlos durante a gestão político-administrativa do PT (2001/2004) que vamos encontrar as diretrizes, os objetivos e as metas da educação municipal para o período, elaborados a partir dos cinco eixos mencionados.

Analisando os três documentos, o Plano Nacional de Educação - PNE, a proposta de Plano Estadual de Educação - PEE e o Plano Plurianual do município - PPA, a partir de objetivos e metas selecionados⁸, destacamos vários aspectos da educação infantil com o objetivo de mostrar como esses documentos se relacionam, diferem ou se aproximam.

Os três planos se referem à ampliação de vagas, sendo que o PNE e o PEE se assemelham ao indicarem a porcentagem da população atendida e o progressivo atendimento em período integral. No entanto, o PEE se sobressai ao PNE ao estabelecer como meta a universalização da Educação infantil pública na faixa etária de 4 a 6 anos em dez anos no estado de São Paulo, atendendo a 100% dessa população em relação à meta do PNE de atender 80% no mesmo período, em nível nacional. Já o PPA objetiva / prevê a construção de novas unidades no município e a celebração de convênios com entidades filantrópicas para ampliação do número de vagas. Esta última caracteriza-se como uma ação de curto prazo e envolve poucos recursos para aumentar o atendimento, uma vez que as instituições já estão em funcionamento e recebem recursos per capita a cada nova criança atendida.

⁷ São Carlos. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Plano Plurianual da Educação Municipal. 2001. 6 p.

⁸ Conforme já mencionado, o conteúdo desses planos são apresentados no final do capítulo em forma de quadro comparativo.

Destaca-se ainda no PEE o objetivo de implantar uma política de expansão de vagas em função do crescimento populacional para suprir o déficit acumulado ao longo do tempo. Este é ainda reforçado por outros dois objetivos do PEE, o de realizar censo educacional para caracterizar a demanda reprimida e a necessidade de vagas, além de incluir nas estatísticas as informações das instituições particulares e definir os valores custo aluno-ano na educação básica de 25% a 30%. O PPA aponta na mesma direção, ao visar produzir dados educacionais confiáveis sobre a faixa etária de 0 a 6 anos e ao estabelecer também como objetivo a elaboração de instrumentos, metodologias e análise de dados e custos educacionais para o direcionamento das políticas e ações a serem realizadas. Já o PNE menciona incluir as creches ou entidades equivalentes no sistema nacional de estatísticas educacionais e realizar estudos sobre o custo da educação infantil com base nos parâmetros de qualidade.

Nesse sentido, tanto o PEE como o PPA apresentam uma articulação entre seus objetivos e metas para o delineamento de políticas educacionais. Ressalta-se a necessidade das diferentes esferas administrativas, especialmente os municípios, buscar a articulação entre as estatísticas e a elaboração e implantação de políticas educacionais, uma vez que a educação infantil é de responsabilidade da esfera municipal.

Quanto à infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil, os três documentos indicam objetivos voltados para a melhoria dos equipamentos existentes. Melhorias que permitam o atendimento tanto das características das faixas etárias como das necessidades do processo educativo. E estas, por sua vez, se referem aos espaços internos e externos, estrutura das instalações, mobiliário, equipamentos e materiais didático-pedagógicos.

O PNE e o PEE se referem aos padrões mínimos definidos por lei para novas construções ou funcionamento de novas instalações, bem como a necessidade da ação supervisora para acompanhamento, controle e avaliação das instituições conforme os padrões mínimos estabelecidos, tanto nos estabelecimentos públicos como particulares. O PEE ainda indica a necessidade de estabelecer prazos para as instituições se ajustarem aos padrões mínimos, bem como o fechamento de instituições que não se adequarem; a formação permanente de profissionais que atuam na função supervisora, e ainda a avaliação institucional.

Já no PPA não encontramos considerações a respeito dessa forma de controle e acompanhamento, visto que o município ainda não dispõe de uma estrutura para a supervisão das instituições de educação infantil particulares e/ou conveniadas, mas menciona a

necessidade de implantação de mecanismos de controle e fiscalização visando à qualidade da educação municipal e à democratização das informações.

Os três documentos contemplam a formação dos profissionais que atuam na educação infantil. O PNE e o PEE visam estabelecer parcerias para realizar programas de formação para professores e dirigentes em nível médio e progressiva formação em nível superior, conforme disposto na LDB. Também prevêm a elevação do nível de escolaridade para aqueles que não possuem o mínimo, bem como a realização de programas de capacitação em serviço de todos aqueles que atuam na educação infantil. O PEE se refere ainda à realização periódica e sistemática de concursos para contratação de profissionais para as instituições do setor público.

O PPA se refere à formação continuada dos profissionais de ensino e das funções técnico-administrativas, bem como valorizá-los por meio da elaboração e implantação de novo estatuto com criação de plano de carreira. Também almeja aumentar o número de professores especializados, criar uma equipe multidisciplinar e instituir uma nova organização do trabalho para a melhoria da qualidade.

A formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação infantil apresenta-se como objetivo e meta dos respectivos planos, sinalizando, portanto, que um novo tratamento da educação infantil passa também pela valorização e qualificação dos recursos humanos. Mais do que isto, uma educação de qualidade também requer a qualidade dos recursos.

A respeito da gestão das instituições de educação infantil, o PNE e o PEE responsabilizam as instituições pela elaboração de seus projetos político-pedagógicos com base nas diretrizes curriculares, normas e referenciais nacionais, mediante a participação dos profissionais da educação e da comunidade. Nesse aspecto destaca-se o objetivo do PEE ao se referir à construção de uma concepção humanística de infância e ao desenvolvimento da criança com base nos conhecimentos acumulados na área, devendo o projeto político-pedagógico ser elaborado de acordo com esta concepção. O PEE e PPA objetivam adequar o número de crianças por turma e por educador, considerando as faixas etárias e as necessidades do trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil.

A ênfase na gestão democrática é encontrada nos três documentos, como a implantação dos conselhos de escola em cada unidade, bem como outras formas de participação, visando à melhoria da organização e funcionamento das instituições de educação infantil. O PEE sinaliza que os projetos político-pedagógicos devem contemplar princípios e procedimentos para o aperfeiçoamento da gestão democrática.

Neste ponto o PPA se destaca ao tratar da implantação e consolidação de outros Conselhos Municipais, como o da Educação, o da Alimentação, o do Acompanhamento do FUNDEF e o do Bolsa Escola, visando ao fortalecimento dos movimentos de organização da sociedade civil, bem como o acompanhamento das ações na educação municipal, inclusive a aplicação de recursos públicos. O documento ainda apresenta como meta a formação de 100% dos diretores de escola e membros dos conselhos de escola para sensibilizá-los e conscientizá-los da importância e efetivação da gestão democrática nas unidades municipais.

Especificamente sobre o financiamento da educação infantil, o PPA apresenta como objetivo disponibilizar recursos financeiros, materiais e didáticos de apoio pedagógico para o desenvolvimento de programas de educação. O PEE avança neste aspecto na medida em que propõe, progressivamente, aplicar maiores recursos e estabelecer uma política de financiamento da educação infantil em colaboração com o governo federal e governos municipais. Apresenta como possibilidade a instituição do salário-creche à semelhança do salário educação. Já o PNE visa assegurar a aplicação dos 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF na educação infantil, nada acrescentando sobre o financiamento dessa etapa da educação básica.

Quanto a outros subsídios, é comum nos três documentos a garantia da alimentação escolar e o fornecimento de materiais didático-pedagógicos. O PEE pretende ainda assegurar programas suplementares de transporte, assistência médico-odontológica, farmacêutica, psicológica e outras formas de assistência social, enquanto o PPA visa melhorar a qualidade do atendimento no que se refere à limpeza, segurança e produção da merenda escolar nas unidades escolares.

É interessante mencionar sobre o PPA o objetivo de promover ações de caráter educacional amplo nas comunidades mediante integração com outras secretarias, visando à melhoria da qualidade de vida, organização social e exercício da cidadania. E no PNE a proposta de colaboração entre os diversos setores, educação, saúde, assistência para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos e seus pais, incluindo outros auxílios, como alimentar, jurídico e financeiro.

Os referidos planos apresentam a direção da política de educação infantil no país, no estado de São Paulo e no município de São Carlos, no entanto, objetivos e metas demandam não só ações concretas de cada âmbito para serem alcançados, mas a articulação, a parceria, a colaboração entre essas ações, entre as três esferas de governo. E é exatamente nesse ponto que percebemos os entraves, principalmente com relação à política de financiamento e à formação dos profissionais que atuam na educação infantil.

A ampliação de vagas na educação infantil requer a construção de novos equipamentos e a contratação de novos profissionais; as adequações e as instalações dentro dos padrões de qualidade requerem reformas a partir do planejamento de estruturas que privilegie as características, as necessidades das crianças e do trabalho pedagógico; a aquisição de materiais, como mobiliário, brinquedos, jogos e livros, requer compras periódicas; mas para construir e manter os equipamentos com qualidade são necessários recursos.

A elaboração do projeto político-pedagógico das instituições de educação infantil que se baseie numa concepção de criança e de desenvolvimento infantil requer uma estrutura organizacional que possibilite o encontro, o estudo e a discussão entre os profissionais das questões relativas ao trabalho a ser desenvolvido ou construído, sendo necessário prever esse espaço e tempo dentro da jornada de trabalho.

A efetivação da gestão e práticas democráticas não manipuladas no interior das unidades educativas; o aprimoramento das práticas de cuidar e educar estabelecidas; a avaliação e o acompanhamento dos serviços oferecidos requerem profissionais qualificados, mas para isso é necessário tanto promover a melhoria das condições de trabalho, como investir na formação inicial e continuada de qualidade desses profissionais, uma formação periódica e sistemática para todos os profissionais que atuam direta e indiretamente na educação infantil.

Quanto à formação e valorização dos educadores faz-se necessário a ampliação de vagas na maioria das universidades públicas ou formas de parcerias para promover a formação dos profissionais do setor público, bem como o oferecimento periódico pelas universidades de cursos de extensão voltados para a capacitação dos educadores que atuam na rede pública. É preciso ainda a melhoria dos salários dos profissionais da educação de todos os níveis de ensino.

Em síntese, de um lado visualizam-se claramente as diretrizes traçadas para a educação nacional e, de outro, se destaca a falta de articulação entre as próprias políticas públicas no geral em prol de uma educação de qualidade no país, especialmente a de crianças pequenas.

No capítulo a seguir, após os quadros comparativos, apresentamos a organização da educação infantil nas Creches municipais de São Carlos. De um lado, mostramos as ações do município para implementar a educação infantil, especialmente nas Creches. De outro, relacionamos essas ações com as diretrizes das políticas nacionais e estaduais colocadas para a educação das crianças pequenas.

Nesse sentido, destacamos a seguir o que foi cumprido pelo município no período de 2001 a 2004, ao traçar uma política da educação infantil municipal com relação a: ampliação do atendimento; instalações e infra-estrutura; organização e funcionamento; profissionais da Creche; gestão, e outros subsídios.

3. 1 Quadros Comparativos das Políticas Públicas em Educação Infantil – 2001/2004ⁱ

Pontos	Plano Nacional de Educação - PNE	Plano Estadual de Educação - PEE	Plano Plurianual da Educação Municipal - PPA
Ampliação de vagas	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar a oferta para atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos). E até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos; - Adotar, progressivamente, o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir, progressivamente, o atendimento da Educação Infantil: 50% da faixa etária de 0 a 3 anos de idade (Creche) e 100% da faixa etária de 4 a 6 anos (Pré-Escola), em dez (10) anos; - Ampliar o tempo de permanência da criança nas instituições, tendo em vista o atendimento em tempo integral; - Implantar uma política de expansão acompanhando o crescimento populacional e suprimindo, gradativamente, o déficit acumulado, incluindo-se os alunos portadores de deficiência e com necessidades educativas especiais; - Assegurar o atendimento das crianças portadoras de deficiência e com necessidades educativas especiais na rede regular de Creches e Pré-Escolas, garantido as necessidades e o direito de atendimento especializado; - Estabelecer políticas para assegurar a progressiva universalização da Educação Infantil pública. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar o número de vagas e classes em EMEIs e CEMEIs-creches, adequando o quadro de pessoal das novas unidades às necessidades de atendimento¹. Uma das metas se refere à construção de 8 novas creches com capacidade de atender 120 crianças cada; - Incentivar a celebração de convênios para a construção e/ou ampliação de atendimento às crianças de 0 a 6 anos, com entidades filantrópicas visando à ampliação do número de vagas com qualidade de atendimento.

¹ O documento denominado Plano Plurianual da Educação Municipal do período em estudo não apresenta porcentagem de atendimento com relação a ampliação de vagas como nos Planos Nacional e Estadual.

Pontos	Plano Nacional de Educação	Plano Estadual de Educação	Plano Plurianual da Educação Municipal
Infraestrutura do equipamento	<p>- Elaborar padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil que assegurem o atendimento tanto das características das distintas faixas etárias como das necessidades do processo educativo. Estes se referem à existência e adequação de espaços internos e externos, instalações sanitárias, de higiene, de repouso, de alimentação, de desenvolvimento das atividades diversas, mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos e adequação às características das crianças especiais;</p> <p>- Adaptar as instituições existentes; bem como autorizar construções e funcionamento de novas instalações de acordo com a infra-estrutura mínima definida.</p>	<p>- Determinar a adequação de todas as instituições de Educação Infantil aos padrões mínimos definidos por lei; bem como redefinir padrões mínimos de infraestrutura garantindo condições adequadas de espaço, instalações sanitárias, de higiene, serviço de merenda escolar, espaço para esporte e recreação, mobiliário, equipamento, materiais didático-pedagógicos, incluindo livros, brinquedos e outros materiais de apoio às atividades escolares;</p> <p>- Diagnosticar os problemas referentes à autorização para funcionamento das instituições e determinar prazo os ajustes necessários e legalização, bem como fechar instituições que não se adequarem;</p> <p>- Ampliar a rede física pública, em colaboração com os Municípios, providenciando a infra-estrutura e os equipamentos necessários para acesso e permanência de crianças nas creches e pré-escolas, inclusive para atender os portadores de deficiência e pessoas com necessidades educativas especiais.</p>	<p>- Adequar e melhorar o atendimento nas unidades escolares;</p> <p>- Favorecer a permanência das crianças em ambientes mais adequados com conforto térmico, acústico, estético e pedagógico;</p> <p>- Otimizar a infra-estrutura existente e criar espaços alternativos para o desenvolvimento das atividades;</p> <p>- Garantir a qualidade e a acessibilidade a esses espaços;</p> <p>- Eliminar barreiras arquitetônicas nas unidades escolares, adequando os diferentes ambientes para o atendimento dos portadores de necessidades educativas especiais;</p> <p>- Favorecer o acesso e permanência de crianças e adolescentes na rede municipal de ensino, prevenindo e atuando sobre as situações pessoais e sociais de risco;</p> <p>- Adquirir e adaptar mobiliário para adequação dos espaços físicos com vistas ao atendimento com qualidade.</p>

Pontos	Plano Nacional de Educação	Plano Estadual de Educação	Plano Plurianual da Educação Municipal
Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil em colaboração com outros órgãos e instituições, para que, todos os professores e dirigentes das instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, progressivamente, formação de nível superior; - Executar programas de formação e capacitação em serviço para atualização e aprofundamento de conhecimentos para todos os profissionais que atuam na educação infantil; - Ampliar a oferta de cursos de formação de professores de educação infantil de nível superior, nas regiões com déficit de qualificação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar, permanentemente, a formação inicial e continuada dos trabalhadores em Educação Infantil; - Garantir o cumprimento do disposto na LDB quanto ao prazo de formação de professores; - Estabelecer em parceria com a União, programas de formação e orientação para o pessoal auxiliar das creches em todos os Municípios; - Exigir escolaridade mínima de Ensino Fundamental para o pessoal auxiliar das creches, estabelecendo programas de formação em serviço para os que não possuam essa qualificação; - Estabelecer módulo funcional de pessoal habilitado e suficiente; - Garantir a realização periódica e sistemática de concursos públicos de ingresso os docentes e funcionários técnico-administrativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar os profissionais da educação, por meio da elaboração e implementação do novo estatuto do magistério com a criação de plano de carreira, garantindo a sua participação nos organismos de deliberação da escola; - Instituir uma nova organização do trabalho escolar com vistas à melhoria da qualidade do ensino e reduzindo as discrepâncias salariais; - Prover a formação continuada dos profissionais do ensino, lotados nas unidades e nas funções administrativas da Secretaria por meio da participação em encontros, debates, seminários, congressos, etc.; elevar a escolarização dos funcionários de escola; - Aumentar o número de professores especializados; criar equipe multidisciplinar para apoio na rede municipal, em conjunto com a Secretaria de Saúde.

Pontos	Plano Nacional de Educação	Plano Estadual de Educação	Plano Plurianual da Educação Municipal
Proposta pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar que todos os Municípios definam sua política para a educação infantil, com base nas diretrizes, normas e referenciais nacionais. - Assegurar que todas as instituições de educação infantil, com a participação dos profissionais de educação elaborem seus projetos pedagógicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adequar o projeto político-pedagógico considerando as diretrizes nacional e estadual, e outros instrumentos legais de proteção à infância, com o objetivo de assegurar o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social das crianças; - Construir, uma concepção humanística de infância e desenvolvimento da criança, que fundamente o currículo e o projeto político-pedagógico com base na participação de todos os envolvidos e nos conhecimentos acumulados na área; bem como elaborar o projeto político-pedagógico, de acordo com essa concepção e considerando também as diretrizes curriculares nacional e estadual para a Educação Infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar a educandos e educadores oportunidades de usufruir o prazer da leitura como forma de aquisição de conhecimento e lazer; - Criar oportunidades que favoreçam o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, incentivando as práticas interdisciplinares visando à construção coletiva do conhecimento e elevando a qualidade do ensino oferecido na rede municipal de educação.

Pontos	Plano Nacional de Educação	Plano Estadual de Educação	Plano Plurianual da Educação Municipal
Gestão	<p>- Implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local na melhoria da organização e funcionamento das instituições de educação infantil.</p>	<p>- Adequar o número de alunos por turma às necessidades do trabalho pedagógico em Creches e Pré-escolas;</p> <p>- Compete aos profissionais da escola e à comunidade a construção do projeto político-pedagógico e aos Conselhos de Escola, democraticamente constituídos, a aprovação e o acompanhamento desse projeto, dos planos escolares e da proposta orçamentária, com base em diretrizes emanadas dos Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação. O projeto político-pedagógico das escolas deve contemplar princípios e procedimentos que promovam o aperfeiçoamento dos processos de gestão democrática, de trabalho didático-pedagógico e de avaliação nas unidades escolares.</p> <p>- Garantir a gestão democrática no Sistema Estadual de Educação e nas instituições de ensino.</p>	<p>- Adequar a proporção aluno/professor na educação das crianças de acordo com as necessidades da faixa etária;</p> <p>- Ampliar o controle público da gestão educacional por meio da implantação e consolidação dos Conselhos Municipais: Educação, Alimentação, Acompanhamento do FUNDEF, Acompanhamento do Bolsa Escola, fortalecendo os movimentos de organização da sociedade civil;</p> <p>- Promover e garantir a democratização da gestão escolar, sedimentando e fortalecendo os conselhos de escola em todas as unidades escolares;</p> <p>- Formar continuamente 100% dos diretores de escola e representantes de conselhos de escola com vistas à sensibilização e conscientização quanto à importância e aos meios para que se efetive a gestão democrática.</p>

Pontos	Plano Nacional de Educação	Plano Estadual de Educação	Plano Plurianual da Educação Municipal
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade; - Estabelecer em todos os Municípios, um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil, nos estabelecimentos públicos e privados, visando tanto o apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade quanto à garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar a ação supervisora, através da implementação de formação permanente dos profissionais voltados à função supervisora, possibilitando um acompanhamento dos sistemas de educação; - Avaliar interna e externamente as instituições educacionais, levando em conta seus recursos, organização, condições de trabalho, entre outros indicadores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir o controle e a fiscalização da qualidade da educação municipal, da aplicação dos recursos públicos destinados à educação, democratizando as informações gerais relativas à educação municipal.

Pontos	Plano Nacional de Educação	Plano Estadual de Educação	Plano Plurianual da Educação Municipal
Financiamento	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar que, em todos os Municípios, além de outros recursos municipais os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF sejam aplicados, prioritariamente, na educação infantil; - Realizar estudos sobre custo da educação infantil com base nos parâmetros de qualidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar, progressivamente, maiores recursos financeiros até atingir 1.9 % do PIB estadual; - Estabelecer, no Sistema Estadual de Educação, uma política específica de financiamento da Educação Infantil em colaboração com os governos federal e municipais; - Instituir o salário-creche em nível estadual, enquanto contribuição patronal, à semelhança do salário-educação; - Definir os valores do custo aluno-ano, na Educação Básica em 25% a 30%. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construir instrumentos, metodologias e análise de dados e custos educacionais para o direcionamento adequado das políticas e ações a serem implantadas; - Disponibilizar recursos financeiros, materiais e didáticos que visem ao apoio pedagógico para o desenvolvimento de programas de educação.

Pontos	Plano Nacional de Educação	Plano Estadual de Educação	Plano Plurianual da Educação Municipal
Censo	- Incluir as creches ou entidades equivalentes no sistema nacional de estatísticas educacionais.	- Realizar censo educacional para caracterizar, por Município, a demanda reprimida e a necessidade de vagas; - Incluir as creches públicas no sistema nacional de estatísticas educacionais e progressivamente as do setor privado.	- Produzir dados educacionais confiáveis, focalizando as faixas etárias de 0 a 3 anos, 4 a 6 anos e as pessoas portadoras de necessidades especiais.

Pontos	Plano Nacional de Educação	Plano Estadual de Educação	Plano Plurianual da Educação Municipal
Subsídios	- Garantir a alimentação escolar para as crianças atendidas na educação infantil, nos estabelecimentos públicos e conveniados, através da colaboração financeira da União e dos Estados; - Assegurar, em todos os Municípios, o fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional.	- Estabelecer programas progressivos de fornecimento de materiais didático-pedagógicos adequados, transporte e alimentação a todas as suas Creches e Pré-Escolas, em todos os Municípios do Estado; - Assegurar programas suplementares de material didático-escolar, de transporte, de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social, não compatibilizados nas despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.	- Equipar as unidades escolares com recursos para o melhor atendimento aos usuários, aprimorar os processos de compra e distribuição dos insumos para as unidades no que se refere à alimentação escolar; - Melhorar a qualidade de atendimento na rede municipal de educação, a manutenção da limpeza das unidades, a segurança, a qualidade e produção da merenda escolar, buscando reduzir o absenteísmo no trabalho decorrente da escassez de funcionários.

Pontos	Plano Nacional de Educação	Plano Estadual de Educação	Plano Plurianual da Educação Municipal
Outros	<ul style="list-style-type: none"> - Instituir mecanismos de colaboração entre os setores da educação, saúde e assistência na manutenção, expansão, administração, controle e avaliação das instituições de atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade; - Estabelecer, até o final da década, em todos os Municípios e com a colaboração de outros setores e órgãos, programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 e 3 anos, oferecendo, inclusive, assistência financeira, jurídica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema. 		<ul style="list-style-type: none"> - Promover ação de caráter educacional amplo nas comunidades que demandem a integração de várias secretarias visando à melhoria da qualidade de vida, a organização social e ampliação do espaço de cidadania.

ⁱ Fontes:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2005.

Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf

PLANO Estadual de Educação. Proposta da Sociedade Paulista. Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública. São Paulo, 14 de outubro de 2003. (PL n.º 1.074/03, versão revisada em 30/10/03). Disponível em <http://adusp.org.br/PEE/PEE.pdf>

SÃO CARLOS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Plano Plurianual da Educação Municipal. 2001. 6 p.

É importante destacar com relação aos objetivos mencionados pelo PPA dois aspectos interessantes: um se refere à dificuldade do município em organizar ou obter dados confiáveis que subsidiem a articulação de sua própria política educacional. Considerando o porte da cidade de São Carlos, tal aspecto relaciona-se a uma ineficiência da estrutura administrativa e, conseqüentemente, à necessidade de modernização da gestão pública educacional, e isso inclui não só a aquisição de equipamentos, mas também a contratação de outros profissionais qualificados para a área, o que requer investimentos.

O outro aspecto se refere à intenção da proposta pedagógica das unidades municipais centrar-se na leitura como forma de aquisição de conhecimentos e possibilidade de lazer. Tal aspecto relaciona-se, implicitamente, com o processo de alfabetização, visto os altos índices de reprovação e analfabetismo nas séries iniciais das unidades municipais de ensino fundamental.

A partir desse ponto de vista, inferimos que naquele momento, embora ainda não muito bem definido, parecia nascer uma tendência do município em aderir rapidamente ao ensino fundamental de nove anos, uma vez que a priorização com relação à leitura também se estendia às unidades de educação infantil e que, inconscientemente, pôde levar muitos professores e gestores a interpretarem tal fato como tendência de se alfabetizar na pré-escola.

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS CRECHES MUNICIPAIS DE SÃO CARLOS

4.1 Breve estatística

A rede municipal de ensino de São Carlos era constituída até dezembro de 2004, por 50 unidades escolares, sendo 8 unidades de ensino fundamental (1ª a 8ª série regular e suplência), 28 unidades de educação infantil (pré-escolas de 4 a 6 anos) e 14 unidades de educação infantil (Creches de 0 a 3 anos), estas de interesse central neste trabalho.

Ao levantarmos dados sobre a educação infantil, os Resultados Finais do Censo Escolar de 2004 produzidos pelo INEP¹ apontam no Brasil o total² de 6.903.762 matrículas iniciais, sendo 1.348.237 de 0 a 3 anos nas Creches e 5.555.525 de 4 a 6 anos na pré-escola. O Estado de São Paulo concentra o total de 1.786.095, sendo 394.857 de 0 a 3 anos nas Creches e 1.391.238 de 4 a 6 anos na pré-escola.

O cálculo da Fundação Seade aponta que, em São Carlos até 2004, havia uma população de 21.097 crianças em idade escolar de 0 a 6 anos, sendo 12.179 de 0 a 3 anos e 8.918 de 4 a 6 anos³.

Segundo dados fornecidos pelo Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, em 2004 a rede de educação infantil pública municipal atendeu: 6.614 crianças de 4 a 6 anos nas EMEIs⁴ (pré-escola); 1.301 crianças de 0 a 6 anos em Creches e 829 crianças de 0 a 6 anos em 7 instituições filantrópicas/conveniadas⁵ com a Secretaria Municipal de Educação⁶.

Ao tratar especificamente da realidade das Creches no município, verificamos que: das 829 crianças atendidas pelas Creches conveniadas, 313 estavam na faixa etária de 0 a 3 anos e 516 crianças de 4 a 6 anos. Do total, 738 crianças foram atendidas em período integral e em uma única unidade 91 crianças em meio período. Apontou-se uma demanda ativa de 314 solicitações nessas instituições.

Quanto às Creches conveniadas, em 2002 a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos estabeleceu convênio com 7 instituições filantrópicas e/ou assistenciais da cidade, às

¹ Fonte Inep. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/básica/censo/escolar/resultados.htm>>

² Os resultados referem-se à matrícula inicial na Creche e na Pré-Escola somando-se o total das redes estadual, federal, municipal e privada.

³ Fonte: Fundação Seade. Disponível em <<http://www.seade.gov.br/produtos/imp/index.php?page>>

⁴ EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil.

⁵ Instituições filantrópicas que recebem verba periódica do município pelo número de crianças atendidas.

quais repassava o valor de R\$ 40,00 mensais por criança atendida de 0 a 6 anos, fornecendo também gêneros alimentícios mensalmente. Essas instituições atendiam aos critérios estabelecidos para funcionamento (administrativos, físicos / instalações, organizacionais etc), prestavam conta dos recursos e encaminhavam periodicamente os quadros escolares nominais para comprovação. Esta parece ter sido uma forma de ampliar o atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos no município em pouco tempo⁷.

Quanto ao atendimento nas unidades municipais de São Carlos, das 1.301 crianças atendidas nas 14 Creches municipais, 924 freqüentaram em período integral e 377 em meio período. Do total, 1.187 crianças estavam entre a faixa etária de 0 e 3 anos e 114 crianças entre 4 e 6 anos. Dentre as 14 unidades, apenas 2 unidades ainda atenderam crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. Uma delas localizada num bairro, no qual há uma população com renda per capita muito baixa, atendeu 100 crianças, e uma outra apenas 14 crianças de 6 anos.

Nas Creches municipais, a partir dos dados levantados, também se evidenciaram registros de uma demanda por atendimento de 297 crianças entre 0 e 6 anos em 6 unidades (número que variou entre 8 a 106 solicitações). Estas já estavam atendendo no limite de sua capacidade e estão localizadas em regiões desfavorecidas social e economicamente, onde há moradias precárias, várias famílias ou famílias numerosas na mesma casa, falta de saneamento básico, serviços de saúde e assistência insuficientes para a demanda que se apresenta nessa região, além do desemprego e falta de oportunidades de esporte e lazer.

É importante salientar que os números se referem a uma demanda manifesta, em que as famílias ou responsáveis procuram vagas e há o registro da solicitação nas unidades. No entanto, sabemos que também há uma demanda latente, considerando que há a necessidade, mas não a procura efetiva e o devido registro.

Ressalta-se que, durante o período em estudo, não houve atendimento da educação infantil pela rede estadual no município. Já os dados sobre o atendimento na rede particular

⁶ Fonte: Quadro escolar de dezembro/2004 encaminhado à Secretaria Municipal de Educação pelas diretoras das Creches Municipais e Creches Conveniadas.

⁷ A título de comparação, a Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo também celebra, desde 2003, convênios com entidades ou instituições, pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos de caráter assistencial, associativo, comunitário, educacional ou de benemerência, objetivando atendimento integrado às crianças de 0 a 4 anos de idade, prioritariamente em áreas de risco, com carência sócio-econômica, deficiência ou inviabilidade de infra-estrutura social. Segundo o consultor técnico da referida cidade, Osmar Cussiol, os convênios têm por objetivo desenvolver programas de cooperação técnica e financeira para a instituição, manutenção, ampliação e melhoria no atendimento prestado às crianças e suas famílias. Os convênios são monitorados por um Grupo de Gestão com representantes das Secretarias Municipais de Educação e Cultura, Saúde, Desenvolvimento Social e Cidadania, sob a coordenação da Secretaria da Educação. Atualmente existem 27 convênios firmados em São Bernardo do Campo. O convênio prevê repasses para vagas ampliadas (R\$ 150,00 per capita mensal) e para vagas que a entidade já possuía quando da data de celebração de parceria (R\$

não serão elencados, devido ao interesse do trabalho estar centrado nas instituições públicas municipais.

4.2 Ampliação de vagas

Conforme estabelecido no PPA (Plano Plurianual da educação municipal), a Secretaria Municipal de Educação tinha como objetivo a ampliação do número de vagas na educação infantil, e para alcançá-la realizou as seguintes ações no período de 2001 a 2004:

- Terminou a construção de 2 Creches: a Creche Gildney Carreri no bairro Santa Angelina, que iniciou o atendimento de 101 crianças e a Creche Amélia M. Botta no bairro São Carlos V, com atendimento inicial de 93 crianças;
- Construiu a CEMEI⁸ Maria Consuelo B. Tolentino no bairro Antenor Garcia, que iniciou o atendimento de 136 crianças de 0 a 3 anos;
- Alugou três casas, realizando algumas adaptações para funcionarem como EMEIs para o atendimento de crianças de 4 a 6 anos: a Casa Azul no bairro Antenor Garcia atendendo a 260 crianças; a Casa Rosa no bairro Cidade Aracy atendendo a 197 crianças; a Casa Amarela também no bairro Cidade Aracy atendendo a mais 160 crianças;
- Construiu a CEMEI Valter Blanco no bairro Santa Felícia atendendo a 150 crianças de 4 a 6 anos;
- Construiu novas salas em três EMEIs já existentes: na EMEI Maria Lucia Marrara no bairro Santa Felícia; na EMEI Vicente P. Rocha Keppe também no bairro Santa Felícia e na EMEI Osmar Stanley de Martini no bairro Redenção. A ampliação de salas nessas três unidades geraram 300 novas vagas, 100 em cada uma delas.

Esses dados (São Carlos, 2004)⁹ mostram que a Administração ampliou o atendimento, pois só nas unidades municipais de educação infantil foram 1.067 novas vagas para crianças de 4 a 6 anos e 330 novas vagas para crianças de 0 a 3 anos. Estima-se que para o atendimento dessas novas vagas, contratou-se cerca de 73 educadores¹⁰, sendo algumas pajens¹¹ e a maioria professoras para a educação infantil ao longo do período de 2001 a 2004.

50,00 per capita mensal). Além dos recursos financeiros as entidades conveniadas participam de programas de capacitação profissional oferecido pela Secretaria de Educação e Cultura.

⁸ Centro Municipal de Educação Infantil.

⁹ SÃO CARLOS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Relatório Investimento em Educação Infantil para garantia de atendimento de qualidade para as crianças do município de São Carlos. São Carlos, 2004. 23 p.

¹⁰ Número estimativo, resultado da divisão de 1067 (quantidade de novas vagas de 4 a 6 anos) por 25 (quantidade de crianças previstas para uma turma de pré-escola), mais o resultado da divisão de 330 (quantidade

Acrescenta-se ainda a efetivação de convênio com 6 Creches filantrópicas, atendendo a 700 crianças inicialmente, com repasse mensal de R\$ 40,00 per capita, além de gêneros alimentícios. Este convênio também foi ampliado posteriormente, repassando recursos para um total de 7 instituições filantrópicas do município até dezembro de 2004, uma ação prevista no PPA e realizada pela Secretaria de Educação Municipal.

A meta de construir 8 novas Creches com capacidade de atender 120 crianças cada não foi alcançada, uma vez que apenas 3 unidades foram inauguradas no período.

Ressalta-se que a ampliação realizada ainda é insuficiente em várias regiões da cidade, pois até dezembro de 2004, as Creches municipais e conveniadas juntas apenas atendiam cerca de 12,32 %¹² da população na faixa etária de 0 a 3 anos existente no município.

Ainda quanto à ampliação de vagas, as Creches municipais atendiam em anos anteriores crianças de 0 a 6 anos em período integral. As crianças de 6 anos iam para pré-escola nas EMEIs num dos períodos quando havia unidade próxima à Creche. Mas, a partir de 2002 estas unidades, orientadas pela política educacional da gestão municipal 2001-2004 e baseadas na LDB, começaram progressivamente a se organizar para o atendimento de 0 a 3 anos, em tempo integral e também para o atendimento em meio período.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura realizou em 2002 um cadastramento junto às famílias já atendidas e às que procuravam vaga na Creche. Nesse cadastro solicitavam-se dados gerais sobre a criança, histórico médico, atividades de lazer, dados gerais sobre os pais, sua ocupação e situação no trabalho, escolaridade, renda salarial, renda familiar e per capita, características e condições da moradia, número de familiares na mesma casa etc. Tal medida teve o objetivo de reorganizar e adequar o atendimento em meio período e progressivo não atendimento de 6, 5 e 4 anos nas Creches, mas nas EMEIs mais próximas àquela unidade freqüentada, considerando as condições sócio-econômicas das famílias.

Esta medida, de um lado possibilitou a organização da Creche para o trabalho de 0 a 3 anos, adequando o número de funcionários ao número de crianças, fez com que não houvesse mais deslocamento de crianças num dos períodos para outra unidade e ampliou o número de atendimento, diminuindo uma demanda reprimida em diversas regiões da cidade, demanda esta que cresceu ao longo do tempo devido à não construção de Creches pelos administradores do município.

de novas vagas de 0 a 3 anos) pela média de 10,5 crianças por educador, tendo com base a média de crianças por educador na Creches em 2004.

¹¹ Denominação dada para as servidoras com a função de atender as crianças da creche quanto à alimentação, higiene, segurança, descanso. Muitas estão na creche desde o tempo da Assistência Social.

Entretanto, de outro lado, passou crianças de período integral para meio período, e embora garantisse o direito da criança à Creche, deixou de atender, mesmo em pequeno número, casos de crianças da classe trabalhadora que já contavam com esse tipo de instituição para deixarem os filhos, uma vez que havia o critério de renda per capita.

Tal fato parece indicar que houve uma opção de exclusão quanto ao atendimento, na medida em que passa crianças de 4 a 6 anos de período integral na Creche para meio período na EMEI e abre a possibilidade de meio período na Creche para crianças de 0 a 3 anos, dependendo da renda per capita. Trata-se, portanto, de uma opção que é ao mesmo tempo política e econômica, pois amplia o atendimento tanto nas Creches como nas EMEIs a baixo custo, uma vez que na pré-escola há um maior número de crianças por professor e o atendimento em meio período custa a metade do período integral.

Ainda que a reorganização em meio período e o atendimento prioritário às crianças e às famílias de baixa renda encontrem subsídios nas diretrizes da política educacional nacional, embora a diretriz / orientação seja a de adotar, progressivamente, o atendimento em período integral, as questões da educação infantil relacionadas ao atendimento como direito da criança, como necessidade da mãe/família trabalhadora, como atendimento das camadas populares desfavorecidas e/ou situação de risco pessoal e social da criança parecem continuar em discussão no âmbito das Creches do município, pois configuram questões que influenciam a visão sobre a Creche, tanto por parte da comunidade usuária como dos próprios profissionais que nela atuam.

Segundo Kuhlmann Jr.(1998), juntamente com outras instituições de educação popular, as Creches foram criadas para atender às demandas sociais, tornando-se portadoras de signos de preconceito e de objetivos educacionais associados à destinação específica para os setores das classes populares, objetivos que almejavam disciplinar e apaziguar as relações sociais. Afirma, de um lado, que a constituição das Creches expressava conflitos e trazia controvérsias em relação ao papel materno e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora, e de outro representava a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada, fazendo da infância seu principal pilar.

Atualmente, sob o olhar da educação, orientada por políticas públicas nacionais, se coloca ainda a necessidade de mudar a visão sobre a Creche e o trabalho desenvolvido. Restamos verificar em que medida esse quadro, vem ou não sendo alterado na realidade da

¹² Esta porcentagem refere-se ao total de 1500 crianças de 0 a 3 anos atendidas, sendo 313 nas Creches Conveniadas e 1187 nas Creches Municipais.

educação infantil das Creches da cidade de São Carlos, segundo a visão das diretoras entrevistadas.

4.3 Instalações e infra-estrutura dos equipamentos

No geral, a maioria das unidades conveniadas e as 14 unidades municipais¹³ estão localizadas nas periferias da cidade, atendendo, em grande parte, uma população econômica e socialmente desfavorecida, característica esta que acompanha as Creches desde seu surgimento no Brasil nas primeiras décadas do século XX, conforme discutido por Kuhlmann Jr. (1998, p. 182) ao tratar sobre o processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, caracterizando o assistencialismo como “uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares”.

Dentre as 14 unidades da rede municipal, uma tem funcionado nos últimos anos em uma casa adaptada, em regime de comodato com uma associação espírita, as demais funcionam em instalações construídas com a finalidade de atender a permanência de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.

De modo geral, as instalações foram construídas e iniciaram seu funcionamento em diferentes momentos, não havendo uma padronização de instalações, dando a idéia de que cada construção expressava o modelo de estrutura física que se tinha na época para funcionar uma Creche. Das 14 unidades, 11 foram construídas quando o atendimento das crianças estava sob a responsabilidade da Secretaria de Promoção e Assistência Social do município, antes da LDB – Lei nº 9394/96 que marcou a passagem das Creches para o âmbito da Educação.

O tempo de funcionamento destas unidades varia de alguns meses a mais de 20 anos, conforme Quadro 1, anexo no final do capítulo. Em geral apresentam necessidades freqüentes de reformas, adaptação e manutenção.

Nos últimos anos, a política educacional do município voltou-se para a construção de CEMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil – para atender a faixa etária de 0 a 6 anos. Entre as mais novas instalações para a educação infantil, 2 foram concebidas e construídas nesse novo formato, funcionando uma como Creche de 0 a 3 anos¹⁴ e outra como

¹³ Ver quadros ao final do capítulo.

pré-escola de 4 a 6 anos, sendo necessário construir a outra parte das instalações para de fato configurar a proposta de CEMEI, uma instalação de infra-estrutura adequada e vista com padrão de qualidade proposto para a educação infantil no município.

Considerando tanto as mais novas como as mais antigas instalações, de modo geral, as Creches municipais são formadas por várias salas, cozinha, lavanderia, quartinhos de despensa para a guarda de alimentos e para a guarda de outros materiais, como de limpeza, refeitório, pátios internos e externos, solários, corredores, sala da direção, sala das pajens/professoras, banheiros, sala ou espaços adaptados para leitura e brinquedoteca, poucas e pequenas áreas verdes com grama e árvores, tanque de areia com alguns equipamentos/brinquedos.

Observa-se nas unidades mais antigas uma inadequação de ventilação e iluminação dos ambientes, com vidraças muito altas, a falta de banheiros para cada sala e ainda a passagem de um ambiente para outro se dar entre as salas.

As unidades, construídas, em sua maioria no tempo da Assistência, parecem expressar uma arquitetura disciplinar, uma vez que o pouco espaço externo e ambientes básicos, em geral adaptados internamente, facilitam tanto o agrupamento e o controle sobre as crianças como a produção de saberes sobre elas. “No cruzamento do controle do espaço, do tempo e da vigilância sobre os indivíduos produzem-se os saberes especializados” (RODRIGUES, 2001, p. 139).

A arquitetura disciplinar trata do problema da visibilidade total dos corpos, dos indivíduos e das coisas para um olhar centralizado, existente em diferentes instituições como prisão, hospital, escola. Esse olhar que vigia acaba sendo interiorizado pelos indivíduos, fazendo com que observem a si mesmo, exercendo uma vigilância sobre e contra si mesmos. Essa idéia pode ser expressa pela definição de panoptismo de Foucault, que segundo o autor é

... um dos traços característicos da nossa sociedade. É uma forma de poder que se exerce sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, em forma de controle de punição e recompensa e em forma de correção, isto, é, de formação e transformação dos indivíduos em função de certas normas. (FOUCAULT, 2002, p. 103)

Nesse sentido, o espaço físico institucional, sob o olhar do adulto, vigia, controla e modela o corpo, os movimentos, os comportamentos da criança em função da idéia que se tem de criança, da criança que se cria para a família, da criança que frequenta a Creche enquanto a

¹⁴ CEMEI Maria Consuelo B. Tolentino.

mãe trabalha, da criança que precisa adquirir hábitos, valores, conduta, normas aceitáveis para a convivência social, a começar da constituição de sua própria família.

Na mesma direção, Gallardini (1996 apud BRASIL, 1998 b, p.103) afirma que o espaço e o modo como é organizado resulta sempre das idéias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância e a imagem da criança pelos adultos que o organizaram; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças.

A Administração Municipal visando cumprir os objetivos elencados no PPA, sendo estes também estabelecidos pelo PNE e PEE para a educação infantil relacionados à infraestrutura com um padrão mínimo de qualidade, ou seja, a organização de ambientes e espaços mais adequados ao atendimento tanto das características das distintas faixas etárias como das necessidades do processo educativo, promoveu ao longo do tempo uma reestruturação física nas Creches, tendo em vista a melhoria dos equipamentos existentes. No conjunto das unidades:

- reformou e adaptou alguns ambientes ao tamanho e alcance das crianças, com colocação de cabideiros, prateleiras e bebedouros mais baixos;
- adaptou ambientes como banheiros com cubas para banho e vasos sanitários pequenos, próprios para a faixa etária atendida;
- promoveu melhorias com a reorganização dos ambientes dos berçários, das salas, lactários e solários;
- providenciou pintura e decoração mais colorida nos ambientes;
- colocou balcão self-service para que a própria criança tenha acesso aos alimentos;

Também equipou as unidades a partir da aquisição de mobiliário e materiais didático-pedagógicos, como:

- móveis para as salas e refeitórios,
- utensílios de cozinha, armários, ventiladores, aparelhos de som;
- livros de histórias infantis, e criação de cantos de leitura nas salas;
- brinquedos diversos, jogos, fantoches;
- fitas e CDs de histórias e músicas;
- material de educação física.

A partir dessa reestruturação e investimentos realizados, as Creches passaram a contar com um outro ambiente, o qual se considera mais adequado para a efetivação da função de educar e cuidar as crianças pequenas, ou seja, iniciou-se um processo de organização de um ambiente rico em objetos, instrumentos e diferentes estímulos para promover o

desenvolvimento da criança, uma vez que as inovações se voltam para proporcionar a integração, a socialização e a autonomia da criança desde a mais tenra idade.

Essa reestruturação não significa apenas a aquisição e disposição de materiais diversos, mas sinaliza outra criança a ser construída por uma educação supostamente mais moderna, com vistas a uma criança mais autônoma, mais criativa etc.

4.4 Organização e funcionamento

As crianças atendidas nas Creches municipais, com base nos dados de 2004, estavam distribuídas entre 86 turmas e organizadas por faixa etária. Esta organização tem por base o módulo proposto pelos Referenciais Curriculares da Educação Infantil, na proporção de criança / adulto (1998, V.1, p.72):

- até um ano – 1 educador a cada grupo de 6 crianças;
- de 1 a 2 anos – 1 educador a cada grupo de 8 crianças;
- de 2 a 3 anos – 1 educador a cada grupo de 12 a 15 crianças;
- de 3 a 4 anos – 1 educador a cada grupo de 20 a 25 crianças.

Essa organização representa o alcance dos objetivos estabelecidos pelo PPA e PEE que visavam à adequação da proporção do número de crianças por turma e por educador, considerando as necessidades da faixa etária e do trabalho pedagógico nas Creches. Em consequência, esse objetivo alcançado contribui com outro do PPA, o de adequar e melhorar o atendimento nas unidades escolares.

Todas as Creches municipais seguem uma rotina diária semelhante, o que de um lado representa a implantação da produção do mesmo em lugares diferentes e isso facilita a padronização, o controle e a produção da criança que se quer. De outro lado, pode ser vista como uma melhoria no processo de reorganização das Creches na Educação com vistas à qualidade do atendimento, considerando que a organização do tempo/atividade ajuda a criança a se situar, a discriminar e estimula seu desenvolvimento cognitivo.

A rotina acaba funcionando como uma norma que se repete no decorrer do tempo, contribuindo para a organização da criança, apresentando, portanto, a sua positividade, embora deva ser flexível conforme as necessidades ou situações do cotidiano.

A rotina realizada ao longo do dia nas Creches municipais é:

Entrada – 7 h.

Recepção

Café da Manhã ou mamadeira

Atividades - Livres ou Dirigidas, como: Hora do conto, Musicalização, Atividades Artísticas, Dança, Brincadeiras, Atividades ao ar livre etc.

Lanche - Fruta ou suco natural

Higiene Pessoal

Almoço

Descanso ou hora do sono dependendo da idade

Lanche da Tarde

Atividades Livre ou Dirigida

Higiene Pessoal

Jantar

Atividades de contação de história, com brinquedos, músicas, enquanto se espera a chegada do responsável pela criança.

Saída – 17h.

Ainda quanto ao funcionamento das Creches, tendo em vista a busca de um atendimento de qualidade ou um padrão de educação infantil, destacamos duas ações muito importantes desencadeadas no período de 2001 a 2004. Uma diz respeito ao estabelecimento do período de férias em janeiro para todo o quadro funcional da Creche, eliminando assim o déficit de servidores que ocorria durante o ano todo e que contribuía para desorganizar as unidades e sobrecarregar a cada momento um grupo de educadoras.

A outra ação se refere à eliminação gradual dos desvios de funções existentes na Creche, pois no início de 2001 havia muitas serventes-merendeiras, faxineiras, serviços gerais atuando como pajens e essas realizando atividades de limpeza e preparo da alimentação. Essa medida além de atender à legislação, fazendo corresponder o emprego/cargo com a função/atuação, estabeleceu uma organização mais formal nas Creches, contribuindo até para as possibilidades de formação das pajens e ainda o acompanhamento do trabalho realizado. Mas, mas do que isso, foi aos poucos corrigindo uma condição de que bastava ser mulher e ter “instinto materno” para cuidar de crianças.

Em geral, todas as unidades funcionam de 2ª a 6ª feira, das 7 às 17 horas, de janeiro a dezembro, com suspensão de atividades no início de janeiro para férias dos funcionários, para previsão de serviços de dedetização, limpeza e manutenção que não seriam adequados nos períodos de funcionamento normal. Há sempre a abertura de uma unidade no mês de janeiro para o atendimento das necessidades colocadas pelas famílias.

A forma de funcionamento da Creche assemelha-se ao das unidades da pré-escola e do ensino fundamental, exceto o recesso no mês de julho e na segunda quinzena de dezembro que não ocorre para as Creches, pois o atendimento é considerado como serviço essencial pela Administração, tal como os serviços de Saúde.

Quanto a essa definição de serviço essencial há, freqüentemente por parte dos profissionais que atuam na Creche, um questionamento: o de que essa passou para a educação, mas não compartilha do calendário das unidades de pré-escola da rede municipal, sendo que os profissionais da Creche trabalham mais dias por ano que os profissionais alocados nas EMEIs e recebem a mesma remuneração.

Ocorre que as EMEIs recebem as mesmas crianças da Creche a partir dos 3 a 4 anos, e estas e suas famílias se adaptam ao calendário, que além do recesso em julho e dezembro, ainda tem paradas mensais para planejamento. Ou seja, o atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos é considerado serviço essencial, caracterizado como atendimento de necessidades básicas da população, e o de 4 a 6 anos não, mesmo sendo as mesmas crianças.

Ainda assim, prioriza-se o fato de que muitas famílias atendidas pela Creche continuam a trabalhar nesses períodos e há outras que continuam sem condições para oferecer cuidados básicos de alimentação e higiene para as crianças.

Nesse sentido, parece ocorrer outra forma de exclusão, pois há prioridade só para as famílias atendidas pela Creche que continuam a trabalhar nesses períodos e se excluem as outras famílias atendidas nas EMEIs, ainda que as mesmas não apresentem condições básicas para cuidar dos filhos.

Reside ainda nesse fato uma contradição, pois desaparece o caráter educativo do atendimento e prevalece o caráter político, visto que o Estado não abre mão dessa opção, mesmo em detrimento da dimensão econômica do atendimento contínuo.

É interessante ressaltar que as famílias usuárias da Creche, freqüentemente, reivindicam muito mais do que as famílias da EMEI quanto ao atendimento. De qualquer forma, a população usuária dos serviços públicos ao pressionar e reivindicar das instâncias governamentais acabam por gerar situações que podem levar a perda de votos, portanto a opção política se confirma.

Ao mesmo tempo se aponta outra questão associada ao atendimento: o fato de a Creche funcionar até às 17 horas não atende as mães que trabalham no comércio, empresas ou outros setores até as 18 horas, fato que também acaba resultando em reivindicações por parte da população, além da falta de vagas.

Tais fatos são freqüentemente questionados pelos profissionais que atuam nas Creches e parecem contribuir para caracterizar que o serviço oferecido pela Creche permanece mais ligado ao âmbito assistencial do que educacional, o que acaba influenciando fortemente a própria concepção sobre a Creche daqueles que trabalham com a faixa etária de 0 a 3 anos nessas unidades.

4.5 Profissionais envolvidos

Os quadros funcionais das Creches municipais são compostos por uma maioria feminina, não há educadores ou professores efetivos nesse quadro. Ao longo dos últimos anos houve uma contratação temporária de professor que acabou por não cumprir o contrato inicialmente estabelecido, alegando incompatibilidade de horário, pois também trabalhava na rede estadual de ensino, e que seria mais vantajoso aumentar jornada de trabalho em outra unidade estadual.

Tal realidade corrobora com a visão de que diferentemente de outros níveis de ensino, o educador/ professor da educação infantil nasce como profissão feminina.

O número de funcionários em cada unidade varia conforme a estrutura física e o número de crianças atendidas. Em geral todas têm pajens, professoras de educação infantil¹⁵, serventes-merendeiras, serviços gerais ou faxineira, em algumas unidades há braçais¹⁶ e vigias.

Para as atividades de preparo da alimentação e também da realização da limpeza há a organização para alocar 1 servente-merendeira e 1 serviços gerais ou faxineira a cada 60 crianças, dadas as necessidades colocadas pela rotina da Creche referentes à limpeza e alimentação.

Para o atendimento das 1.301 crianças, as 14 Creches Municipais, contavam até dezembro de 2004, com 122 educadoras¹⁷ (pajens e professoras). Desconsiderando a proporção educadora por faixa etária específica, havia 1 adulto para cada 10,6 crianças. Já nas unidades conveniadas¹⁸, para o atendimento de 829 crianças havia 54 educadoras, o que

¹⁵ Professoras que apresentam formação de 2º grau Magistério ou em nível superior para atuarem na faixa etária de 0 a 6 anos.

¹⁶ Denominação dada para os servidores encarregados pela limpeza de áreas externas, pátio, tanque de areia e área verde da unidade.

¹⁷ Denominação/ referência às pajens nas Creches Municipais e conveniadas de São Carlos.

¹⁸ Instituições filantrópicas que recebem uma verba periodicamente do município pelo número de crianças atendidas.

representa a proporção de 15,3 crianças para cada adulto¹⁹. Ou seja, na proporção adulto/criança das unidades municipais havia menos crianças para cada educador do que nas instituições conveniadas, o que pode ser visto como outro aspecto relacionado à qualidade do atendimento no que se refere às possibilidades de interação entre o adulto e a criança.

As serventes-merendeiras que preparam as refeições oferecidas nas Creches são orientadas por nutricionistas da Divisão de Alimentação Escolar²⁰ que elaboram um cardápio semanal para as Creches, discriminado para o ano todo. A distribuição dos diferentes produtos ocorre mensalmente para o caso dos não perecíveis e semanalmente para os hortifrutigranjeiros. O cardápio elaborado é comum em todas as Creches e varia semanalmente. A Creche oferece 5 refeições diárias, conforme apontado anteriormente na rotina das unidades.

Percebemos mais uma ação da administração em cumprimento do objetivo estabelecido no PPA referente à alimentação escolar, visando à qualidade dos insumos e da produção da merenda escolar.

As diretoras, as pajens, serventes-merendeiras, serviços gerais ou faxineiras, braçais e vigias trabalham 8 horas diárias, já as professoras trabalham 4, ou 6 ou 8 horas. A jornada das pajens e das professoras atende ao previsto na legislação trabalhista, porém não atende às necessidades de atendimento das Creches que funcionam dez horas por dia. Tal condição ainda não foi solucionada, mas espera-se que a solicitação, principalmente das pajens quanto à organização das Creches em dois turnos de 6 horas seja atendida, o que, segundo os relatos de diretoras, facilitaria o trabalho na unidade, podendo até estender o período de funcionamento.

Ressalta-se que tal solicitação de organização do funcionamento da Creche em dois turnos poderá ser atendida pelo novo Estatuto do Magistério, que até 2004 ainda estava em processo de estudo e discussão pela Administração Municipal.

As professoras, segundo relatos de diretoras, parecem preferir o trabalho com as crianças maiores, as quais são mais independentes e já são capazes de realizar um conjunto de atividades; e ainda alegam que as práticas de cuidados, principalmente de higiene deveriam ser realizadas pelas pajens. Mas no conjunto, sempre há aquelas que atuam com as crianças menores do berçário, e segundo a visão das entrevistadas realizam um trabalho satisfatório no

¹⁹ Fonte: Quadro escolar de dezembro/2004 encaminhado pelas Creches Municipais e Creches Conveniadas à Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

²⁰ Parte integrante do organograma/estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, responsável pela compra, armazenagem e distribuição dos gêneros alimentícios às unidades escolares municipais e conveniadas.

sentido de cuidar da higiene, alimentação, estimulação²¹, organização de rotina com proposta de atividades para a turma pela qual é responsável.

Ainda assim, percebe-se no cotidiano da Creche a idéia de que as pajens, que possuem pouca escolaridade e nenhuma formação pedagógica, é que deveriam exercer atividades de cuidado, higiene, alimentação e descanso, enquanto que as professoras deveriam se dedicar mais às atividades pedagógicas. Há, portanto, uma tensão entre pajens e professoras quanto à atuação, pois reforça-se a idéia de que são os pobres, que possuem pouca escolaridade e nenhuma qualificação, é que devem cuidar dos excrementos, do que é sujo ou menos importante. Fato que se relaciona com a existência da dicotomia entre cuidar e educar no cotidiano. Ressalta-se que as políticas públicas não conseguem romper com a binaridade e criar e implementar salários, jornadas de trabalho, férias etc.

Nas Creches municipais, as pajens e as professoras eram auxiliadas muitas vezes por adolescentes estudantes de ensino médio denominadas de aprendizes. Essas adolescentes recebiam uma formação básica em instituições sociais existentes na cidade, como o CEFA – Centro de Formação de Adolescentes – e Campo de Patrulheiros Dr. Marino da Costa Terra, e após realizarem formação e avaliação quanto ao preparo, eram contratadas pela Administração Pública via instituição em que realizaram a formação, conforme solicitação da Secretaria de Educação. Elas recebiam um salário mínimo mensal e vale-transporte pelo trabalho de 8 horas diárias, também gozavam de férias anuais e eram desligadas ao completarem 18 anos. Até 2004, havia 18 aprendizes atuando nas Creches municipais.

Ressalta-se nesse fato algumas faces: uma se refere ao oferecimento do primeiro emprego por um tempo às adolescentes, que na maioria eram de condições socioeconômicas desfavorecidas; outra se refere à economia dos custos para a contratação de pessoal nas Creches, visto que as aprendizes recebiam muito menos que as pajens; outra ainda, ligada à anterior, se refere a não contratação de professoras habilitadas por concurso público e com expectativas de efetivação na rede municipal de ensino, uma vez que a necessidade de pessoal era evidente a partir da contratação de aprendizes.

Quanto à formação / qualificação dos profissionais envolvidos na educação infantil das Creches, verificamos que as serventes-merendeiras, faxineiras e serviços gerais, responsáveis pelo preparo da alimentação e limpeza das Creches possuem poucos anos de escolaridade, geralmente ensino fundamental incompleto e completo. As pajens, na maioria, também apresentavam condição semelhante no início da Administração em 2001.

²¹ Ações/atividades diversas junto às crianças com vista ao desenvolvimento de suas capacidades sensoriais, motoras, psicomotoras, espaciais, de linguagem, de expressão, de comunicação, para sua interação com o meio.

As professoras que atuavam nas Creches possuíam no mínimo o curso de Magistério na modalidade Normal de Nível Médio, algumas apresentavam Licenciatura em Pedagogia e outras ainda possuíam curso de Especialização na área da Educação. Dessas, muitas eram professoras efetivas da própria rede e que já atuavam na pré-escola e dobravam período nas Creches. Mas, geralmente havia a necessidade de contratação temporária de professores, sendo chamados aqueles habilitados e classificados por concurso público, normalmente contratados para uma jornada de 4, ou 6 ou 8 horas diárias para cobertura de licença-saúde e afastamentos.

Devido ao fato de as professoras efetivas de educação infantil dobrarem período nas Creches havia uma rotatividade anual de professores nas unidades, pois essas professoras assumiam sala conforme sua classificação, que se altera conforme o tempo de serviço e o total de cursos realizados durante o ano letivo. Havia rotatividade também entre as professoras temporárias, que eram sempre dispensadas no final do ano. Assim, era o quadro de pajes que permanecia mais fixo numa unidade. Fato que dificulta a concepção e execução de uma proposta de trabalho compartilhada, conforme orientação do PEE ao colocar a necessidade de construir uma concepção de infância e desenvolvimento da criança, que fundamente tanto o currículo e quanto o projeto político-pedagógico com base na participação de todos os envolvidos.

As diretoras possuíam em 2004 Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar. Dentre as 14 entrevistadas, 7 apresentavam ainda outras Licenciaturas: 1 em Geografia, 2 em História e 4 em Educação Física, 4 delas também apresentaram curso de pós-graduação: 4 em Psicopedagogia e 1 também em Educação Escolar. Observamos que todas as dirigentes das Creches municipais apresentavam formação superior à exigida nos Planos Nacional e Estadual de Educação e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

De forma geral, eram as diretoras e algumas professoras que apresentavam mais anos de escolaridade e formação específica, pedagógica, na área de educação e em nível superior nas Creches no período em estudo.

Em função da situação de pouca escolaridade e nenhuma formação pedagógica das pajes; da existência de professores com formação apenas do curso de Magistério na modalidade Normal de Nível Médio; e visando cumprir objetivos e metas referentes à formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil contidas nos planos mencionados, a Secretaria Municipal de Educação desencadeou um conjunto de ações voltadas para a formação desses profissionais.

Um delas se refere a incentivos para que as pajens e outros funcionários de apoio fossem, ao longo dos últimos anos, realizando estudos supletivos e em telessala, completando o ensino fundamental e médio. No início de 2001 a Secretaria Municipal de Educação e Cultura apresentou para as educadoras a legislação, convidando-as a retomar os estudos formais. Através de algumas facilidades, como transporte e pagamento de material escolar, houve uma adesão de quase 100% das educadoras em retomar os estudos.

Em 2003, a Secretaria Municipal de São Carlos firmou um convênio em parceria tripartite, entre Secretaria Municipal/ UNICEP²²/Alunos (funcionários da Rede Municipal) para realização do Curso de Pedagogia, segundo o qual cada uma das partes se responsabilizava pelo custeio de 1/3 das mensalidades do referido curso. Houve uma adesão de 100 alunos, sendo 37 pajens e 63 professoras.

Em janeiro de 2005 a Secretaria também ofereceu um Programa Especial de Formação em Serviço, Curso Magistério na modalidade Normal de Nível Médio, com Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais, formação essa que seria concluída em 2 anos através do IESDE²³. A Secretaria de Educação custearia 90% do total das mensalidades, ficando o restante de 10% sob a responsabilidade das participantes, cuja adesão foi de 35 pajens.

Ao longo da administração 2001-2004, tendo em vista a melhoria na qualidade da educação, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura além de incentivos e celebração de parceria para a realização do curso de Pedagogia, também investiu na capacitação das pajens ao promover diversos cursos.

Estes cursos também foram destinados aos professores atuantes na Educação Infantil das Creches e EMEIs. Tinham uma carga horária que variou entre 30, 60, 120 e até 180 horas, em modalidades diversificadas, sendo voltados para as atividades que poderiam e deveriam ser realizadas no cotidiano das unidades escolares. Os cursos oferecidos foram:

* **Musicalização Infantil** – curso sobre músicas e cantigas a serem trabalhadas nas unidades de educação infantil, realizado no 1º semestre de 2001.

* **Capacitação de Dirigentes escolares** – encontros periódicos entre diretoras de Creche, EMEI e EMEB para discussão sobre temas de gestão escolar, realizado no 2º semestre de 2001.

* **Uma teoria para rever a prática** – curso de extensão para educadoras das Creches, realizado no 2º semestre de 2001.

²² Universidade Central Paulista, uma das instituições particulares de ensino superior do município.

²³ Inteligência Educacional e Sistema de Ensino.

* **Programa de atendimento a criança pequena** – capacitação com o objetivo de mostrar as educadoras das Creches municipais e conveniadas diferentes possibilidades de atividades artísticas e de brincadeiras a serem realizadas com as crianças.

* **Escola Inclusiva** – capacitação preocupada em fornecer subsídios para qualificar o professor para o envolvimento na proposta de educação inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, visando à formação dos educadores para a inserção de crianças com necessidades especiais nas unidades municipais de educação.

* **Socialização e linguagem** – formação continuada para educadoras das Creches municipais e conveniadas para inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, e principalmente para as crianças de riscos, ou seja, crianças que, devido a fatores ambientais e biológicos, podem vir a apresentar algum tipo de atraso futuro.

* **A Escuta Visível** – capacitação desenvolvida em algumas unidades da rede municipal setorializadas por região, na qual o professor e o educador tiveram oportunidade de participar de oficinas de construção de brinquedos, teatro, música, histórias, jogos e brincadeiras, vivenciando, aplicando em sua sala de aula e discutindo com os demais participantes a sua prática.

* **O Processo de Musicalização na Educação Infantil** – curso que teve o objetivo de mostrar que o contato com a música pode enriquecer a experiência da criança de maneira surpreendente.

* **ABC Da Educação Científica – Mão na Massa** – curso na área de educação ambiental e ensino de ciências, fruto de uma parceria entre a Academia Brasileira de Ciências e a Academia Francesa de Ciências com o CDCC²⁴ e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

* **Oficinas** para professores de pré-escola e educadoras de Creches com professoras da UNICAMP: "Organização do espaço Físico", "Oficina de Argila", "O desenho das crianças pequenas", "Brincadeira com Bebês".

* **E outros cursos** como: Material didático para combater o racismo, Análise de imagens e textos de livros didáticos, A África tem história – introdução à História da África, Educação Anti-racista.

Esses cursos de capacitação atendiam ao objetivo previsto no PNE, o de executar programas de formação e capacitação em serviço para atualização e aprofundamento de conhecimentos para todos os profissionais da educação infantil. De forma geral, embora

²⁴ Centro de Divulgação Científica e Cultural.

visassem à articulação teoria/prática, enfatizaram mais a dimensão do saber fazer das educadoras e professoras, na medida em que foram realizados em curto espaço de tempo, se voltavam para o como fazer, como desenvolver atividades artísticas, lúdicas, musicais, e relacionados aos interesses e às necessidades de desenvolvimento das crianças.

Ainda assim, ressalta-se uma diversidade temática dos cursos oferecidos, pois se relacionavam com aspectos do desenvolvimento da criança e a função do educador; interação e socialização; estimulação; educação ambiental e ensino de ciências; educação inclusiva; educação étnico-racial; linguagens; musicalização; artes; ludicidade; dramatização; enfim possibilitaram a realização de atividades diversificadas no cotidiano das unidades, englobando diferentes área de conhecimento.

De um lado, os cursos oferecidos sinalizam uma proposta de formação para os educadores atuantes na educação infantil, mas de outro e, a partir de um olhar mais crítico, esse pacote de cursos oferecidos configura um certo “oficinismo” apresentado por um cardápio simplificado de possibilidades, pois o saber fazer não é elaborado a partir do exercício do pensamento que poderia ser alcançado pelo conhecimento sobre Filosofia, História, Sociologia etc. Aliás, não só esses, mas muitos cursos de formação inicial e continuada tendem cada vez menos ao exercício do pensamento, na medida em que priorizam na estrutura curricular as disciplinas mais voltadas para a metodologia de alguma coisa, ou seja, o saber fazer e o como fazer parece mais importante do que o saber pensar, refletir e criar.

Observa-se ainda, por meio desses cursos, que a organização da educação infantil no município buscava as bases para o trabalho a ser realizado nos princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares para a educação infantil, especialmente quanto à promoção de práticas gerais de educação e cuidados que envolvem diferentes aspectos: físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança; e a promoção de atividades, metodologias e recursos diversificados, bem como a integração entre as diferentes áreas de conhecimento.

A partir dessa relação é possível visualizar a existência de uma proposta pedagógica para a educação infantil como um todo no município, mas não especificamente em cada unidade escolar, conforme previsto no PNE, cuja orientação é que todas as instituições de educação infantil, com a participação dos profissionais de educação elaborem seus projetos pedagógicos. Mas ao menos, encontra relação com outro objetivo de que todos os Municípios definam sua política para a educação infantil, com base nas diretrizes, normas e referenciais nacionais, e o do PEE relacionado à adequação do projeto pedagógico pautado nas diretrizes nacional e estadual.

Até a conclusão deste estudo, as Creches ainda não apresentavam de forma sistematizada uma proposta pedagógica da sua própria unidade, sendo um dos objetivos, também estabelecidos no PNE e PEE, mas não alcançado no município.

As paradas periódicas nas Creches que ocorreram mais nos últimos anos da gestão administrativa 2001-2004, denominadas de reunião de planejamento ou reuniões pedagógicas, possibilitaram discussão e encaminhamento do trabalho nas unidades entre a equipe escolar, a partir das orientações recebidas da Secretaria Municipal de Educação. No entanto, a não formalização desse espaço, por parte da estrutura administrativa, não garantiu a efetivação dessa prática ao longo do tempo, muito menos o seu aperfeiçoamento, o que poderia culminar na elaboração da proposta pedagógica em cada unidade escolar há mais tempo.

No conjunto, ao analisar tanto o padrão de cursos oferecidos quanto as orientações que fundamentam ou subsidiam a elaboração da proposta pedagógica, percebemos os elementos que permitem entender o caráter civilizatório da educação infantil para a produção do povo, ou seja, a Creche sob responsabilidade da educação realiza práticas de cuidados e educação com vistas a produção da criança a ser um futuro adulto: integrado, autônomo, criativo, socializado no meio em que vive.

Ressalta-se que no relatório elaborado pela equipe de educação infantil (São Carlos, 2004)²⁵, intitulado *Investimento em educação infantil para garantia de atendimento de qualidade para as crianças do município de São Carlos*, reafirmaram-se alguns caminhos imprescindíveis para a busca da qualidade, que no geral foram buscados nos últimos 4 anos pela política educacional municipal:

- Priorizar investimentos;
- Lembrar que a idade da criança pede movimento para o seu processo de descoberta e desenvolvimento;
- Capacitar constantemente os profissionais que trabalham com a educação infantil;
- Adequar os ambientes para a faixa etária, favorecendo a autonomia das crianças, transformando-os em ambientes-educadores.

Foram esses os caminhos pelos quais a política educacional local buscou implementar a educação infantil no município no período de 2001 a 2004, tendo em vista a qualidade do atendimento às crianças pequenas.

²⁵ SÃO CARLOS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Relatório Investimento em Educação Infantil para garantia de atendimento de qualidade para as crianças do município de São Carlos. São Carlos, 2004. 23 p.

4.6 Gestão

Em consonância com as diretrizes e objetivos relacionados à gestão democrática nas unidades escolares estabelecidos nos planos, a Secretaria Municipal de Educação em 2001, desencadeou um conjunto de ações, entre as quais destacamos, inicialmente, a realização da 1ª eleição de diretores de Creche.

Esse processo de eleição teve somente a participação dos funcionários e não da comunidade usuária. Foi orientado por uma portaria emitida pela Secretaria Municipal de Educação, a qual estabeleceu alguns critérios: os participantes deveriam ser professores ou diretores da rede municipal há 3 e 5 anos respectivamente; poderiam se inscrever em duas unidades; apresentar curso de Pedagogia com habilitação em Administração Escolar, elaborar e apresentar proposta de trabalho em debate com outro concorrente e funcionários votantes da unidade escolar, na qual concorria.

O resultado dessa experiência única foi a composição de lista tríplice em cada unidade escolar, sendo que as participantes mais votadas foram as escolhidas pelo Prefeito Municipal. As escolhidas foram, na grande maioria, as próprias diretoras que já estavam atuando na unidade nos anos anteriores. Ocorre, ainda, que esse processo ímpar de eleição foi realizado tendo por base a gestão pró-tempore²⁶, mas ao longo de 4 anos não houve processo de avaliação com a participação dos eleitores e nem com as diretoras eleitas que permaneceram no cargo até o final da gestão 2001-2004.

Ressalta-se que se essa avaliação tivesse ocorrido, os resultados poderiam possibilitar também formas de avaliação da educação infantil municipal, gerando indicadores que, por sua vez, atenderiam a outros objetivos do PPA, como o de construir instrumentos, metodologias e análise de dados para o direcionamento adequado das políticas e ações a serem implantadas, e também ao do PEE, como o de avaliar interna e externamente as instituições educacionais, levando em conta seus recursos, organização, condições de trabalho, entre outros indicadores.

Ainda assim, essa eleição se apresentou como uma experiência inédita na rede municipal de ensino, já que a rede estadual de ensino (Estado de São Paulo) promove concurso de provas e títulos para o provimento do cargo de diretor de escola. Essa experiência se apresentou como parte do conjunto de ações pautadas no eixo Democratização da Gestão, uma das diretrizes da política educacional do município colocada pela referida gestão²⁷.

²⁶ Tempo indeterminado, ou de término sem prévio aviso.

²⁷ Sobre o assunto recomenda-se o trabalho recente de SOUZA, Dalgisa dos S. B. de. *Eleição de Diretores escolares no município de São Carlos: propostas e polêmicas*. 2005. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2005. Em síntese a autora analisou o processo

Em 2003, também baseando-se nas mesmas diretrizes da política local e nas contidas nos planos sobre a instituição de mecanismos para a efetivação da gestão democrática nas unidades, as Creches municipais também experimentaram a implantação dos Conselhos de Escola, realizada por meio de eleição com a participação dos funcionários e comunidade usuária. O Decreto Municipal nº 11 de 5 de fevereiro de 2003 que instituiu o Conselho em todas as unidades escolares municipais, estabeleceu processo de eleição anualmente. Assim, em 2004 houve a 2ª eleição de conselheiros de escola, com alguns membros reconduzidos, possibilidade prevista no referido Decreto.

Destaca-se que a meta estabelecida no PPA relativa à formação de 100% dos gestores foi alcançada a partir da realização de encontros periódicos com as diretoras de Creche e encontros com os conselheiros de escola, uma vez que se buscava, continuamente, a sensibilização e a conscientização quanto à sua importância e aos meios para que se efetivasse a gestão democrática nas unidades, bem como o fortalecimento dos próprios conselhos.

Outro aspecto da gestão educacional alcançado pelo município se refere à implantação e à consolidação dos Conselhos Municipais de Educação, da Alimentação, de Acompanhamento do FUNDEF e Acompanhamento do Bolsa-Escola, como formas de ampliar o controle público e a aplicação dos recursos públicos destinados à educação, conforme previsto no PPA.

Com referência a uma outra dimensão da gestão, as Creches municipais, assim como as unidades de pré-escola e ensino fundamental, também contavam com a verba denominada Suprimentos de Fundos para compras emergenciais e para manutenção da unidade. A verba ainda é no valor de R\$1.000,00, sendo liberada pela Secretaria Municipal de Fazenda sob a responsabilidade do dirigente da unidade. A cada prestação de contas, solicitava-se nova verba, não sendo estipulado o número de Suprimentos que cada unidade receberia durante o ano.

Essas verbas recebidas pelas Creches geralmente foram aplicadas, ao longo do tempo, em melhorias das instalações e espaços, adaptações mais simples, compra de materiais didático-pedagógicos, além de reparos emergenciais e manutenção básica do equipamento público, tal como se destinava pela lei.

de eleição de diretores e suas implicações na democratização da gestão escolar na rede municipal de ensino de São Carlos. A partir de dados coletados por meio de entrevistas com os participantes do processo de eleição apontou aspectos positivos e negativos dessa experiência única, concluindo que: para que a gestão da educação seja democrática / participativa não implica que o cargo de diretor deva ser necessariamente por meio de eleição, visto que a análise dos dados coletados na referida rede apontou indícios de que nem sempre a eleição é a melhor alternativa para garantir a democratização da gestão no interior das instituições.

O recebimento periódico desses recursos possibilitou uma autonomia relativa para cada dirigente, e a partir da discussão com o Conselho de Escola possibilitou suprir algumas necessidades específicas no âmbito da unidade, observando sempre as normas para aplicação e prestação de contas. Isso pode ser considerado como uma forma de se alcançar o objetivo do PPA referente à disponibilização de recursos financeiros, materiais e didáticos, com vistas ao apoio pedagógico para o desenvolvimento de programas de educação.

Em 2002, as diretoras de Creche reuniram-se periodicamente para discussão e elaboração de um Regimento específico das Creches, esboçando desde a proposta de trabalho nas unidades municipais até as atribuições daqueles que nela trabalham. No entanto, até dezembro de 2004 não havia informações de que o referido documento ou a discussão dele houvesse progredido.

Quanto ao censo, até dezembro de 2004, a Secretaria de Educação ainda não dispunha de um sistema próprio de produção de dados educacionais, a não ser os quadros escolares encaminhados mensalmente pelos dirigentes das unidades, pelos quais foi possível o registro de demandas por vagas nas diferentes regiões da cidade. Assim, utilizava-se o censo escolar anualmente realizado pelo MEC e fontes estatísticas oficiais.

Finalizando sobre as ações do município na educação infantil em articulação com as políticas públicas nacional e estadual, cabe destacar a busca de uma articulação entre a educação e os serviços de saúde, conforme mencionado pelo PEE ao referir-se a programas suplementares de assistência médico-odontológica, e pelo PNE ao tratar de mecanismos de colaboração entre os setores da educação, saúde e outros para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade.

O atendimento médico e odontológico para as crianças das Creches municipais se dava pelo encaminhamento das crianças ao Posto de Saúde do bairro em que se localiza a unidade, ou pelo atendimento médico emergencial, dado pela parceria com a UNIMED do município.

A parceria com a UNIMED tem sido renovada nos últimos anos, no entanto parece apresentar, no mínimo, duas faces: uma delas se refere à iniciativa de empresa privada em oferecer serviços gratuitos à população desfavorecida econômica e socialmente para fins de abatimento nos impostos; e outra se refere ao reconhecimento indireto de que os serviços de saúde oferecidos pela Administração Municipal também são insuficientes para o atendimento da população, visto a efetivação da parceria já há alguns anos.

O atendimento odontológico também oferecido pela Secretaria Municipal de Saúde se dava ainda pela visita de uma equipe volante de dentistas que se instalavam na unidade por um tempo para prestar o serviço básico para todas as crianças matriculadas, mediante a

autorização dos responsáveis. Ressaltamos que esse serviço é prestado anualmente em todas as Creches.

Ressalta-se que, de um lado, a articulação da Educação com a Saúde para o atendimento médico-odontológico das crianças pequenas poderiam ou deveriam estabelecer relações com a cultura, mas de outro, parece reforçar a ênfase civilizatória na produção do povo por meio do equipamento público.

De forma geral, a partir do exposto evidencia-se uma implementação significativa na educação infantil do município de São Carlos no período de 2001 a 2004, apesar de algumas metas e objetivos previstos não terem sido contemplados conforme indicado, parcial ou totalmente, ao longo do período e, apesar do atendimento à criança pequena, principalmente o realizado pela Creche, ainda permanecer prisioneiro de uma concepção assistencialista.

Conforme mencionado no início do capítulo, apresentamos a seguir quadros de caracterização das Creches municipais e conveniadas, com agrupamento de informações de cada unidade relativas ao número de crianças atendidas, demanda apontada, quantidade de educadores por unidade, tempo de existência, localização e denominação das unidades, com o objetivo de oferecer uma visão global da realidade de São Carlos, tendo como base o ano de 2004.

Observamos que o tempo de existência e funcionamento das Creches municipais varia de 2 a 22 anos, fato que nos permite afirmar que a história da educação infantil nas instituições municipais denominadas Creches é relativamente recente na cidade de São Carlos, e que a administração pública do município só começou a se voltar para o oferecimento desse serviço a partir da década de 80.

Já as Creches conveniadas, unidades de origem filantrópica, religiosa ou confessional, ofereciam atendimento para crianças de 0 a 6 anos há muito mais tempo, pois o tempo de existência dessas instituições varia de 12 a cerca de 50 anos. Das sete unidades, seis atendiam em período integral.

A existência de unidades filantrópicas com bastante tempo de funcionamento pode relacionar-se ao fato da cidade de São Carlos ter no passado uma participação ativa na escravidão e ser uma das últimas a deixar tal regime.

Das 14 unidades municipais, 5 foram criadas antes da Constituição de 1988 e 9 unidades após a Constituição, 6 das quais foram criadas após a LDB de 1996. No período de dezesseis anos (1982 a 1998) a Assistência Social construiu 11 Creches e a Educação no período de cinco anos (1999 a 2004) construiu 3 Creches. Ainda que se considere a pequena

diferença entre a proporção tempo/construção, verifica-se que a Assistência Social, que dispõe geralmente de menos recursos que a Educação, construiu quase 2 Creches a mais no mesmo período de tempo.

Observamos ainda, pelo endereço das unidades municipais, que a maioria se localiza em bairros periféricos da cidade, sendo que as unidades das regiões desfavorecidas sócio-economicamente (Cidade Aracy, Antenor Garcia, Pacaembu, Santa Angelina) apresentavam o maior número de crianças atendidas e a maior demanda por novas vagas. Esses bairros até podem ser considerados novos com relação a outros no município, no entanto, apresentam um enorme aglomerado populacional de baixa renda, que migra frequentemente, e por isso carece de um conjunto de outras ações das políticas públicas de saúde, habitação, trabalho, lazer, etc.

Já as Creches conveniadas localizam-se em regiões/bairros mais antigos do município (Vila Prado, Vila Nery, Centro), unidades que também apresentam uma demanda ativa. Observa-se que no conjunto das unidades municipais e no conjunto das unidades conveniadas, o número de demanda apontada é bem próximo, cerca de 300 solicitações registradas, ainda que a quantidade de Creches conveniadas corresponda à metade da quantidade de Creches municipais existentes, mas atendem, na maioria, em período integral.

Quadro 1 – Caracterização das Creches Municipais de São Carlos

	Unidade	Número de crianças atendidas			Número de educadoras	Demanda apontada	Ano de criação	Observação
		Período integral	½ período	Total				
01	Amélia M. Botta	82	16	98	11	19	2002	
02	Bruno Panhoca	45	9	54	4	0	1985	
03	Caminhada c/ Jesus ¹	27	4	31	4	0	1997	
04	Dário Rodrigues	148	0	148	14	106	1995	Outros documentos consta início 1994
05	Dionísio da Silva	31	18	49	4	0	1997	
06	Gildiney Carreri	114	0	114	8	61	2001	
07	João Muniz	54	35	89	8	8	1994	Atende 6 anos
08	Papa João Paulo II	70	45	115	9	0	1982	
09	José Marrara	63	29	92	7	0	1986	Outros documentos consta início 1984
10	Juliana M. C. Peres	66	14	80	7	9	1991	
11	Pedro Pucci	7	69	76	8	0	1985	
12	Ruth Bloen Souto	71	0	71	6	0	1982	
13	Terezinha R. Massei ²	80	12	92	20	0	1998	
14	Maria C. B. Tolentino	66	126	192	12	94	2003	Atendia 4 e 5 anos em ½ período
	Total	924	377	1301	122	297		

Fonte: Quadro escolar de dezembro/2004 encaminhado à Secretaria Municipal de Educação pelas diretoras das Creches Municipais e Creches Conveniadas.

¹ Esta unidade funcionava numa casa cedida em regime de comodato por uma associação espírita.

² Nesta unidade havia várias professoras em meio período.

Quadro 2 – Caracterização das Creches Conveniadas de São Carlos

	Unidade	Número de crianças atendidas			Número de educadoras	Demanda apontada	Ano de criação ³	Observação
		Período Integral	½ período	Total				
01	Anita Costa	200	-	200	15	63	1953/54	
02	Aracy Leite Pereira Lopes	115	-	115	6	49	1967	
03	Casa do Caminho - MEIMEI	65	-	65	4	66	1984	
04	Divina Providência	107	-	107	7	17	1968	
05	Nosso Lar	156	-	156	11	72	1962	
06	Padre Teixeira	95	-	95	7	47	1978	
07	Sacramentinas ⁴	-	91	91	4	-	1992	
	Total	738	91	829	54	314		

Fonte: Quadro escolar de dezembro/2004 encaminhado à Secretaria Municipal de Educação pelas diretoras das Creches Municipais e Creches Conveniadas.

³ Se refere ao momento em que começaram a atender crianças de 0 a 6 anos, pois muitas dessas instituições já realizavam/ofereciam outras atividades/serviços, como asilo, orfanato, cursos profissionalizantes, etc.

⁴ Esta unidade conveniada é a única que não atendia de 0 a 3 anos, somente de 4 a 6 anos e em meio período.

Quadro 3 – Creches Municipais

	UNIDADE	ENDEREÇO	NÚMERO DE CRIANÇAS ATENDIDAS
01	Amélia M. Botta	R: Péricles Soares, s/ nº, Arnon de Mello - S Carlos V	98
02	Bruno Panhoca	R: Vicente Pelicano, 740 - Azulville	54
03	Caminhada c/ Jesus	R: Antônio Spaziani, s/nº - Santa Maria	31
04	Dário Rodrigues	R: Regit Arab, 267 - Cidade Aracy	148
05	Dionísio da Silva	R: Cristóvão Martinelli, 150 - Stª Eudoxia	49
06	Gildiney Carreri	R: Francisco Possa, s/nº - Santa Angelina	114
06	João Muniz	R: Alderico V. Perdigão, 950 - Cruzeiro Sul	89
08	João Paulo II	R: Ceará, 600 – Pacaembu	115
09	José Marrara	R: Abraão João, 25 - Jardim Bandeirantes	92
10	Juliana M. C. Peres	R: Rio Grande, 230 - Jockey Club	80
11	Pedro Pucci	R: Antônio Spaziani, 375 – Vila Jacobucci	76
12	Ruth Bloen Souto	R: Bispo César D.C. Filho, 360 - Vila Carmem	71
13	Terezinha R. Massei	R: Julio Rizzo , 755 - Jardim Gonzaga	92
14	Maria C. B. Tolentino	R: Reinaldo Pizzani, 400 – Antenor Garcia	192
Total			1301

Fonte: Quadro escolar de dezembro/2004 encaminhado à Secretaria Municipal de Educação pelas diretoras das Creches Municipais e Creches Conveniadas.

Quadro 4 – Creches Conveniadas

	UNIDADE	ENDEREÇO	NÚMERO DE CRIANÇAS ATENDIDAS
01	Anita Costa	Rua Conde do Pinhal, 1549 - Centro	200
02	Aracy Leite Pereira Lopes	Rua Ananias Evangelista de Toledo, 408 – Vila Prado	115
03	Casa do Caminho - MEIMEI	Rua Costa do Sol, 450 – Tijuco Preto	65
04	Divina Providência	Rua Padre Joaquim C. de Camargo, 67/44 – Vila Izabel	107
05	Nosso Lar	Rua Prof. Henrique Gouvea, 186 – Vila Prado	156
06	Padre Teixeira	Rua Dr. Marino da Costa Terra, 311 – Vila Nery	95
07	Sacramentinas	Rua Aristeu de Soares Camargo, 180 - Vila Jacobucci	91
Total			829

Fonte: Quadro escolar de dezembro/2004 encaminhado à Secretaria Municipal de Educação pelas diretoras das Creches Municipais e Creches Conveniadas.

5 OS DADOS COLETADOS: A DISCUSSÃO A PARTIR DAS FALAS DAS DIRETORAS

5.1 As entrevistadas

Das 14 diretoras de Creche entrevistadas, 13 eram professoras efetivas que ingressaram na rede municipal de ensino por meio de concurso público, sendo 1 do ensino fundamental, 2 de educação física e 10 da pré-escola. Somente 1 era servidora por contratação externa à rede, ou seja, não tinha nenhum cargo efetivo por concurso e o tempo que apresentava como docente na rede municipal era como professora de educação física admitida temporariamente.

As entrevistadas apresentaram um tempo de docência na rede municipal que variou de 1,5 a 17 anos. Já o tempo de direção escolar na educação infantil variou de 1 a 9 anos. A maior parte delas apresentavam um tempo considerável na docência, em torno de 8 a 17 anos, já na direção da Creche apresentavam um tempo em torno de 3 a 5 anos, portanto, estavam iniciando na função e possivelmente ainda modelando um estilo de trabalho e também sendo modeladas. A condição das entrevistadas confirma a trajetória histórica na carreira da educação sobre a direção de escola vir depois da experiência como docente.

Todas elas apresentaram outras experiências na área de educação além da municipal, algumas na rede estadual no ensino fundamental e médio, de 1 a 25 anos de experiência; outras na rede particular em pré-escola, de 1 a 5 anos; uma na APAE com 6 meses de experiência em educação especial e outra na UFSCar com 6 anos como auxiliar de pesquisa¹.

Dentre as 14 diretoras, somente uma delas não tinha experiência na pré-escola ao assumir a direção da Creche, mas tinha experiência no ensino fundamental e médio na rede estadual de ensino. As outras 13 entrevistadas já tinham uma vivência na educação infantil, uma vez que 11 delas eram professoras e 2 delas diretoras na pré-escola. Trouxeram essa experiência do trabalho realizado na educação infantil na faixa etária de 4 a 6 anos na EMEI² para o trabalho de 0 a 3 anos na Creche.

Segundo os relatos, o convite para assumirem a direção, logo após a passagem das Creches para a Educação, deu-se pela indicação de colegas diretores de outras unidades e por integrantes da Secretaria Municipal de Educação, que tinham por critérios o tipo de trabalho realizado; o bom desempenho que elas tinham enquanto docentes; a experiência que já tinham

¹ Auxiliava no levantamento e organização de dados durante o desenvolvimento de um estudo ou projeto.

² Escola Municipal de Educação Infantil.

na educação infantil; o desenvolvimento do trabalho apesar do meio adverso e sem estrutura; a capacidade para enfrentar desafios e iniciar um novo trabalho; além da formação em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar.

Aí, na gestão do Rubinho³ ele mandou me chamar, se eu queria dirigir uma escola municipal. (...) Sei lá... pelo que a gente fez, pelo que a gente atuou, ele precisava de uma diretora, e porque ali tinha educação especial, ... Era uma escola difícil de você fazer andar, porque ela tinha precariedades... (Diretora F)⁴

Então eram professoras que tinham um bom trabalho na rede, então essas diretoras foram nomeadas. Então, o que a gente sabe, foram feitos critérios da seguinte forma: os professores da rede que tinham Pedagogia, que tinham um bom trabalho, que seriam indicados para esses cargos. E foi assim que eu, a fulana, a beltrana, que a gente foi indicada para as creches. (Diretora C)

Mas sendo, na estrutura administrativa da Secretaria de Educação do período, o cargo de diretora como cargo em comissão (de livre nomeação e exoneração pelo Prefeito Municipal), as selecionadas para o referido cargo poderiam ser, muito provavelmente, simpatizantes ou partidárias do grupo político que estava à frente da Administração Municipal, critério geralmente utilizado para ocupação de “cargos de confiança”.

No início da gestão administrativa 2001/2004, conforme mencionado anteriormente, houve uma eleição de diretores para as Creches, sendo que das 14 entrevistadas, 10 foram as escolhidas da lista tríplice e 4 foram indicadas/convidadas pela Secretaria de Educação Municipal para as 3 Creches que começaram a funcionar nos anos posteriores; e para 1 unidade, para a qual nenhum candidato chegou ao final do processo de eleição e composição de lista, foi indicada uma responsável a pedido da própria unidade. Das 10 eleitas pelo referido processo, 7 já estavam na direção da Creche desde a passagem da Assistência para a Educação. Portanto, tinham vivenciado a transição.

Como formação inicial realizada no ensino médio, 12 entrevistadas tinham feito o curso de Magistério na modalidade Normal e 2 o colegial. Todas as 14 entrevistadas tinham cursado Pedagogia com habilitação em Administração Escolar. Algumas apresentavam outras formações em diferentes áreas, sendo duas das entrevistadas em História, uma em Geografia, quatro em Educação Física – uma destas também em Educação Artística; quatro apresentavam cursos de Especialização em Psicopedagogia, e entre as quais duas tinham realizado curso de Especialização em Educação Especial e Educação Escolar, e uma era concluinte do curso de Mestrado em Educação. Durante a realização das entrevistas, das 14 só 2 diretoras manifestaram o desejo de realizar um curso de Mestrado na área da educação tratando especificamente da educação infantil.

³ Prefeito Municipal de São Carlos no período de 1993-1996.

⁴ Apresentamos recortes das falas das entrevistadas utilizando nomes fictícios (letras, A, B, C, ...) para a não identificação das diretoras participantes do estudo.

Observamos, entre as entrevistadas, algumas semelhanças na trajetória profissional. Uma se refere ao fato de o início da carreira se dar na rede estadual ou na rede particular, ingressando depois na rede municipal por meio de concurso, continuando a atuar por algum tempo em duas redes: municipal e estadual ou municipal e particular. Fato que indica, de um lado, aproveitar as oportunidades que surgem; e, de outro, passar pela instabilidade no início do exercício da profissão e os baixos salários pagos à profissão que exige mais de um vínculo empregatício.

Uma outra semelhança diz respeito ao fato de elas realizarem uma formação inicial de ensino médio, ingressarem no mercado de trabalho e prosseguirem a formação em nível superior, cursando uma licenciatura na graduação e cursos de especialização na pós-graduação. Após um tempo na docência, passaram a ocupar outras funções correlatas ao magistério, como coordenação e direção escolar. Uma trajetória profissional comum se compararmos com outros integrantes do quadro de magistério de redes municipais e estaduais.

Ressaltamos que para a atuação na área da educação se requer, cada vez mais, a continuidade da formação, uma vez que se abre a possibilidade de atuação em outros níveis e modalidades de ensino, além da ascensão na própria carreira do magistério. No caso específico das entrevistadas, houve a possibilidade para a atuar em outras séries do ensino fundamental, ensino médio, na coordenação pedagógica e direção escolar.

Um outro ponto comum, também observado entre aqueles que se dedicam à docência e freqüentemente mencionado pelas entrevistadas, refere-se à importância das diferentes experiências e aprendizagens profissionais que foram adquirindo ao longo do tempo, tanto na docência como em outras funções ocupadas.

Essas aprendizagens dizem respeito aos conhecimentos básicos que se adquirem ao longo do tempo da atuação profissional; à busca e à produção de novas formas de trabalho pedagógico; à superação de dificuldades e desafios ao enfrentar o novo, o ainda desconhecido e as adversidades; ao trabalho com diferentes realidades; ao atendimento em alguma medida das expectativas de outros e de si próprio.

As aprendizagens (experiências) ocorrem a partir de situações do tipo: passar por todas as escolas possíveis da cidade; ter vários jeitos de trabalhar a partir do contato com vários tipos de alunos e de locais diferentes; fazer reuniões de planejamento; ter dificuldades para trabalhar na área de educação especial (incertezas; não saber o que fazer); aprender com os outros colegas; errar e aprender; trocar experiências; fazer coisas diferentes e novas com as crianças; fazer diferente do que eu fiz; a experiência que eu tive na saúde valeu muito para

mim; perceber coisas da realidade; ter trabalhado com sete diretoras; fazer tentativas; pesquisar; criticar e avaliar; encarar um desafio etc.

Nesses 2 anos que eu estive no CCC⁵, estive também pegando carga suplementar em outras unidades, e vendo realidades diferentes, (...) fui aprendendo assim também com as outras professoras, porque quando a gente entrou no CCC, a maioria dos professores eram todos novos. Todo mundo estava entrando junto. Então a gente ia assim, errando e aprendendo, errando e aprendendo, trocando experiências. (Diretora D)

Assim, percebemos a importância do conjunto das vivências, experiências e dificuldades para a produção de saberes sobre a profissão e para a atuação nessa profissão. Essas experiências relatadas representam as diferentes formas pelas quais se produzem saberes sobre o trabalho, o que fazer, como fazer, repensar para fazer novamente; sobre os outros; sobre a realidade na qual se está inserido, e sobre as diferentes relações pessoais e profissionais que se dão no cotidiano.

E uma coisa que eu aprendi: a gente erra muito quando a gente faz, porque quem não faz nada, não corre o risco de errar. Hoje eu posso dizer pra você assim que eu não tenho medo de nada. Não que eu seja melhor que os outros, mas eu sei que toda vez que eu erro, eu aprendo. E se eu estou errando, é porque eu estou fazendo alguma coisa. Porque quem não faz nada, quem não trabalha, quem não quer mudar nada, não corre esse risco. Não corre o risco de errar, não corre o risco de mudar, não corre o risco de melhorar. (Diretora C)

Esses saberes das experiências vividas na profissão são individuais, mas produzidos dentro da coletividade, também fazem parte da constituição de todas as outras experiências pessoais que no conjunto vão produzindo os sujeitos e possibilitando reflexões sobre a prática, possibilitando novos caminhos e, conseqüentemente, novas experiências. No caso permitiram às entrevistadas ascenderem na carreira do magistério municipal.

A partir das experiências há a possibilidade de aplicação de conhecimentos em outros contextos, pois acabam sendo ponto de partida para outras e novas experiências. Coloca-se como necessário a ação e a intencionalidade na busca de acertos, e se não houver tentativas não se terá a chance de fazer algo diferente ou melhor do que antes.

Entre as entrevistadas, 11 relataram que a escolha profissional foi inicialmente pelo magistério, uma vez que realizaram formação inicial para a docência seguida de atuação na própria área, mesmo tendo outras experiências de trabalho como atuação em banco, comércio e atividade de pesquisa; 3 relataram que inicialmente foram para outras áreas, sendo 2 na saúde e 1 em comércio e indústria, e só depois partiram para a formação e atuação na área de educação.

As razões que levaram as entrevistadas a escolherem a carreira do magistério, a área da educação se apresentam bastante diversas. Mencionaram freqüentemente durante os relatos o fato de gostar de crianças, de se identificar com as crianças, de ter o desejo de trabalhar com

⁵ Escola Municipal de Educação Infantil de 4 a 6 anos em que a entrevistada atuou como docente.

crianças, até de considerar a escolha confirmando uma vocação, de ser influenciada por membros da família como mãe e tia que atuavam na área. Durante os relatos não mencionaram a identificação com as questões da educação propriamente.

A opção pela educação infantil também se apresentou a partir de várias considerações: processo de educação como processo de formação da criança; um trabalho mais fácil; o contato ao acaso despertou o gosto para atuar com crianças; possibilidade de trabalho num determinado momento, seja como docente ou já como diretora; gostar e identificar-se com crianças.

Percebe-se pelo conjunto dos relatos que não houve uma separação a respeito da escolha pela área da educação e pela educação infantil em específico, ambas se entrelaçam durante as falas. Entre as entrevistadas, tanto uma escolha quanto a outra apontam em várias direções, sendo que na maioria das falas não está explicitado o porquê da identificação com criança. No entanto nos parece implícito que as entrevistadas se julgavam capazes de lidar / trabalhar com crianças, de realizar o que avaliavam como bom para a educação delas na faixa etária da educação infantil. Ou ainda, a idéia de gostar de crianças já é requisito suficiente para trabalhar com educação infantil.

Inferimos que o fato de considerar a atuação na educação infantil como um trabalho mais fácil e o julgar-se capaz de trabalhar com crianças, de acompanhar e contribuir para com a sua formação significa desenvolver práticas que visam produzir a criança, moldar e controlar seu comportamento, normalizar sua conduta a partir da concepção que se tem de criança e como deve ser sua educação, ou seja, busca-se formar uma criança a partir de um modelo de homem civilizado, integrado e produtivo na sociedade.

5.2 Visão de educação infantil

As entrevistadas concebem a educação infantil como uma fase importante na vida da criança, como um período de tempo no qual ocorrem desenvolvimento e aprendizagem. A criança na faixa etária da educação infantil apresenta necessidades, as quais atendidas contribuem para um pleno desenvolvimento. E o atendimento dessas necessidades deve levar em conta as potencialidades das crianças.

Mas, as necessidades das crianças são consideradas a partir do olhar do adulto, a partir do que ele julga mais adequado e a partir do que ele julga que a criança é capaz com base no conhecimento que tem sobre a criança e sobre seu desenvolvimento. Assim, as crianças

precisam de espaço físico para atender as suas necessidades de movimento; precisam do contato para explorar diferentes materiais, objetos e formas; precisam ser estimuladas cognitivamente e linguisticamente; precisam fazer amigos, dividir e compartilhar; precisam de vínculo afetivo, carinho e atenção; precisam da proximidade com o adulto. A partir do olhar do adulto, há o direcionamento para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, pois o adulto pensa saber o que é melhor para a criança.

O adulto, então, enfatiza a autonomia, a socialização e a interação da criança ao meio em que vive, ou seja, estimula uma independência relativa de si em relação a alguns aspectos; estimula a comunicação e a convivência grupal.

A aprendizagem está relacionada a um conjunto de conhecimentos que a criança deve assimilar nesse período, pois vai ser útil para a sua vida futura. Destaca-se nas falas, a necessidade de as crianças se adequar e seguir um conjunto de normas, adquirir hábitos e assimilar valores durante a educação infantil, como respeitar o colega, fazer amigos; dividir e compartilhar brinquedos, aguardar a sua vez, fazer silêncio, habituar-se a uma rotina, aprender a comer, aprender a brincar etc. Assim, enfatiza-se durante a educação infantil a integração e a socialização da criança ao meio social e cultural.

Bom, aí vem assim: o que eu quero com essa criança para que ela seja autônoma, para que ela realmente seja independente, que ela seja cidadã. Então eu tenho que fazer isso, isso, isso e isso. O que eu quero formar nessa criança quando ela chegar. O que eu quero que ela leve realmente, esse conhecimento acumulado, não o conhecimento no sentido amplo. (...) Então essa é a criança que eu tenho que mandar pronta, eu acho, sabe? Tinha uma parte, que hoje eu enxergo mais, essa parte da cidadania, da autonomia, da identidade pessoal e tudo, ... (Diretora F)

O conjunto de valores, normas e hábitos que a criança deve assimilar e adquirir se refere às formas de relacionamentos, de convivência, de organização pessoal, de espaço e tempo e à própria organização do trabalho realizado com a criança. Essa normalização que normatiza é vista como importante, pois deve permanecer na criança para além do tempo de permanência na Creche. Percebe-se um processo de formação individual dentro da coletividade, um processo de civilização dos indivíduos.

Então a educação infantil é a base de tudo realmente. Você aprende a dividir as coisas com os colegas, é no jardim de infância. Você aprende a respeitar o seu coleguinha, aceitar as diferenças, a criança negra, a criança que é diferente, no jardim de infância. Se você não tiver aquela base, não é lá com 10 anos que você vai aprender. (Diretora G)

... eu li com elas esse texto aqui, que tudo o que a gente aprende no jardim de infância a gente não esquece mais. Então algumas normas assim que ele aprendeu né, dividir com os companheiros, guardar o que está esparramado, então eu acho que isso daí vai ficar gravado pra sempre pra eles, no pensamento deles. E eu acho muito importante, porque eles têm muito potencial. Então eu acho que o potencial começa a ser desenvolvido desde cedo, mesmo a gente vê pelas crianças, e eles têm muito a aprender, e acho que isso daí fica gravado pra sempre pra eles. Desde pequenos. (Diretora I)

As concepções colocadas se referem a idéia de que é durante a educação infantil que a criança vai adquirindo a individualidade e autonomia, ao mesmo tempo vai aprendendo estar na coletividade, na medida em que tem que dividir, que respeitar, que aceitar e conviver com as diferenças. Assim, durante a infância, acontece sob diferentes formas a subjetivação do indivíduo, um processo de exteriorização que vai produzindo um ser individual.

Percebemos nos enunciados das entrevistadas um modelo de indivíduo futuro e o trabalho durante a educação infantil visa contribuir para formar, produzir esse modelo de indivíduo a partir de seu desenvolvimento em todos os sentidos, cognitivo, social, psicológico, físico, cultural etc. Há mais preocupação com o adulto para que seja civilizado, obediente, do que a criança que é potencializada.

Nessa perspectiva, a educação infantil também é vista pelas entrevistadas como um alicerce para os outros níveis de ensino, ou como uma fase preparatória para outros níveis, pois o que a criança aprende de 0 a 3 anos não precisará ser ensinado aos 4, 5 e 6 anos, porque a criança já vai dominando, já vai sendo moldada naquele esquema de ter determinados hábitos, de seguir regras, de obedecer, de se adequar à situação, já estará institucionalizada, socializada e já aprendeu a conviver.

Nesse raciocínio, há uma preparação por etapas durante a formação dos indivíduos: a Creche prepara para a pré-escola, esta para o ensino fundamental, e assim por diante. Tal concepção traz uma implicação para a educação infantil na Creche.

E eu penso que é a base de tudo. É aqui na creche que é um alicerce pra eles passarem pra educação de 4, 5 e 6 anos. Aqui eles aprendem muito. Eu acho que é uma visão geral que eles têm aqui, tanto da parte de alimentação, que eles aprendem a comer de tudo, que é uma coisa fundamental para o crescimento da criança. E como eles aprendem a parte de interação, com os amigos, deixar de ser individual. Eu acho que eles aprendem a conviver com o grupo e isso é muito importante para o futuro. (Diretora E)

Tudo que você conseguir com ela nessa etapa, seja aspectos de criar hábitos, seja como a maneira como você vai estar colocando pra ela toda a parte de conhecimento, ela vai levar isso pro resto da vida. Então eu considero uma fase muito importante pra criança. É onde você vai estar preparando ela, para ela depois caminhar no ensino fundamental mais tranquilamente. (Diretora D)

A gente está formando a criança. Eu acho que a creche hoje, ela é a base pra pré-escola e para o ensino fundamental. A criança sai praticamente formada daqui de dentro. Com todos os conceitos fundamentais que ela precisa pra dar continuidade na educação dela. (Diretora J)

Observamos também a importância da afetividade na relação adulto / criança, principalmente na faixa etária atendida pela Creche. O adulto, ao estabelecer um vínculo afetivo com a criança, vai criando maiores possibilidades de influenciá-la, modelar seu comportamento, vai direcionando sua conduta a partir do que ele considera que é bom ou mais adequado para a ela.

A autonomia que as crianças desenvolvem na creche e a própria educação mesmo das crianças, que às vezes elas vem muito... respondem demais, sabe, o comportamento delas. Eu acho que a gente influencia bastante nesse

comportamento delas, ensinando alguns princípios que às vezes em casa eles não têm. Então a gente vai ensinando eles a como se comportar. Eu acho que esse comportamento que mudou um pouco. Passou muito mais pra creche. (Diretora I)

O adulto, muitas vezes, tem dificuldades de lidar com o jeito das crianças, de interagir com ela, devido à falta de observação e percepção sobre o desejo ou as necessidades que as crianças expressam. As dificuldades dos adultos influenciam nas formas de intervenção junto à criança, principalmente nos momentos de estimulação e de brincadeiras.

... mas uma coisa que eu sempre falo para as professoras, observem, como elas não falam, observem a reação, que os bebezinhos se expressam chorando, e os outros de dois anos se expressam ignorando o brinquedo, ignorando a atividade que você está dando, então essa é uma maneira de expressar que ele não está gostando ou que ele gostou, isso é uma forma de avaliar o trabalho, está sendo legal, não está. Então observem as expressões das crianças, porque elas falam através dessas expressões. (Diretora D)

Isso é difícil, porque quando você interage com a criança, tem um limite de interação e de participação do adulto na atividade da criança que você só vem a aprender depois de muito tempo. Porque você... é muito importante que o adulto interaja com a criança, mas ele tem que saber até que ponto ele tem que interagir, para que ele não tire a oportunidade da criança de criar coisas novas, de participar, de brincar de outras formas, ou até mesmo de dizer: olha, eu não quero fazer isso agora ou eu quero aquilo, ou eu vou brincar de outra forma. Então eu acho que o educador, o professor, ele tem que estar sempre muito atento. E ele tem que estar sempre se policiando muito, porque o interagir e o brincar tem que ser feito com muito cuidado. (Diretora C)

É pelo contato durante o cuidado, durante a convivência e o relacionamento com as crianças que os adultos vão conhecendo e descobrindo formas de lidar com elas. Nesse sentido, o vínculo estabelecido assume grande importância para o relacionamento e, a partir da observação, o adulto produz conhecimento sobre a criança, sobre seu desenvolvimento, sobre suas potencialidades, tornando-se capaz de perceber se está atendendo ou não as necessidades e os desejos das crianças.

O adulto educador também deve ser capaz de estabelecer limites, pois é bom para a educação da criança. O estabelecimento de limites funciona como um referencial de comportamento, o qual visa moldar as crianças a partir do que o adulto acredita que é certo/errado, bom/ruim para a criança, para produzir e corrigir condutas, uma vez que a criança passa grande parte do tempo na instituição com os educadores.

Olha, eu faço assim: eu vejo a experiência da criança, a individualidade dela, de como ela vem de casa, até que ponto, e eu vou fazendo um teste no limite da criança. (...) Vamos ver como a criança é, até que ponto ela sabe fazer, até que ponto ela pode atingir, até que ponto eu posso, entre aspas, exigir de uma criança de 4, será que eu não estou exigindo muito, ou será que eu estou fazendo um trabalho aquém da possibilidade dela?. (Diretora E)

Daí a importância da observação, do registro e do planejamento sobre o que fazer e por que fazer com a criança determinada atividade, ou seja, qual é a intenção em função do que, ou aonde chegar. Esses aspectos passam pela reflexão do adulto sobre o trabalho a ser realizado, para avaliar e redirecionar buscando novas formas para promover condições que contribuam para o crescimento e desenvolvimento da criança nos vários aspectos.

De todos, porque começa desde lá do berçário, se você não programa uma atividade, se você não aplica uma atividade, uma criança começa a bater na outra, nem que seja um carrinho na sua cabeça. Pra que serve isso? A criança não sabe, não aprendeu, ninguém ensina, serve pra jogar, quem nem bola, pra tacar na cabeça. E começa a agressividade entre as crianças. Falta de atividade. (Diretora G)

Bom, a educação infantil pra mim é uma etapa muito importante no desenvolvimento da criança.(...) Quando eu pegava o planejamento das professoras, eu via isso muito, é só estimulação motora e estimulação da linguagem. Que a gente fala 'a criança tem que andar e a criança tem que falar'. Mas não é só isso. Tem que ter todo o desenvolvimento cognitivo, todo o desenvolvimento de todas as habilidades, porque isso vai fazer falta pra criança mais tarde. (Diretora D)

Percebe-se portanto, a orientação de ocupação das crianças, mas uma ocupação que tenha uma intencionalidade, voltada para o seu desenvolvimento. Orientação que também se associa à elaboração de registros permanentes, tanto pré quanto pós-atividades com as crianças, o que seguramente proporciona a produção de saberes sobre elas e sobre seu desenvolvimento.

Reafirma-se, então, a idéia de produção de indivíduos pela educação infantil. E o Estado ao passar essa produção para a Educação pretende implantar outro padrão de sujeito, pois sabe da relação estreita entre economia e educação, entre desenvolvimento e educação. Trata-se, portanto, de modernizar a Creche como se fosse uma empresa que produzirá com mais eficiência.

A partir do pensamento sobre a educação infantil e de um outro olhar que se busca construir sobre a Creche, é que podemos entender qual a configuração da gestão da educação infantil nas Creches municipais de São Carlos no tempo da Educação. E o gestor pode ser caracterizado como um dos agentes do processo de produção tanto do sujeito como do discurso que sustenta essa produção.

5.3 Visão de Creche

A Creche tem sido vista pelas diretoras a partir de uma linha divisória, tendo como marco a LDB, Lei nº. 9.394/96: antes dela, a creche no tempo da Assistência e após, a creche no tempo da Educação, quando elas são incorporadas ao sistema. As entrevistadas enunciaram suas concepções dos diferentes momentos, ressaltando as diferenças.

Quando eu vim para cá, eu não vim com essa idéia, porque com a mudança da LDB, tudo, já tinha mudado. No ano anterior já tinha mudado, então eu já vim com a idéia de mudança. "Não, agora a creche não é mais isso". A creche é outra coisa, né. Porque a creche é um lugar que... hoje é uma escola. Hoje ela não é uma creche não, ela só tem o nome de creche. Hoje está completamente diferente. (Diretora A)

Para as entrevistadas a Creche no tempo da Assistência Social estava associada a idéia de atendimento de crianças pobres, crianças carentes afetivamente, um lugar feio, sujo e de

coisas quebradas, um local de amontoado de crianças, cujos pais trabalhavam e não tinham com quem deixar os filhos, lugar em que se cuidava das crianças durante o dia, dando banho e comida.

Eu tinha uma imagem assustadora, de creche. De lugar sujo de água de criança, cheiro de xixi, de cocô, eu tinha assim uma visão... eu falei: ai meu Deus, como é que vai ser isso? E eu vim prá ca. Comecei a trabalhar. Cheguei aqui, minha sala era ali, a escola inteirinha cinza, realmente ela cheirava xixi. Realmente batia-se em criança. Era somente assistencialista. (Diretora F)

As entrevistadas afirmaram que não conheciam uma Creche, mas tinham um pré-conceito dessa instituição, principalmente pela forma como era vista pelas pessoas. Esse pré-conceito parece ter várias fontes: uma delas advém da própria infância, pois duas das entrevistadas freqüentaram Creche quando crianças; outra advém das falas das funcionárias que trabalharam no tempo de Assistência; e outra indicada pelas condições precárias em vários aspectos quando as diretoras assumiram as Creches municipais em 1999.

Treze anos na rede e eu não conhecia a creche. Não sabia como trabalhava, não sabia como funcionava, não sabia como... nada. Eu não tinha idéia. A idéia que eu tinha é a idéia que todo mundo tem. Creche é um lugar de criança pobre, criança suja, porque essa é a idéia que o pessoal tem. Eu acho que ainda algumas pessoas têm essa idéia sim. (Diretora C)

Sabia o que era o ambiente de uma creche, porque a gente tem lembranças da infância. Quando eu nasci, minha mãe me colocou na creche, eu tinha 40 dias, depois a minha avó tirou, mas com 3 anos eu retornei pra creche, (...) Mas é totalmente diferente da realidade de hoje. Lá era só ... comia, brincava e dormia. Eu me lembro bem que as freiras punham a gente no parque, do parque voltava pro refeitório, e ia dormir. Não tinha desenhos, brincadeiras, que hoje a gente trabalha aqui na creche. (Diretora J)

Aquele depósito mesmo, né. Aquela coisa tétrica, ...Uma creche toda cinza e branca por dentro, cheia de remendo, com bandeirinha de papel jornal na coisa. O que eu encontrei? Pior que presídio, entendeu? Uma falta de respeito entre funcionária e encarregada, presenciei uma guerra de mãe com a diretora, que era a encarregada, eu pensei: aonde eu vim parar?, que eu vou ser morta aqui. (Diretora M)

A Creche no tempo da Assistência destinava-se ao atendimento da pobreza, de uma camada da população desprovida de recursos ou condições básicas para sobrevivência e de uma camada da população com condições mínimas – aqueles empregados, que utilizavam a Creche para a guarda e proteção da criança enquanto trabalhavam, porque também não tinham outros meios de subsidiar os cuidados dos filhos.

... eu não sei, eu acho que antigamente quem vinha pra creche era criança bem mais carente, bem pobre mesmo. (Diretora H)

O serviço oferecido pela Assistência na visão das entrevistadas se caracterizava também como um atendimento “pobre”, de baixa qualidade, aos pobres.

Cheguei naquele berçário ali, o banheiro dali é muito ruim. Então só tinha ali aonde lava a criança, o banho da criança, e não tinha vaso sanitário. E a comodidade fala mais alto. Então estava assim, numa parte de lá, dando-se comida pra criança e na outra parte meia dúzia de criança sentada no penico fazendo cocô. O parque era um mato só, não tinha nada, tinha aquele galpão, coberto, um mato só, não tinha um brinquedo, não tinha nada. (Diretora M)

Eis a face cruel da pobreza, da população de baixa renda, como se pobre não fosse gente e qualquer coisa oferecida a ele já é vista como um grande benefício. Nessa perspectiva preconceituosa, o lugar de pobre é sempre sujo, feio, desorganizado, pois o meio em que vive também é visto assim. Percebe-se, portanto, não só o pré-conceito de classe e de raça, mas também a maneira pela qual se produzia pobre num equipamento coletivo.

A visão da Creche no tempo da Assistência e o serviço oferecido para os pobres (produção de pobreza) ainda apresentavam nuances com relação à organização da rotina e dos cuidados para com as crianças, ou seja, ora a Creche desempenhava bem a função de cuidar, ora não.

... nem o educar não existia muito e nem o cuidar, porque o cuidar era de uma forma básica mesmo. Bem básica, sem cuidados essenciais. Então ficava tudo a desejar. A começar pelo prédio, depois as funcionárias, que elas estavam acostumadas, pra elas estava ótimo, estava muito bom daquele jeito que funcionava. (Diretora G)

Elas eram as pajens, era até bem organizado, tinha o diário, tinha o horário do soninho, tinha o horário da refeição, era bem organizado nesse sentido, do horário, da rotina. Mas, por exemplo, não se dava muita importância a alguns detalhes, por exemplo, no horário da refeição, não se tinha preocupação com a higiene, devido a crianças de todas as idades, desde o bebê, que uma colher podia servir para várias crianças, então ia dando, pegava um prato só e uma colher, e ia dando pra todas as crianças. (Diretora G)

O caráter assistencialista atribuído às instituições de educação infantil ao longo da história, principalmente as creches, como um serviço precário e de baixa qualidade aos pobres, é bastante salientado pelas entrevistadas, na medida em que mostram o preconceito com relação à pobreza e à raça, tal como as concepções educacionais existentes nessas mesmas instituições. Fato que, segundo Kuhlmann Jr. (1998), contribuiu para cristalizar a idéia de que, considerando a origem no passado, essas instituições fossem pensadas como lugar de guarda e de assistência, e não de educação.

Mas elas não visualizam o assistencialismo como uma proposta educacional específica para as crianças e as famílias das classes populares, com o objetivo de tirar a criança da rua, oferecer-lhe uma educação mais moral do que intelectual para que ela se ajustasse à sua própria condição social.

A passagem da Creche para a Educação parece substituir a idéia de pobre assistido para a idéia de pobre educado, civilizado, pois se propaga a Creche sob a responsabilidade da Educação como um equipamento educativo com a função de cuidar e educar as crianças de 0 a 3 anos, tendo em vista o atendimento de suas necessidades para seu desenvolvimento integral, como se a condição de pobreza dos indivíduos desaparecesse ou fosse “aperfeiçoada” pela eficácia do educar.

Na minha cabeça, creche, hoje, é um equipamento pedagógico para atender crianças de 0 a 3 anos, a mãe trabalhe ou não. Porque aqui dentro vai se desenvolver a criança, quer dizer, vai trabalhar com a criança, pelo

menos são os objetivos da gente, para que a criança desenvolva psicologicamente. Então é um lugar propício ao desenvolvimento psíquico-cognitivo da criança. (Diretora F)

Então hoje em dia a gente vê que a creche tem projetos, que trabalha com a criança, e eu acho que pelo fato de ter mudado pra educação, de estar seguindo algumas coisas que é de EMEI, então está mudando essa visão, a questão das férias, dos feriados, então o pessoal começa a ver a creche de uma outra forma. (Diretora H)

A concepção sobre a Creche na Educação se caracteriza pela inserção do educar, como se no tempo da Assistência não houvesse uma proposta educacional para a população que atendida.

Eu acho que o cuidar, no assistencialismo, ele era bem realizado também. Então eu acho que a gente conseguiu trazer esse cuidado com a criança, mas inserindo o educar junto. (Diretora C)

Com a passagem das Creches para o âmbito da Educação, aparentemente se promoveu a assistência à pobreza para a educação de crianças pequenas, no entanto, a Creche continua a atender a mesma população pobre, de baixa renda, pois a lei estabeleceu a transferência de responsabilidade para a Educação e não as condições concretas de existência dos indivíduos. E o preconceito que acompanha as instituições que atendem os pobres não desaparece com a transferência de pastas.

Portanto, verificamos claramente nos relatos que a oposição assistencialista e educativa como função da Creche continua. Nesse sentido, há um esforço das entrevistadas em defender um outro tratamento dado à educação infantil nas Creches sob a responsabilidade da Educação. Entretanto, a mesma dimensão assistencialista atribuída anteriormente à Creche se faz presente nos enunciados das diretoras.

Não vamos falar que a creche é assistencialista, que não é. Ela está na parte educacional, porque quando você cuida, você está educando. Quando você está ensinando uma criança a comer, você está educando. A criança está indo no banheiro, você está acompanhando, você está educando. Agora, quando você está dando uma atividade pra criança, de jogo recreativo, que ele tem que correr, ele tem que pular, você está trabalhando a parte de atividade pedagógica. (Diretora J)

Pega uma criança toda suja, machucada, doente, com fome. Aonde ela mora? É melhor ela lá ou aqui? Pra mim, é melhor ela aqui dentro da creche. Doente, com os remédios, medicada, é melhor aqui dentro. Não sei se a mãe cuida. A gente sabe que a mãe não cuida. Então eu consigo dizer, eu conscientizei. E vou conscientizando. E isso ocorre durante o ano todo. (Diretora J)

A concepção sobre a Creche no tempo da Educação apresenta-se mais complexa se relacionarmos com a política de oferecimento de vagas em meio período; com o atendimento na Creche como direito da criança; e com o atendimento na Creche para as mães trabalhadoras.

Olha, a creche é um direito da criança, ela não é um direito da mãe, um direito da família. É um direito da criança'. Então se eu tenho vaga, eu vou atender essa mãe meio período. Lógico que por um critério a gente não ter ainda vaga para todas as crianças, a secretaria da educação, querendo ou não, tem que adotar alguns critérios. Então quais são esses critérios? Renda per capita menor, mães que trabalham, e aí, sobrando vaga, nós vamos atender também meio período, mães que não trabalham, mães que tem uma renda per capita maior. (Diretora C)

Acho que é bastante complicado, por que umas têm direito ao período integral? “ah, porque a mãe trabalha”. Ah, mas aquela mãe que não trabalha tem direito só a meio período? Pôxa vida, mas essa mãe que não trabalha é a que mais está precisando. Ela está desempregada, está faltando comida na casa dela, ela está precisando procurar emprego, ela está com as contas atrasadas, é sempre aquela mãe que mais está precisando. “Ai, a gente tem que priorizar vaga para as mães que chegam com carteira assinada”. Também concordo, porque senão ela vai perder o emprego. Mas e as mães que estão desempregadas, passando fome! (Diretora D)

A implantação do meio período causou, inicialmente, vários conflitos nas Creches em virtude dos critérios estabelecidos, favorecendo a menor renda per capita: foram os mais pobres que permaneceram em período integral. No entanto, as justificativas para o oferecimento de vagas em meio período caminham em diferentes direções: o atendimento ora é considerado como direito da criança; ora como forma de proporcionar condições para o desenvolvimento da criança; ora como auxílio às mães trabalhadoras; ora como atendimento de crianças em situação de risco pessoal e social, pois é melhor a criança ficar na Creche do que em casa, onde lhe faltam cuidados básicos de saúde e alimentação não oferecidos pela família.

O advento do meio período parece reforçar a idéia de a diretora dar a vaga na Creche, pois é ela quem acaba avaliando para quem e por que dar uma vaga, ainda que o raciocínio explicitado durante os relatos fosse o de oferecer vaga primeiro para mãe trabalhadora, segundo para crianças em situação de risco pessoal e social e por último como direito da criança. Ofertou-se o atendimento em meio período por não haver vagas para todas as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos que solicitavam vaga nas Creches.

Assim, a partir das próprias falas a oposição ao Assistencialismo tão salientada entre as entrevistadas acabando caindo por terra, porque na realidade as vagas parecem se destinar, prioritariamente, para a população trabalhadora de baixa renda, visto que a rede municipal de educação infantil não dispõe de equipamentos suficientes para o atendimento de toda a população na faixa etária da Creche.

O período integral, a gente está fazendo apenas um pouco do assistencialismo que já vinha lá atrás, porque essa já não é uma obrigação. A gente está apenas se solidarizando, vamos dizer, com o problema da mãe que trabalha, em estar deixando essa criança em período integral. Mas o meio período que é garantido por lei, está sendo garantido. Então toda criança está tendo acesso. (Diretora O)

Ainda assim, a mudança na Creche tem sido propagada por diferentes formas e, segundo os relatos, a Creche sob a responsabilidade da Educação é atrativa e tem atendido outras porções da população, pois agora há toda uma implementação, tanto no atendimento quanto no discurso sobre ela e sua função no contexto atual.

A gente vê que as pessoas vêm até de carros bons, você olha assim, tem muitas crianças que você olha aqui, sabe, super bem cuidadas, então acho que isso também é uma mudança de visão da creche, não como uma coisa que joga e acabou, né. (Diretora H)

Então, então eu estou percebendo que cada dia mais gente quer a creche. Classe média. Antigamente, era só gente muito pobre. E eu percebo também que eles chegam aqui, eles entregam as crianças satisfeitos, as crianças muitas vezes não querem ir embora. Então eu percebo que o pai agora tem confiança nessa nova creche. (Diretora F)

Você vê bem uma amostra dessa mudança da creche, da filosofia e da visão das pessoas... em 99, só procuravam a creche empregadas domésticas, pessoas muito carentes. Hoje quem procura a creche? A classe média. A classe média hoje, na minha realidade, estou falando da minha clientela, elas estão tirando as crianças das escolas particulares e estão trazendo para a creche. (Diretora C)

Na perspectiva da oposição entre assistencialismo e educação, a Creche no tempo da Assistência tinha como objeto a pobreza e no tempo da educação tem como objeto o desenvolvimento da criança. Mas, na verdade, esta oposição não existe, pois a Creche antes e depois da LDB continua tendo a mesma função de cuidar e educar, tal como salientou Kuhlmann Jr.(1998), devido às características da faixa etária atendida, a qual exige cuidados e guarda, sendo, portanto, uma função intrínseca das instituições de educação infantil.

Mas, ao passar a Creche para Educação muda-se o conteúdo do educar, ou seja, a idéia civilizatória permanece, no entanto, a criança da “modernidade” requer ou tem a necessidade de outros conteúdos: autonomia, criatividade, inventividade etc. para integrar-se ao futuro incerto, ao futuro sem trabalho.

O que muda são os discursos sobre a Creche e sobre sua função, pois mudar significa substituir uma coisa por outra: “Se a Creche passou para a Educação deve ser vista como uma instituição educativa e não assistencialista”.

Segundo as entrevistadas a Creche atualmente é atrativa porque oferece 10 horas de guarda e proteção diárias, 5 refeições, higienização, descanso, encaminhamento médico, assistência odontológica, diversas atividades relacionadas à parte pedagógica, agora oferecidas por profissionais com formação, devido à entrada de professores na Creche — fato que nos remete para a idéia de que a Creche conta agora com um ambiente letrado, pedagógico. A propaganda da Creche no tempo da educação é a de um equipamento que oferece estas condições fundamentais para a criança se desenvolver, sendo assim divulgado.

O trabalho da creche nunca foi muito aberto para que as pessoas conhecessem como ele era feito. Então hoje, lógico que tem bastante coisa que a gente ainda precisa mudar, que você precisa fazer. Mas hoje você entra, é um ambiente agradável pra criança, hoje as crianças têm brinquedo, eles têm livros, eles têm uma boa alimentação, o número de crianças por educadoras foi diminuído consideravelmente, as educadoras têm uma formação, têm uma orientação, elas participaram de vários cursos de capacitação. Então hoje a visão da creche mudou muito. (Diretora C)

A passagem da Creche para a Educação não significa contrapor assistencialismo e educação, mas visualizar a educação das crianças pequenas desde a mais tenra idade como parte de um projeto social e político mais amplo (alcançado por meio de lutas e reivindicações de diferentes grupos e segmentos sociais), visto o discurso estabelecido atualmente de que a

criança tem um potencial que precisa ser desenvolvido desde cedo; de que as crianças quando estimuladas durante seu desenvolvimento apresentam maiores chances de sucesso no futuro. Este discurso é dado pela produção do conhecimento científico sobre a criança no contexto atual, aceito e transmitido pelos profissionais que atuam nas Creches no tempo da Educação.

Pela visão que a criança, ela tem que estar... ela é um ser que você tem que estar desenvolvendo ela desde pequenininha, porque ela tem esse potencial e se ela for estimulada, já vai começar dali. Nós somos o alicerce. O alicerce para estar começando, o conhecimento, o descobrimento, então é aqui que está... Então eu acho que despertou isso. Antes vinha só até 4 anos e viram o resultado de 4 a 6 anos. Porque na minha época, tinha uma ou duas escolinhas de educação infantil e era em casa. Alugavam a casa. Eu tive a oportunidade de fazer o pré e depois ir para a 1ª série. E você vê que depois como foi, né? Foi se expandindo, se expandindo. (Diretora A)

Eu entendo que alguém, um grupo grande, se interessou por isso e houve essa mudança. Então eu entendo como uma busca de conhecimento, uma transformação. Na verdade foi uma transformação. Pensando na criança, no desenvolvimento integral da criança. Então um grupo se interessou, participou, se interessa até hoje, que nós estamos em busca ainda, e a criança ganhou com isso, a família ganhou, a comunidade ganhou. Porque hoje a creche oferece muito. Oferece quase tudo que a criança precisa para se desenvolver. (Diretora L)

... será que depois de tantos estudos não se chegou a um conceito da criança de 0 a 3 anos, que está sendo formado, que tem que ter estímulo, que a criança tem que raciocinar. Então de repente eles viram que esse processo de assistencialismo não era suficiente para o desenvolvimento da criança. E de repente crianças que chegavam no ensino fundamental com atrasos, será que não era porque não tinha, essa passagem de 0 a 3 não era uma passagem tolhida? Eu acredito que seja isso. Problemas que estavam tendo lá na frente, que chegou-se à conclusão, atribuiu-se a de 0 a 3, que não se estava exigindo nada dessa faixa etária. E é realmente a faixa etária que mais tem que exigir. Pra haver mais estímulo, pra criança pensar, pra criança raciocinar, desenvolver as percepções. Eu acredito que teria sido isso. (Diretora O)

Então aí, até o financeiro, começou a ficar muito caro pro governo, então eles começaram a repensar, em algum lugar está se falhando. Então as outras políticas não tinham se conscientizado que o grande avanço seria investir na educação infantil. Uma criança que vem estimulada desde pequenininha com certeza não vai dar problema no fundamental, no ensino médio, na faculdade. Essa criança vai embora. (Diretora O)

Em função desse discurso sobre as características das crianças, independente de qualquer classe social, a Creche na Educação vai desempenhar o papel de cuidar e educar as crianças de 0 a 3 anos. Portanto, um outro tratamento anunciado para a educação infantil após a LDB, não é novo. Nesse sentido, a pobreza tem sido mascarada pelo discurso de mudança, pois agora há uma ênfase no educar como se ele não existisse antes.

Para Kuhlmann Jr. (1998, p. 204),

Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. Mas não é por isso que as instituições se tornam educacionais, elas sempre o foram e continuarão sendo, aonde quer que estejam. A passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena.

A passagem das Creches para a educação é vista como um avanço. E segundo as diretoras, ao longo do tempo, essa condição vai sendo relacionada com o fato de outras

camadas da população procurarem vaga na Creche, pois para elas começa a haver uma mudança da visão sobre essa instituição.

Nesse sentido, o período após a passagem representa um momento no qual era necessário um conjunto de mudanças para conceber a Creche no contexto da educação e, de acordo com a visão sobre a educação infantil, a Creche começa a dar forma a uma intencionalidade educativa: formar a criança para a escola. Há um caráter antecipatório que se consubstancia claramente na lei de nove anos para o ensino fundamental, ou seja, a escola de nove anos parece emergir nessa passagem da Assistência para a Educação.

Se você pensar comigo, passou para a educação, tanto elevou a mente das educadoras, como abriu um leque para eu, como diretora, ver isso, o educar e o cuidar junto, o pai aprendeu mais, porque ele está vendo que está cuidando do filho, e ele está vendo que o filho está sendo educado também. Então abriu pra todo mundo. É uma coisa muito positiva. (Diretora E)

Ao mesmo tempo em que havia a necessidade de mudanças não se sabia ao certo a melhor direção, o que exatamente fazer, tanto por parte da Secretaria Municipal de Educação, a nova responsável pelas Creches municipais, como por parte das diretoras, as novas responsáveis pelas unidades e pela inovação do atendimento.

Agora, por parte da secretaria da educação, na época, houve muito interesse, muito comprometimento. Mas sempre lembrando: nós não sabemos nada e precisamos aprender tudo. E todo mundo vai trocar experiência com todo mundo. Tanto é que quando foram atribuídos os cargos para as diretoras das creches, foram chamadas todas as diretoras que já tinham Pedagogia. (Diretora J)

Olha, o que foi passado pra gente foi o seguinte: que as crianças tinham passado para a educação e que o nosso dever era fazer isso. Era tirar a creche do assistencialismo e inserir na educação. Mas como fazer isso e de que forma fazer isso, ninguém sabia muito bem. Se falava muito, mas nem o pessoal da secretaria também não sabia muito bem como fazer isso. Eu percebo que... não que eles não quisessem orientar a gente, mas também ficou uma coisa assim... tudo muito novo, porque você está na EMEI, 4, 5, 6 anos é uma coisa, agora você pega bebê, uma criança de 4 meses e você é responsável por ela, é complicado. (Diretora C)

As mudanças necessárias eram de várias ordens, a começar pela forma de relacionamento entre educadores e crianças, entre educadores e pais; adequação do espaço físico; organização de uma rotina na qual havia um planejamento de atividades para as crianças para de fato caracterizar um trabalho educativo/pedagógico, preconizado pelas orientações oficiais sobre a educação infantil a partir da elaboração de uma proposta pedagógica pelos profissionais envolvidos. Nesse sentido, iniciou-se um processo de busca, de descoberta e de construção para orientar o trabalho com crianças de 0 a 3 anos.

Nossa, começamos a vasculhar tudo quanto é coisa. Não tinha, essa questão do 0 a 3, não tem, você vê que a bibliografia é assim, né, em termos da pré-escola, já tem pouca, mas já existe uma gama maior. Já tem um monte de pessoas envolvidas, e teses, e livros, da educação infantil, que vai desde psicomotricidade, então você tinha bastante coisa. O 0 a 3 era tudo voltado pra bebê. Então nós tivemos que fazer o que? Estar lendo coisas sobre bebê, voltando, lendo alguma coisa sobre desenvolvimento psicomotor de bebê, e estar pesquisando assim atividades que estariam desenvolvendo esse tipo de coisa. E aí começou. Observa aqui, observa ali, vamos fazer isso. (Diretora N)

Li todo o referencial, porque apesar de ser muito criticado, tal, no momento é o único documento oficial que a gente tem, que orienta a educação infantil, fui ler também as críticas sobre os referenciais, pra gente ter uma base, fui ler também outros textos. Eu fui aprendendo também conforme foram surgindo as dúvidas das professoras, porque eu era obrigada a buscar esses conhecimentos, para estar passando pra elas. (Diretora D)

O que se fazia, como se fazia, por que e para que se fazia na Creche no tempo da Assistência, tudo precisava ser substituído por outras práticas, consideradas como as mais adequadas para a educação das crianças pequenas, de forma a caracterizar o sentido de educar. Percebe-se um esforço em transformar tudo que dava idéia de pobreza, de sujeira, de abandono, de descuido que existia antes. Portanto, era preciso colocar outra coisa no lugar, e assim mudar uma realidade sobre a criança institucionalizada. Neste sentido há uma “revolução”, pois há uma modernização em relação à visão dos pobres.

Demonstrar para as pessoas a paixão que eu sentia por essas crianças e a minha vontade de mudar a infância dessas crianças, a minha vontade de proporcionar um atendimento melhor, de mudar essa realidade que eu não aceitava. (Diretora C).

A partir dessas mudanças também se mudaria a concepção, historicamente, assistencialista atribuída a Creche. Na Educação, a Creche precisava ser organizada para um atendimento que “cuida educando”. E o discurso sobre a Creche passa pela idéia de reorganização de um equipamento assistencialista para ser um equipamento educativo.

Porque as nossas crianças são pequenas, precisam do cuidar. Então, tem que se cuidar educando. Muitas vezes, principalmente dos bebês, a gente assume o cuidar e o educar da família, porque essas crianças ficam aqui dentro 10 horas por dia com a gente. Então o meu maior desafio foi esse: cuidar da criança sem deixar de educar. (Diretora C)

Começou no governo Mello, essa virada, porque a hora que pôs um especialista em educação para dirigir uma creche, ele tinha que dar conta. Ele tinha que fazer aquela instituição assistencialista virar equipamento pedagógico, educacional, não tinha jeito. E as nossas educadoras? 1ª a 4ª, no máximo até a 8ª... no máximo, tinha duas. Não tinha a mínima condição realmente de entender o que você queria. (Diretora F)

Em torno do desejo de transformar um equipamento, também se apresentava a preocupação com a institucionalização da criança, a mesma que se visava transformar.

Porque assim, vida de instituição não é fácil. Eu acho que por mais bonita, mais... não é? Ela tem assim... a menos, por exemplo, que ela receba maus tratos. Aí é outro esquema, que você também tem que trabalhar, né, tem que... mas ... porque assim, é diferente a criança poder... a criança fica em casa, ela está numa sala, daqui a pouco ela está em outra, daqui a pouco está lá no quintal com a mãe, aí ela está lá na sala, daqui a pouco... é diferente da instituição, que é horário pra comer, que é importante também a criança ter horário, mas ao mesmo tempo, eu acho que fica um pouco cansativo. (Diretora B)

A única coisa que eu tenho medo da educação infantil, é mesmo da rotina. Eu tenho medo da rotina. Porque a gente tem que estar observando, ‘será que todo dia eu não estou fazendo a mesma coisa?’. Será que a criança da creche não está virando trabalhador rural, que levanta às 6, vem pra creche, sai às 5... a criança estar bem inteirada na creche, estar bem inteirada na família. (Diretora L)

O trabalho da Creche sob a responsabilidade da Educação, a partir da visão das diretoras entrevistadas, aconteceria de maneira articulada ao pensamento que elas tinham sobre a educação infantil, salientando que o atendimento oferecido pela Assistência não

contemplava essa mesma visão, pois no tempo da Educação visualiza-se uma produção de pobres de forma mais eficiente, o que não deixa de ser uma “modernização capitalista na educação”.

Porque o que elas me contam daquela fase anterior, era uma coisa que dava dó das crianças, eles eram um robózinhas. A prioridade ali era o cuidar, ninguém pensava na criança como um ser que precisa de carinho, que precisa de atenção, que precisa se desenvolver intelectualmente. Eles não pensavam nessa parte. (Diretora A)

Ocorre que tanto as educadoras que vieram da Assistência, quanto as professoras que entraram depois e a diretora não tinham uma formação específica de 0 a 3 anos, fato que contribuiu para que o processo de inovação fosse gradativo, pois não se sabia ao certo a forma mais adequada de desenvolver um trabalho que se apresentasse como mais educativo/pedagógico na Creche.

Essa outra organização colocada pela Educação em substituição àquela oferecida pela Assistência se deu gradativamente, em meio a dificuldades e resistências. De um lado, as mudanças eram tantas que todo investimento feito era insuficiente. De outro, as funcionárias que vieram da Assistência junto com a Creche, apresentavam pouca escolaridade e nenhuma formação na área de educação e ainda tinham um conjunto de práticas já cristalizadas que precisavam ser revistas.

Como mostrar pra elas que algumas coisas que elas já faziam realmente precisavam continuar sendo feitas e que estavam corretas. E outras que às vezes elas faziam, precisavam ser abolidas, porque não estavam de acordo com normas pedagógicas. Então foi essa realmente a instrução que praticamente eu tive, que nós tivemos quando viemos pra cá. E eu busquei fazer isso bem devagar, pra não chocar. (Diretora N)

5.4 A produção de saberes

A passagem das Creches para a Educação e todos os discursos sobre a educação infantil (colocados pelos planos de educação, pelas diretrizes, pelos referenciais, pela visita a outras Creches como outras experiências, pela literatura voltada para a educação infantil) que a acompanham, parecem sugerir para as diretoras a efetivação de outras práticas com relação à educação das crianças de 0 a 3 anos na Creche.

Essas outras práticas seriam necessárias em substituição às práticas existentes na Creche no tempo da Assistência, pois o que se pretendia era uma mudança sobre a visão da Creche e seu trabalho. Tratava-se, portanto, de uma forma de “revolução” no âmbito da educação infantil na Creche.

E aí eu conversei com as funcionárias e falei: olha gente, nós precisamos mudar muitas coisas. Preciso muito de vocês pra me ajudarem a mudar. Vocês querem mudar comigo? (...) E mudar uma visão da criança, mudar uma visão dos pais, foi difícil. Você incomoda, você cria conflitos entre as pessoas. Porque mudar, é difícil você

mudar. Agora, você mudar através da visão de uma outra pessoa, é mais difícil ainda. Porque elas não tinham a visão de educação que eu tinha. (Diretora C)

Ao longo do tempo as práticas antigas e novas vão produzindo saberes sobre as crianças, sobre seu desenvolvimento, como lidar com elas, como é seu comportamento etc. E ao mesmo tempo que as práticas geram conhecimentos sobre a criança, vão produzindo as educadoras e a diretora no contexto da Creche sob a responsabilidade da Educação.

Então eu falei assim: não tem nada melhor do que eu estar aprendendo junto com elas, né? Então a parte nova para mim, eu procurava aquela educadora que estava ali... O 4 a 6 (anos) já era uma coisa que eu já estava acostumada. Aí fui conversando com elas, ficando lá, ia lá no berçário, ficava lá horas, observando, trabalhando junto, ajudava a dar comida, e através disso eu ia pegando. Um pouquinho aqui, um pouquinho ali... (Diretora A)

... eu peguei... a minha idéia seria assim, estudar, procurar em livros, procurar conhecer, como era o funcionamento primeiro, porque eu não sabia desde horário, a rotina, o que se fazia na creche com aquelas crianças, e era até 6 anos também, então você não tinha noção do que seria. Então eu cheguei, comecei a anotar, com as funcionárias, os horários, o que era feito, sabe, começamos assim a estudar realmente, a montar como um arquiteto monta o seu plano lá, a sua casa, o desenho, o projeto da casa, então começava precisar a montar o projeto, no seguinte sentido, de estruturar, o alicerce. Porque você entra num lugar como se tivesse um balãozinho vazio, você precisa começar a encher de instruções, e encaixar as coisas, pra você poder ter noção de como você pode mudar, o que é que precisa ser mudado, o que não precisa, como é que acontece. (Diretora G)

Foi tudo criado, tudo conhecido, criado experiências aqui dentro. E conhecendo. Aí eu comecei a procurar, fazer curso, capacitação, livros, apoio da própria secretaria, que dava capacitação. Fomos conhecer algumas creches privadas, particulares, mas conhecimento mesmo de funcionamento, não. Mas eu acho que é uma experiência que você aprende, a gente aprende praticando. Tudo que se aprende e põe na prática, a gente vai tendo conhecimento. Que a teoria é uma coisa, a prática é outra. (Diretora J)

Essa produção de saberes sobre o fazer na Creche vai sendo mediada pelas diretoras, na medida em que elas foram chamadas com o propósito de caracterizar a Creche como um equipamento educativo, e para isso apostou-se que a diretora, ao ter formação pedagógica, daria conta do educar colocado como a inovação no tempo da Educação.

As novas práticas são percebidas a partir da especificidade do trabalho na Creche, a partir da orientação da diretora para as educadoras atuarem junto às crianças, uma vez que a diretora argumenta sobre a necessidade das relações de afetividade com as crianças; que as atividades sejam planejadas levando em conta os interesses e as necessidades das crianças, principalmente as de movimento; que o brincar seja orientado; que o brincar estimule a imaginação da criança; que o brincar ocorra a partir da interação com o educador; que a criança seja observada para se conhecer seu jeito e para saber lidar com ela; que as atividades sejam estimuladoras; que sejam propostas de modo a trabalhar os diferentes aspectos do desenvolvimento da criança; que a rotina seja diversificada com roda de conversa, com história, com dramatização; que se ocupe a criança, entre outras práticas enfatizadas durante os relatos.

Uma coisa assim que eu acho muito importante, que eu falo para elas, é a parte afetiva, o conversar, o dar carinho. Porque nós trabalhamos com uma faixa etária que eles são muito carentes, o maior número de crianças

passa o dia todo sem os pais, então a gente tem também que estar se pondo no lugar do pai, da mãe, que não está ali naquele momento para dar um abraço, dar um beijo, estar sentada ali brincando com eles. (Diretora A)

Do trabalho, por exemplo, com os bebês, você vai estimular, se o bebê não anda, você vai estar estimulando para ele andar, ele falar, a parte auditiva, toda essa parte. No de dois, já é outra fase, a criança já tem uma certa autonomia, mas ela precisa deixar a fralda, ela aprende a ter atenção, ela aprende regra na hora de se alimentar, de conduta mesmo, aí no de 3, ela já é um pouco maior, ela já tem mais autonomia. (Diretora B)

Eu falei: “É muito importante a criança se expressar, desenhar, deixar ela experimentar as coisas, mas antes disso, vamos deixar ela brincar bastante”. Não só brincadeira livre, porque brincadeira muitas vezes é deixar elas na sala, dar o brinquedo e deixa elas, mas é a brincadeira orientada também. (Diretora D)

Outras práticas também aparecem como necessárias para as questões de relacionamento, principalmente aquelas envolvendo os profissionais da Creche e os pais, pois no início eram bastante conflituosas, caracterizadas por situações de enfrentamento, de rudeza, grosseria, falta de respeito. Havia uma dificuldade de relacionamento maior entre as educadoras e as mães no que se referia aos cuidados dedicados às crianças.

O relacionamento com os pais... minha nossa! Era assim bem distante, coisa distante. E achavam assim: pai não tem que por o bico aqui, que do portão para dentro ninguém tem que falar nada. Então eu comecei a fazer esse trabalho, de estar aproximando, e estou ainda, até hoje, trabalhando em cima disso. (Diretora A)

Parece implícito que havia uma cobrança dos pais em relação às educadoras para tratarem bem os seus filhos; por parte das educadoras uma cobrança quanto à atenção, cuidados e educação dados pelas famílias às crianças; o fato de não trabalharem e estarem ocupando uma vaga que poderia ser dada para outra criança, com mãe trabalhadora, ou ainda a situação de abandono dos filhos na Creche. Inferência que pode estar relacionada a um aspecto marcante do assistencialismo, a prestação de um serviço como se fosse um favor.

... mas foi a minha intervenção. Porque... estou começando dando um exemplo. Eu trato todos com muita educação, com muito respeito, todas as funcionárias e todos os alunos. E todas as mães. Então, elas foram percebendo o modelo. Você é o modelo da creche. Modestamente falando, eu procurei ser modelo em todos esses anos. Modelo de bem tratar a mãe, de como tratar, aonde chegar. (Diretora F)

A Creche na Educação, tendo a diretora como um agente de mudança, produz outras práticas no que se refere à forma de relacionamento e tratamento entre educadoras e pais, como resultado de um trabalho iniciado pela diretora, a partir de atitudes educativas com a comunidade. Fato que leva a caracterizar a Creche no tempo da Educação como um tempo de outras práticas a partir de outras relações entre os profissionais das unidades e a comunidade usuária, sempre com o objetivo de mudar a visão sobre o equipamento. Nesse aspecto parece ocorrer uma implantação da versão “cliente satisfeito”, que tem que gostar do trabalho diferencial realizado e não mais com o serviço meramente prestado.

O que levou à mudança de tratamento de uma com a outra, foi o fato da minha funcionária respeitar primeiro a mãe. Eu achei que isso levou, lógico, algumas exageraram, então você vai lá, ‘olha mãe, não é assim, vocês estão... de lá da rampa solta a criança, vem aqui, conversa com a tia, pergunta se está tudo certo, se passou o dia bem, não é apenas pelo seu filho, às vezes a tia quer dar um recado prá você, não precisa ‘ele comeu tudo?’, a tia está

ali, calma, não sei que...’ Mas no mesmo ponto que começou primeiro a minha funcionária mudou a postura, aos poucos, certo, as mães também foram mudando. (Diretora N)

Então, a figura do diretor traz aquela coisa do poder, de ser o dono da verdade, que isso e que aquilo. Mas, é como eu estava dizendo, você só consegue mudar e fazer com que as pessoas mudem através das suas atitudes, através das suas ações. E dos resultados que você consegue disso. (Diretora C)

As diferentes práticas que se dão na Creche são sustentadas não só pelos saberes que as diretoras vão produzindo ao administrar a Creche, mas pelos saberes que trazem de sua formação e de outras experiências na área da educação.

Ao assumirem as Creches, elas partiram de um conhecimento que já dominavam sobre educação para iniciar um trabalho na educação infantil na Creche, e a partir de práticas de observação e análise do trabalho que se realizava cotidianamente, das mudanças que foram sendo introduzidas gradativamente, foi se constituindo um saber sobre a gestão da Creche, um saber sobre a educação de crianças de 0 a 3 anos, ao mesmo tempo que o próprio gestor também era produzido no interior dessas práticas. Tal como afirma Rodrigues (2001, p. 139), “no cruzamento do controle do espaço, do tempo e da vigilância sobre os indivíduos produz-se os saberes especializados”.

No decorrer do tempo, ao concentrar muitas atribuições e responsabilidades, a diretora vai produzindo e dominando saberes específicos sobre a área de gestão da educação infantil na Creche, visto que começou a existir na estrutura da unidade ocupando um lugar na hierarquia com a função específica de empreender mudanças.

A diretora ao ser fixada na Creche elabora formas de envolver as educadoras, formas de estabelecer, de orientar, de acompanhar, de cobrar, de redirecionar e até de fazer junto o trabalho que deve ser realizado diariamente. Todas essas são relações de poder exercidas sobre os outros que visam produzir, construir o trabalho da Creche no tempo da Educação.

Elas viram o preço, elas escolheram, elas fizeram lista, encaminhei para a secretaria e após essa visita, eu peguei o texto, que eu fui pesquisando em revistas, alguns textos sobre o brincar, sobre os brinquedos, quais os brinquedos para cada faixa de idade, o porquê de cada brinquedo, por que brincar. Então tem este textinho, trabalhei com elas e até eu mesma me vi surpresa com algumas concepções que tinha. Falei assim: nossa gente, a educação infantil, essa é a conclusão que a gente chegou, está caminhando, nós estamos construindo a história da educação infantil. (Diretora G)

Antes você tinha assim uma dificuldade às vezes de estar conversando com funcionário, houve... quando ... hoje, quando nós viemos pra cá, nós já viemos com aquela questão de ouvir, trabalhar junto, fazer a coisa andar junto, e sem eles não adianta eu vim aqui com a maior das boas intenções que a coisa não anda. E coisas que... antigamente, não se tinha isso. Não tinha mesmo. Às vezes não era por culpa dos diretores, é porque realmente às vezes não fazia parte da filosofia pedagógica de direção e de gestão. (Diretora N)

No início, não havia entre as diretoras uma clareza sobre o que fazer, portanto as observações e a análise sobre o que acontecia na Creche funcionaram como a principal fonte de conhecimento, ou seja, ao mesmo tempo que iam administrando a Creche, iam aprendendo

a administrar, iam tentando atender à expectativa de educar que se tinha desta instituição agora no âmbito da Educação.

Mas era técnica de observação. Eu sempre gosto. Como você falou, observar, analisar e ver se realmente está correto, está funcionando. E se está certo aquilo.... e experimentar. Se ver que não adiantou, volta. Eu acho que a gente consegue sim.(Diretora N)

... quando você convive com a criança ali, todo dia, você começa a observar o jeito que ela é. Por exemplo, quando ela está com fome, quando ela está como sono, quando ela está carente... Eu vou nas salas, eu conheço todas as crianças, todo dia de manhã, à tarde, eu passo, vejo as atividades, eu acompanho eles no banho, o dia todo eu ando pela creche. Cada hora com uma turma. (Diretora C)

Na medida em que as diretoras vão dominando um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da Creche e sobre o trabalho realizado na perspectiva do educar, vão mudando práticas, produzindo outras e avaliando / visualizando outras possibilidades para implementar o atendimento na Creche. Estas são de várias ordens, tais como:

- contratação de outros profissionais, como um enfermeiro, um médico, um psicólogo, um assistente social, um terapeuta ocupacional, um professor de educação física, um auxiliar administrativo, um coordenador pedagógico, possibilidades que implementariam tanto o trabalho da diretora com relação à orientação das educadoras, ao atendimento das crianças e à orientação das famílias;
- alteração da jornada das pajens para 6 horas diárias, possibilitando outra organização do trabalho;
- ampliação do período de atendimento da Creche para atendimento de mães que trabalham até as 18 horas;
- substituição periódica de brinquedos e materiais didático-pedagógicos, pois ao longo do tempo vão estragando e se perdendo com a manipulação.

Ressaltamos, de um lado, que algumas das possibilidades de contratação de outros profissionais descaracteriza a função da Creche sob a responsabilidade da Educação. No entanto, é reforçada a idéia de controlar, de gerir a vida da criança e também das famílias, a partir de saberes específicos. De outro, fica claro o que ainda falta e o que precisa ser melhorado, como as condições de trabalho e salário das pajens e a renovação periódica de brinquedos e outros materiais utilizados cotidianamente.

É possível ainda pontuar que, no conjunto das possibilidades visualizadas, percebemos formas de “racionalização do trabalho”, na medida em que se almeja uma divisão do trabalho com outros profissionais especializados, e a reorganização do tempo e forma do trabalho a partir da diminuição da jornada em favor do aumento da qualidade. Ou seja, quando ambos (conhecimento e forma de aplicação dele) são enunciados como outras condições necessárias para a promoção de uma educação de qualidade para as crianças pequenas.

5.5 Gestão da Creche: O papel das diretoras

A entrada da diretora na Creche estava vinculada à idéia de a Creche oferecer ou realizar um atendimento diferente ao da Assistência, uma vez que se pretendia um outro tratamento na Creche sob o olhar da educação.

Segundo os relatos, a figura da diretora foi imprescindível para implantar e implementar as mudanças. Essas seriam de todos os tipos e em vários sentidos, desde a adequação das instalações físicas até a mudança de visão sobre a Creche e o seu trabalho. Sem ela as mudanças não ocorreriam.

Eu tinha como objetivo o quê? Uma transformação total. Transformação em pessoas, transformação na parte pedagógica, transformação no todo. Como que eu vejo hoje o meu papel aqui? É o papel de supervisão, de gerenciamento, de orientação, de participação, de compartilhar com elas as coisas boas e as coisas ruins, eu nunca falo pra elas ‘eu fui elogiada’, mas ‘nós fomos elogiadas’. Então é um trabalho aonde eu faço um pouquinho de tudo. Eu acho que tem que ser assim. É um trabalho aonde eu atendo bem as mães, eu tento respeitar ao máximo as minhas funcionárias, e obtenho isso em troca, e por isso que eu te falei, é um trabalho de supervisão, coordenação pedagógica, que isso é assim... (Diretora M)

Kramer (2005), na obra intitulada *Profissionais de educação infantil: Gestão e Formação*, mostra que a idéia de que é preciso mudar acompanhada pelo desejo de mudar emergiu de quase todas as entrevistas realizadas com profissionais envolvidos na educação infantil, como professores, diretores, coordenadores, supervisores, assessores técnicos, participantes da pesquisa que resultou no livro. Descreve que, em uma entrevista específica, feita com nove professoras, a mudança foi mencionada como se constituísse a ação educativa e uma das entrevistadas relatou que como não concordava com a prática vivida resolveu “dar um sacode no pedagógico”. Acrescenta a autora que o tema mudança acompanha o debate educacional em várias esferas da vida social, sendo freqüente o fato de diretores e coordenadores, ao assumirem as funções, estabelecerem o compromisso com o “novo”.

Nas Creches municipais de São Carlos, as mudanças foram ocorrendo gradualmente, sempre a partir do olhar e iniciativa da diretora (mas também impulsionada pela Secretaria de Educação) a partir de como ela estava entendendo como seria a Creche na educação e quais as mudanças necessárias para atender a idéia de inovação / reorganização. As mudanças começaram por reformas e adaptações das instalações, de forma a adequar o ambiente à faixa etária atendida.

Pintei a escola inteirinha. Reformei a cozinha, tudo com suprimentos. Devagarzinho, deixei assim uma escola alegre, começamos a decorar a escola, começamos a colocar as pessoas no lugar. Então, dizer, hoje é uma outra creche. Em todos os sentidos. A cabeça delas está assim: elas já assimilaram que isso aqui é equipamento pedagógico. Já assimilaram. (Diretora F)

Deste ponto de vista, atribui-se grande importância ao papel da diretora na Creche, sendo muito freqüente nos relatos as idéias que evidenciam a necessidade da realização de um conjunto de atividades referentes a: fazer a instituição funcionar; corrigir, estabelecer, cobrar, interferir, orientar as funcionárias; organizar tempo, espaço, rotina, documentos diversos; promover e facilitar um novo trabalho; providenciar os meios, os recursos para as mudanças e a realização do trabalho; mudar a visão dos pais, da comunidade, das funcionárias; enfim, empreender todas as mudanças necessárias desde a adequação da estrutura física para a faixa etária atendida até a organização do trabalho.

Eu percebi muito isso (...), muitas pessoas falando, algumas com a seguinte idéia: o diretor faz falta numa unidade escolar. Ou às vezes falando que a unidade fica acéfala se não tiver um diretor. Outras falando que a figura do diretor é irrisória. Mas quando eu vim pra cá eu vi a necessidade realmente de uma pessoa de pulso, não pelo simples fato de ter pulso, mas de estar orientando e estar cobrando. De alguém que quer ver a coisa funcionar. (Diretora G)

Mas pelo menos a minha intenção é essa, porque se eu não fizesse isso, eu tenho certeza, eu não teria mudado nada aqui dentro. Eu não teria mudado a forma delas tratarem as mães, eu não teria mudado a forma delas tratarem as crianças, porque a mudança que eu quero não depende de mim obrigar elas. Tem que ser delas, elas têm que mudar. Tem que ser um tratamento de dentro delas. E cada um tem seu tempo. (Diretora N)

No cotidiano a diretora realiza diferentes atividades, de planejamento, de execução, de acompanhamento e verificação. Grande parte dessas atividades é caracterizada como tarefas burocráticas e administrativas. Percebemos que ora aspectos administrativos e pedagógicos se separam, ora não, quando na verdade um dá suporte para o outro.

O conjunto dessas atividades que se desenvolvem no cotidiano da Creche pode ser entendido como relações de força e poder no interior da instituição, na medida em que as diretoras orientam sobre o que fazer, como fazer, por que fazer, na medida em que introduzem mudanças, na medida em que há resistência de outros a essas orientações e também há a resistência da própria diretora com relação ao trabalho desenvolvido pelas funcionárias da Creche até então. A diretora vai exercendo micropoderes sobre as pessoas e, conseqüentemente, sobre o trabalho delas.

E às vezes, por exemplo, aqui na creche, para eu conseguir essa mudança, eu tive que assumir uma postura de liderança, uma postura de mudança, porque era uma coisa que só eu acreditava. E era o meu trabalho. Então pra mim conseguir realizar o meu trabalho, eu tive que ter essa postura. (Diretora C)

... eu tive que ir arrumando uma série de coisas e explicando o porque. Porque que eu ia abaixar o gancho da mochila? Porque que eu tinha que abaixar o lixo? Então eu tive que explicar. Agora, eu achei estranho porque explicar para elas naquele momento, sendo que as creches já tinham passado para a educação em 99? Então eu não conseguia entender esse meio de campo. (Diretora G)

Tem que estar vendo, não só a criança, como a gente faz, até com a convivência. Aliás, eu acho que isso é função de direção. Você tem que saber o que facilita a vida da sua cozinheira, o que facilita a vida da lavadeira, você observa que a pessoa está trabalhando com certa dificuldade, com determinado aparelho, aquilo não está dando certo. Eu gosto às vezes de dar uma passada, de dar uma olhada, eu observo. Eu observo às vezes criança no andar, postura que a criança está... (Diretora N)

É a colaboração, é a participação, é o compartilhar, é a supervisão, é o coordenar, é o falar ‘olha, não é assim, é assado, se não for assado, é cozido, mas nós vamos ter que chegar aonde tem que ser’. Então eu acho que é tudo isso, é você estar participando ativamente da escola, não é uma peça a mais e nem solta, faz parte do quebra-cabeça, eu acho que aliás nós somos a peça central, né, do quebra-cabeça. (Diretora M)

A entrada da diretora na Creche teve um papel essencial, pois ela impulsionou a “reforma”, não com papel salvacionista, mas ao mesmo tempo libertador dos pobres, dado a idéia de que as crianças da Creche precisavam ter o direito de ser criança, de ter coisas de criança.

Aquela creche é muito feia, aquele lugar é muito feio. Aí, fui olhando as crianças, pensando e falei: não, é o meu trabalho e eu tenho que fazer alguma coisa para mudar. Aquelas crianças precisam ter o direito de ser criança. (Diretora C).

Uma coisa que me chocou muito foi o fato de eu ver aquelas crianças 10 horas por dia dentro de uma sala fechada, sem um brinquedo, sem uma atividade assim... Porque elas brincavam com sapatos velhos, com roupas velhas, restos de bazar que se fazia nas creches até então. (...) Você via aquelas crianças ali, um grupo de 40 crianças, enroladas naquelas roupas velhas, naqueles sapatos, tentando ser criança. Quer dizer, num espaço que não era para criança, com condições que não eram de criança, mas ali tinha o sonho da criança. (Diretora C).

Percebe-se ainda uma dicotomia entre gestão e educação, na medida em que se separam atividades administrativas e atividades pedagógicas na atuação, embora essas atividades se articulem no cotidiano e ambas configurem a gestão do equipamento. Parece não estar claro que as atividades administrativas são meios para que as pedagógicas se efetivem, como indicado no relato abaixo:

... eu acho que a gente como diretora de creche fica bem... eu acho que você não usa tanto o pedagógico, porque assim, a gente faz um pouco de tudo. Por exemplo, se toca a campainha, você que tem que ir lá muitas vezes e bancar o porteiro,... o professor da sala de aula menos ainda que dá pra sair. Se quebra alguma coisa, você que tem que estar indo atrás, onde tiver problema, é você que tem que estar correndo. (Diretora H)

Eu vejo hoje as meninas, elas fazem planejamento, sabe, tem o trabalho pedagógico, sim, eu falo em relação elas, os projetos que elas estão fazendo, nossa, é um encanto, mas assim eu acabo correndo atrás. Por exemplo, se elas estão precisando de alguma coisa pra concluir o trabalho delas, eu trago, eu vou, mas não tenho tempo de ficar assim mais direto vendo isso. Então eu acompanho... Eu sei o que está acontecendo, se elas precisam de qualquer coisa, que eu possa estar ajudando, você faz assim, mas de você assim, de passar alguma coisa mais assim, fica mais devendo, por conta das outras coisas. (Diretora H)

No cotidiano da Creche, o papel da diretora apresenta-se como centralizador, ora como líder, ora como mediadora, ora como intermediária. Tal idéia se faz presente pelas diferentes relações estabelecidas entre a diretora e os outros segmentos da Creche, ou seja, a diretora em relação às educadoras e/ou ao trabalho realizado e/ou aos pais, e às educadoras em relação aos pais. Trata-se basicamente das orientações, acompanhamento e intervenção.

Eu acho que o diretor tem que conhecer, estar em todos os espaços da creche. Lógico que ele tem a parte administrativa, que é muito grande, que ele tem que direcionar a creche, e tem a parte administrativa. Mas entre um momento e outro, eu acho que o importante é ver o funcionamento da creche. A parte administrativa é primordial, tem compromissos pra entregar para a secretaria da educação? Tem, mas se tiver um problema pra resolver com a criança, numa sala, entre dois profissionais que teve alguma problema, algum descontentamento, alguma criança doente, nós temos que estar lá. Então eu tenho essa postura aqui na minha creche. (Diretora J)

Daí fica pra você resolver tudo, a parte pedagógica, você tem que estar preparando os funcionários, tem que estar observando tudo, observando as crianças, atuando e interagindo em tudo, na cozinha, na alimentação, então não é fácil. Então um grupo de atividades na verdade. E se você não estiver bem preparada na verdade, mesmo emocionalmente, você cai um pouquinho. Então você tem que estar ligada com tudo, e você tem que estar melhor preparada do que todo mundo. (Diretora L)

Onde eu acho que tem que intervir? A maioria das vezes é na parte da disciplina. Aí vem o papel do diretor de estar chamando, porque enquanto colegas de trabalho, uma não se vê com autoridade suficiente pra chegar e falar “Olha, isso que você está fazendo está errado”. Apesar da gente ver, da gente perceber que elas se relacionam muito bem entre elas. Tipo assim: “Olha, tá sobrando muito pra mim, isso não é justo”. Então, no caso, quando chega até aqui, já fugiu do controle delas. Aí que eu vou intervir. Então é mais um papel de intervenção do que de autoritarismo. (Diretora O)

No interior da instituição, a diretora vai tanto estabelecer como fazer parte de um conjunto de relações de poder, que perpassa tanto as relações entre ela e as educadoras, como entre ela e os pais. Esse poder deve ser visto na sua positividade, na medida em que é produtor de conhecimento e de outras práticas no interior da Creche, a partir da ação da diretora junto aos outros.

Às vezes, quando elas chegam, elas chegam agressivas. Porque elas também passam experiências amargas. Elas também são maltratadas em alguns lugares. Não sei onde, mas esse povo é muito sofrido. Eles são maltratados em muitos lugares, então, quando chega aqui, que a gente cobre eles de atenção, que é nossa obrigação, como pessoa e como educador, elas te dão o feed-back na hora. Não tem como uma pessoa te agredir, à medida que você está sendo educada e leal com ela, olhando nos olhos. (Diretora F)

Ou a senhora muda de atitude ou eu vou estar fazendo o encaminhamento para o Fórum. Ah, não precisa duas vezes. Elas têm medo, porque é comum o Conselho Tutelar vir pegar as crianças, tirar a criança, então elas... ficar sem as crianças elas não querem, porque... (Diretora N)

Esse poder geralmente é associado ao cargo de diretora e suas atribuições, mas de outro ponto de vista significa colocar em funcionamento o desejo de governar as ações alheias numa perspectiva de mudanças. No caso, governar as coisas e as pessoas na Creche sob o olhar da Educação. Ocorre que, juntamente com a entrada da diretora na Creche, também se estabeleceu qual seria sua função: mudar, inovar, substituir, tanto pensamentos como práticas ao cuidar e educar das crianças pequeninas. Desse ponto de vista, é que parece se dar uma espécie de “revolução”, a qual por sua vez parece trazer uma forma de economia, pois visa produzir pobres de maneira mais eficaz.

No dia-a-dia, ao desempenhar sua função, a diretora acaba tendo um tipo de poder judiciário, uma vez que orienta, que regulamenta, que prescreve, que julga, que sanciona um conjunto de situações e ações dentro da Creche. De diferentes formas, a diretora da Creche acaba tendo um papel disciplinador das ações dos outros e do trabalho, na medida em que visa governar e controlar tudo que acontece na instituição.

Precisei chegar com uma régua na hora do almoço, bater a reguinha: deixa eu ver a sua mãozinha. Ah, que mão suja! A tia não lavou a sua mão? Precisei chegar e fazer isso. Aí a tia: é, não deu tempo. Então eu precisei... você vê o tipo de cobrança que eu precisei fazer. Que elas ficassem com medo...É, estava verificando. Então eu precisei colocar um certo medo, que eu fosse lá no dia seguinte e olhasse a mão delas, das crianças, se estavam lavadas ou não. Pra poder criar o hábito. Tanto nas crianças quanto nelas, nas profissionais. Então, você veja

bem, não lavar a mão das crianças pra comer, foi um retrocesso pior do que em 99. Então existe essa função pedagógica. (Diretora G)

Eu até falo, eu me sinto governando. Adoro. Me intrometo desde o cardápio lá, até o jeito que a criança está andando, e as meninas aceitam isso tranquilamente. Sempre, desde que eu vim prá cá. Por isso que eu falo, gosto delas mesmo, elas sempre... sabe. (Diretora N)

No jogo das relações que se dão no cotidiano, as relações de poder vão produzindo saberes sobre os indivíduos e sobre o trabalho deles, e estes conhecimentos vão se aprimorando e contribuindo para a produção de novas formas de controle e governo. Essas relações de poder e força devem ser entendidas como produtoras de novas relações que se desejava estabelecer na Creche agora no âmbito da Educação.

Eu falei: eu acho que meu primeiro passo é conquistar as funcionárias do meu lado, porque as mudanças que eu tenho que fazer são muitas, se eu entrar lá com empáfia, eu não vou conseguir nada. (Diretora M)

O papel da diretora se associa então à idéia de / ou a necessidade de se estabelecer uma outra ordem na Creche, que visava colocar as coisas sob outro ponto de vista, que promovesse o educativo.

Desse ponto de vista, ganha importância a dimensão pedagógica da função da diretora na Creche, ou seja, a partir da figura da diretora, que detinha uma determinada formação pedagógica, se iniciaria por meio de orientações mais específicas a questão do educar. Para muitas, essa seria a razão da existência da diretora na Creche.

Olha, eu acho que o papel principal do diretor é o educar, é o pedagógico dentro da creche, porque nós viemos pra creche com essa função. A nossa função principal é essa, de educar. Só que nós tivemos que inserir o educar dentro do cuidar. Porque as nossas crianças são pequenas, precisam do cuidar. Então, tem que se cuidar educando. Muitas vezes, principalmente dos bebês, a gente assume o cuidar e o educar da família, porque essas crianças ficam aqui dentro 10 horas por dia com a gente. Então o meu maior desafio foi esse: cuidar da criança sem deixar de educar. (Diretora C)

Diminuímos as crianças, melhoramos o atendimento, a qualidade, que era a minha proposta, acabou aquele trato que era dado, que não era um cuidar, era um trato, introduzimos o cuidar, inserimos o educar junto, de repente, as verbas... (...) Então elas têm o material que elas querem, elas têm de tudo, tudo eu exponho aqui, é tudo muito aberto, muito democrático. Então inserimos o educar. Com qualidade? Com qualidade. Com falhas? Com falhas. Mas ele está aqui dentro, ele está presente. (Diretora M)

Olha, é assim difícil estar conciliando tudo, parte administrativa, parte pedagógica, mas a gente procura fazer o máximo. Já conseguimos muita coisa, estamos assim batalhando, esse ano nós conseguimos a cada dois meses uma reunião pedagógica, então é uma oportunidade da gente estar lendo textos, discutindo textos, para abrir..... A minha prioridade é ver os pais contentes, ver os funcionários e as crianças. Porque eu tenho que pensar é na criança, o que é bom para eles, tenho que agradar os meus funcionários e tenho que agradar os pais. Porque eu acho que só assim você vê o resultado do trabalho. (Diretora A)

A diretora da Creche tem sido vista então como aquela responsável por inserir a idéia do educar, por organizar, orientar e interferir na busca e efetivação de um trabalho pedagógico.

E aí o que há de novo, de atividades, de jogos, de livros, a gente tem trazido, apresenta pra elas, ajuda a fazer, elas se organizam em grupo, desenvolvem o material, alguma coisa assim, e a gente vai orientando, “Olha, isso dá certo, isso não dá, deu certo, não deu”. A gente vai passando pra ver. (Diretora L)

A gente faz a reunião pedagógica a cada dois meses. Mas todo final de mês, eu sempre dou um texto, mesmo que não vai haver a reunião pedagógica. Eu dou um texto pra elas, um texto de reflexão, com alguma coisa que está tendo. Por exemplo, esse mês alguma professora comentou alguma dificuldade sobre isso, então eu tiro cópia pra todo mundo, passo. E avaliação do projeto. Todo mês eu peço avaliação do projeto. O que é que você conseguiu fazer do projeto, o que é que você não conseguiu e por que é que não conseguiu? (Diretora D)

Então quando a gente faz a reunião pedagógica, que a gente leva livros, que a gente propõe um projeto, que o diretor até elabora dinâmicas, que envolve todo mundo, então esse está sendo o papel do diretor. Interagir o grupo, apresentar materiais, pra que esses profissionais desenvolvam, estejam acessíveis para as pessoas. Então hoje as educadoras lêem, elas lêem textos, elas participam de reuniões, elas participam de dinâmicas. Então eu atribuo o papel do diretor a isso: levar pra elas tudo que seja acessível, para elas se enriquecerem e poderem voltar isso pra criança. (Diretora O)

A ênfase no educar, a busca de organizar um trabalho pedagógico a partir da orientação da diretora junto às educadoras, foram idéias bastante ressaltadas pelas entrevistadas, na medida em que os relatos indicam que no cotidiano a diretora da Creche realiza reuniões para estudo e discussão sobre o trabalho; reuniões de planejamento; momentos de orientação e acompanhamento; elaboração e retorno dos registros sobre o trabalho e sobre a criança.

Então, na primeira reunião pedagógica eu até montei um esqueminha para que elas pudessem acompanhar o meu raciocínio também. Então a primeira reunião pedagógica foi baseada em quê? No livro “Creches, criança e cia.”, o capítulo 7 que diz: partir de onde? Qual a necessidade de se planejar uma atividade? Qual a importância do planejamento, qual a importância de se identificar o que a criança precisa, o que a sua turma está precisando, naquele momento, o porque fazer isso. (Diretora G)

Então, aos poucos eu fui inserindo o trabalho pedagógico, com as educadoras, a gente sentava duas vezes por semana, fazia um rodízio, e a gente começou a estudar, porque eu também não tinha... eu nunca tinha trabalhado com 0 a 3. Então a gente pegou e começou a estudar com cada educadora cada fase do desenvolvimento. O que a criança precisava, como a criança... (Diretora C)

Comecei a dar as reuniões pedagógicas para elas, já comecei a passar mais responsabilidade: você está com a sua turma, não é só ali, trabalhar com ela 8 horas por dia. Você tem um compromisso de atender o pai, passar para o pai o dia da criança, se ele vier conversar. (Diretora A)

Ao mesmo tempo em que muitas das entrevistadas ressaltaram a importância ou a necessidade de organização e efetivação do trabalho pedagógico das educadoras junto às crianças para atender a idéia do educar, também indicaram as dificuldades com relação à realização dessa prática.

As dificuldades apontadas se referem à quantidade de atividades administrativas que realizam; à falta de tempo e de uma orientação mais sistematizada a partir do acompanhamento de uma coordenadora pedagógica; à resistência das pajens quanto ao educar pelo fato de terem pouca escolaridade e nenhuma formação na área de educação; à formação superficial das professoras; à própria estrutura organizacional da Creche que funciona 10 horas por dia com funcionários de 8 horas; à não previsão de reuniões periódicas dentro da jornada de trabalho para estudo, discussão e planejamento; à inexistência de funcionários para

cobrir as faltas que ocorrem. Ou seja, esta “empresa” que se quer “moderna” ainda mantém relações estreitas com outra ordem, a educativa.

Essa função pedagógica poderia assim, ser melhor explorada, se tivesse HTP pra todos, pelo menos uma hora por semana pra todos, pra gente poder estar fazendo isso. (Diretora D)

Por exemplo, uma das coisas que eu percebo da parte pedagógica, fica muito assim nessa questão de você não estar com o grupo todo, no dia-a-dia, e acaba ficando um pouco prejudicado. E também essa questão da troca, do cuidado com a criança. Por exemplo, se uma professora falta, e eu não tenho ninguém pra pôr, eu tenho que misturar as turmas. (Diretora B)

As dificuldades apontadas demonstram claramente que a estrutura organizacional da Creche ainda não mudou, permanecendo a mesma tal como veio da Assistência Social, sendo um aspecto bastante ressaltado pelos profissionais que atuam nas unidades e que têm contribuído para a idéia de que as Creches passaram para a área da Educação há mais de 5 anos, mas ainda não passaram a ter uma estrutura como organização escolar, visto que não têm recesso nos meses de julho e dezembro, não têm formalizado um espaço /tempo para trabalho pedagógico na unidade e também na jornada de trabalho do professor ou educador.

Inicialmente, as funcionárias que vieram da Assistência apresentaram resistência com relação ao educar. Posteriormente, com a entrada de professoras com formação pedagógica também ocorreu uma outra forma de resistência, agora com relação ao cuidar, aos cuidados de higiene, alimentação e descanso das crianças.

E as meninas eram com formação pedagógica nenhuma. Não tinha mesmo. A maioria tinha... as encarregadas naquela época tinham no máximo, algumas, a 8ª série. (...) Existiam coisas assim..., mesmo porque elas não tinham uma visão pedagógica. Se elas tivessem assim orientado, feito alguma coisa assim mais voltada para essa parte pedagógica, sem dúvida nenhuma a creche teria uma outra visão. Às vezes chocava as pessoas que viam aquela coisa voltada para o assistencialismo. (Diretora N)

Da mesma maneira que a gente teve que fazer esse trabalho de pouquinho com as educadoras, até elas perceberem a importância do trabalho educativo com as crianças na creche, a gente tem que fazer isso também agora com as professoras. Porque senão a gente vai ficar martelando naquela mesma coisa, antes eram as pajens, agora são as professoras que estão fazendo as coisas, digamos, erradas. (Diretora D)

Cabe destacar que no tempo da Educação, o fato de outros profissionais começarem a fazer parte do quadro funcional das Creches é visto como inovação: o diretor/gestor de escola apresenta Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar em substituição à assistente social e à encarregada; e professores, com no mínimo o curso de Magistério na modalidade Normal de Nível Médio, que foram contratados, na medida em que surgia uma vaga anteriormente ocupada por pajens. Entretanto, o equipamento permanecia com a mesma estrutura.

A entrada de professores nas Creches se iniciou em 2002 e aumentou nos anos posteriores. A substituição de pajens por professores tem ocorrido gradativamente no

município, sendo que o emprego de pajem já entrou em vacância no quadro de funcionários públicos municipais.

A atuação de pajens e professoras na mesma unidade gerou algumas tensões no dia-a-dia da Creche que se relacionavam com as atribuições de uma e de outra, ou seja, de ambas as partes havia a idéia de que as pajens realizariam os cuidados: higiene, alimentação, descanso das crianças, e as professoras se dedicariam às atividades educativas.

Então o professor veio achando que ele ia fazer o que ele faz na pré-escola. E que a pajem iria auxiliá-lo. E não foi assim. Porque a pajem hoje, como educadora, e ela já incorporou o educadora, ela não se vê mais como pajem, ela assumiu a sala dela e o professor a dele. Então a parte pedagógica às vezes a pajem se espelhava no professor. Ou às vezes até esperava do professor. Então houve essa resistência, porém, foi também positivo. (Diretora O)

Ou senão aquela resistência das professoras, em achar “Meu trabalho é só pedagógico, a questão de higiene com as crianças, banho e tal, aí fica com as aprendizes”. (Diretora D)

Tal situação pode ter sido gerada em face do discurso de educar como sendo a diferença oferecida pela Creche no tempo da Educação. Ou seja, o educar estava sendo visto como uma realização a partir de um trabalho pedagógico que as professoras supostamente dominariam devido à formação na área de educação (saber técnico) que a maioria das pajens não tinha no momento.

O educar estava, muito provavelmente, sendo caracterizado por atividades / ações que deviam ser planejadas, previstas, baseadas em conhecimento já produzido sobre o desenvolvimento das crianças, por situações voltadas para um processo de ensino/aprendizagem intencional e sistematizado, o que reforça a idéia de escolarização da criança na Creche.

Ressaltamos que a partir dessa idéia corre-se o risco de descaracterizar a função de cuidar e educar tanto da Creche como do educador, seja pajem ou professora, como se as ações de cuidado não educassem as crianças, como ações que não se encontrassem na prática, o que, segundo as entrevistadas, seria bem o oposto:

Hoje não, hoje o que é educar? A criança vai comer, ela tem que ser educada, ela vai dormir, ela tem que ser educada, a criança vai brincar, ela tem que ser educada, a criança vai trocar de roupa, ela tem que ser educada. Tudo de maneira agradável, sem aquele autoritarismo. Ela está ali inteirando o tempo com a criança, então é educar mesmo, como se come, como se dorme. Coisa que se a criança chega em casa, ela vai dormir, ela não teve mais nada durante o dia. Então fica outra creche. Então educa-se nas brincadeiras, no faz de conta, na alimentação, na parte de higiene. (Diretora L)

Segundo Kramer (2005), as conquistas e as dificuldades a respeito da questão do educar e cuidar também emergiram nas entrevistas coletivas com as participantes da pesquisa realizada no estado do Rio de Janeiro, com abordagens do tipo: que a importância educativa passou a ser reconhecida; que o professor se sente desvalorizado ao fazer tarefas referentes ao cuidar; que tais práticas desvalorizam o profissional; que o cuidar é inviabilizado por questões

práticas como o número de crianças por educador; que o cuidar e o educar caminham juntos. A autora também extraiu dos relatos evidências sobre a confusão conceitual sobre o referido binômio, presente também nos textos acadêmicos e legais.

A partir dos relatos sobre a realidade de São Carlos, podemos afirmar que boa parte das dificuldades percebidas para atender ao aspecto de educar estava relacionada à formação e à própria visão sobre a Creche e o trabalho a ser desenvolvido, das pajens e professoras, uma vez que as primeiras não tinham uma formação pedagógica e as segundas apresentavam uma formação superficial.

Porque o professor também demorou pra se conscientizar que a creche não era mais assistencial. E a própria formação do professor não foi... Pra você ver como a política não era direcionada pra criança de 0 a 3 anos, que até pouco tempo atrás, a formação também do professor não era de 0 a 3 anos. (Diretora O)

A questão da formação nos remete aos cursos de formação de professores, na medida em que as entrevistadas afirmam que os cursos existentes não estão formando professores de educação infantil para atuar nas Creches para a faixa etária de 0 a 3 anos. Os cursos de formação de professores para educação infantil devem ser revistos para que tratem da realidade e do trabalho realizado nas Creches.

Só que os professores não tem a formação de 0 a 3. Quando eles vêm aprender? Aqui. Só que a prática tem que acontecer. O aprendizado não pode acontecer junto com a prática. Eles já tem que vir com o aprendizado. Ou pelo menos consciência do que é uma criança de 0 a 3. (Diretora J)

Segundo as entrevistadas, as professoras que entraram nas Creches demonstravam domínio de determinados conhecimentos para serem aprovadas em concurso público; entretanto, no cotidiano da Creche essas professoras se apresentavam resistentes às determinadas atividades de cuidado – principalmente em relação à higiene e alimentação – pois pareciam entender que o educar é um processo mais formal, que envolve conhecimentos específicos que adquiriram durante a formação, e que o cuidar pode ser deixado para a pajens realizar, uma vez que elas não detêm esses mesmos conhecimentos, posto que não possuem a formação, vista como pedagógica. Assim, as professoras valorizavam muito mais um saber acadêmico-científico da formação em detrimento do saber prático das pajens com pouca escolaridade.

Para uma entrevistada, cuja percepção foi formada a partir de suas observações ao longo do tempo, as professoras que atuam nas Creches, mesmo tendo formação pedagógica, têm se mostrado “competentes” no papel, uma vez que foram aprovadas em concurso público, mas não no desempenho de suas funções no cotidiano da instituição.

Uma reflexão sobre a questão da formação dos profissionais da educação infantil deve englobar não só os professores, mas também a formação dos gestores, e tratar da dinâmica da prática que fundamenta o trabalho na Creche, principalmente, o tipo de população atendida.

Ainda assim, a entrada de novos profissionais — com determinada formação na área educacional, como a diretora e as professoras — parece ganhar bastante destaque no que se refere à implantação e implementação do novo na Creche, uma vez que algumas entrevistadas afirmaram que a Creche só inovaria no processo de educar a partir da existência de professores que tivessem uma consistente formação na área de educação infantil. Fato que nos leva a considerar que a nova organização do trabalho denominado educativo/pedagógico na Creche encontra-se em processo de construção.

O que é a creche? O que fazer a mais além do cuidar, como fazer? É colocar ela num contexto de pré-escola. Mas eu acho que nós não vamos encontrar: Vamos fazer agora a minha creche, enquanto você não tiver esse pessoal especializado. Pelo menos professor. No mínimo professor. Porque a identidade da creche, para mim esse equipamento pedagógico tem que ser abrangente. O educar no sentido amplo, e o cuidar. O cuidar se cuida. E ainda tem uns resquícios do assistencialismo. Mas esse educar no sentido amplo nós estamos conseguindo, mas é só com educadores, com a formação específica, que você vai dar esse aspecto pedagógico pleno para a creche. (Diretora F)

Entretanto, só a formação acadêmica inicial não basta, mas um conjunto de conhecimentos também proporcionados pela vivência e experiência na educação infantil, na medida em que configuram também as condições produtoras de saberes e de profissionais. Então, além da necessidade de repensar os cursos de formação dos professores para atuarem nas Creches, também é necessário a continuidade e o aperfeiçoamento das formas de capacitação das educadoras, das pajens e professoras já existentes nas unidades, pois os cursos oferecidos ora correspondem às expectativas dos participantes, ora não. E só educação também não bastará, pois ela repetirá os problemas da escola, o fracasso, a inaptidão de algumas crianças ao conhecimento.

... porque eu acho que o que está faltando um pouco é de oficinas mais práticas, que elas façam coisas. (...) As nossas educadoras, tem umas de 1ª a 4ª, umas de 1ª a 8ª, e duas professoras. Com uma formação muito precária. Muito precária. Os cursos que são dados, os primeiros, foram longos demais, e com termos que não chegaram até elas. Elas iam, dormiam, não entendiam, chegava aqui, nunca mais tocava no assunto. Os cursos que a gente teve até agora, eu vou falar o que é que eu acho, certo? Houve muito boa vontade da secretaria de proporcionar, mas não se aproveitou muito não. Porque tem uma outra coisa: quem vai nos cursos mais simples, que vem de acordo com o que elas precisam e numa linguagem acessível, as que vão, elas se fecham em copas, elas não socializam. Porque nós nem tínhamos tempo para a socialização. (Diretora F)

E os cursos. Eu acho que o mais fundamental seria mesmo cursos que dessem pra todo mundo participar. “Eu vou parar dois dias em tal mês e eu vou dar uma capacitação pra todo mundo da rede”. E fazendo isso com seqüência. Com freqüência... (Diretora E)

Elas têm curso, elas fazem curso, então elas estão preparadas para estar educando e cuidando. Então hoje, com tudo que a gente oferece na creche, com tudo mesmo, médico, dentista, as professoras preparadas, as educadoras, todo esse grupo de atendimento que a gente dá, é uma coisa totalmente diferente. (Diretora L)

5.6 A gestão participativa

Considerando as diretrizes da política educacional do município, a partir do eixo democratização da gestão, as entrevistadas tinham uma orientação para o trabalho na perspectiva da gestão participativa, visto a experiência de eleição de diretores e a implantação do conselho escolar nas unidades municipais, ocorridos nos últimos anos.

A diretora como a principal mediadora das relações dentro e fora da Creche, expressa em seus enunciados a busca de um trabalho na perspectiva da participação, forma de gestão atualmente presente nos discursos na área da gestão escolar, tendo como princípio a discussão e a tomada de decisão compartilhada.

Eu tento compartilhar um pouco disso com elas, mas a questão do poder do diretor, a função dele, as pessoas já têm como, de diretor, de poder, de não muito amigo, não sei. Eu pensei que elas iam me ver mais como parceira pra fazer isso, mas na verdade não acontece. (Diretora D)

No entanto, a gestão participativa sob seu ponto de vista e a partir de suas práticas, tem sido realizada a partir da idéia que se tem de trabalho em equipe com as educadoras e pela busca da proximidade com os pais. Assim, a denominada gestão participativa tem ocorrido de forma ensaiada, predominando sempre a vontade da diretora, com certa dose de clientelismo.

Eu participo, peço opinião pra todas, mesmo se não dá pra reunir todo mundo junto, se eu tenho uma dúvida, eu divido em dois grupos e a gente resolve. Aqui funciona mais com as idéias delas do que com a minha imposição. E com os pais, como eles têm amizade comigo desde pequenos, têm algumas pessoas que me chamam de tia ainda. (...) Então elas me vêem como uma pessoa que toma conta do prédio. Que está ali pra tomar frente de uma situação de emergência, uma situação de falar “Pode fazer?” Eu falo “Pode”. “Pode fazer isso?” “Pode”. Mas nada daquele autoritarismo, “Olha, eu sou a diretora, eu mando, tem que fazer isso, está pronto”. (Diretora E)

Com o segmento escolar, a diretora busca transmitir a idéia de um grupo que pensa junto, discute e compartilha dos encaminhamentos sobre alguns aspectos da organização e funcionamento da unidade.

Tudo o que a gente resolve, até o que teve na festa de inauguração, é junto. Não tem ordem da direção prá lá. Então, hoje eu preciso falar com vocês, vamos nos reunir depois das 5, está acontecendo isso, o que é que nos vamos resolver? Então, até horário delas nós resolvemos juntas. Então não tem ninguém aqui descontente com a direção, não sei o quê... Então você tem que ser uma delas e elas num todo junto com você, senão não vai. Somos todos que precisamos trabalhar, todos estão com um objetivo comum, todos resolverem juntos. (Diretora F)

Com o segmento de pais, a diretora busca informá-los por meio de reuniões sobre o andamento das atividades na unidade, como a forma de trabalhar e o que tem sido desenvolvido.

As nossas reuniões, elas são pautadas, eu coloco a pauta lá fora, os assuntos, os assuntos pedagógicos, como a creche está andando, o que nós vamos fazer, quer dizer, não tem mais aquela reunião pra puxar a orelha dos pais. Eu quero que vocês opinem. Está certo, se for uma coisa disparatada, a gente vai rediscutir. Então eu tenho essa dificuldade e elas querem entrar, porque elas acham que elas estão entrando num terreno que é meu, que é nosso. Não é isso. (Diretora F)

As entrevistadas relacionam a participação dos pais com a existência do Conselho de escola nas unidades, uma vez que sua implantação teve como objetivo promover uma maior aproximação e possibilitar a participação de representantes da comunidade usuária quanto à organização e funcionamento da unidade. Esse é o discurso que estava colocado.

Mas a participação que ocorre parece não corresponder à discussão e à partilha na tomada de decisões, visto que os integrantes do Conselho participam a partir do direcionamento do gestor.

Eu achei que o conselho ajudou as mães a estarem mais perto da creche. Porque por mais perto que você tinha aquele contato, que você vê uma e outra, cumprimenta, o conselho ela passa realmente a fazer parte, como se fosse do quadro de funcionários. O conselho de escola reúne hoje, ele participa, ele vem, dentro dos limites, né, elas sabem da merenda, ela vai pra reunião, ela tenta fazer isso, elas dão opiniões, certo, então o conselho foi muito bom realmente nessa parte, porque pra mim, nós somos realmente um quadro funcional. Somos todos nós realmente pra fazer isso aqui funcionar cada vez melhor. (Diretora N)

Só que eu acho que na creche é uma coisa mais aberta. Por causa da faixa etária, sim. Porque 4, 5 e 6 anos, a mãe já tem em mente que ele tem já uma autonomia, de dar um beijinho no portão e “Tchau, filho!” Agora, no conselho de escola, ele participa de todos os momentos. O que eu vou fazer com o suprimento de fundos? “Olha, eu comprei isso, está aqui. Vocês acham bom fazer isso?” Eles decidem junto. E foi uma parceria boa com os pais, porque o presidente do conselho acaba chamando os outros para a escola, pra dentro, pra ajudar a resolver um problema, dar uma sugestão. (Diretora E)

O Conselho de escola acaba sendo um grupo integrante do jogo de forças no interior da escola passível de ser conduzido pela direção. Um grupo que acaba legitimando decisões que são da vontade da diretora, visto a situação de apoio, ou de suporte que a diretora sente ter do conselho quando trata de alguma questão que surge na unidade. Nesse sentido, o Conselho de escola também acaba servindo para “livrar” a diretora de conflitos / tensões no cotidiano, para reprimir e/ou organizar os embates.

Então quando acontece alguma coisa, que a gente chama o conselho e o conselho decide, mais uma vez aliviou o diretor. Porque a culpa não é do diretor. Isso aí foi tirado no conselho, porque sempre tem aquela que dá do contra, aquela que fica revoltada, aquela que quer brigar, aquela que quer ir na Baby, aquela que quer ... (Diretora O)

Então a partir do momento que eu falo: “Olha, é o conselho”, ela já sossega, ela já não quer criar mais caso. Por quê? Porque foi ela que colocou essa pessoa lá. Então ela não tem o porque de reclamar. Você não confiou nessa pessoa? Então tudo isso amenizou o papel do diretor, fez com que a coisa funcionasse melhor. Quando não existe um culpado, as coisas funcionam melhor. (Diretora O)

Foram poucos os exemplos de algum encaminhamento na unidade decidido pelo Conselho de escola. As decisões sempre foram encaminhadas pelo parecer da diretora, visto que ela procurava atender aos pedidos e sentia que era necessário dar sua palavra final. Fato que indica como a diretora, por meio de suas práticas, tem o controle da situação sob o status de que teve participação de outros.

O conselho de escola, o ano passado, nós tivemos uma presidente, que ela quis fazer um questionário pra saber o que estava faltando da escola, como ela achava o meu papel aqui dentro, o papel dos funcionários, sugestão de um modo geral. E nessa sugestão a gente pegou toda a parte pedagógica, o que elas queriam, a gente teve uma mudança, e também a parte física. E eu procurei atender a todos os pedidos. (Diretora E)

Além da existência do Conselho, as entrevistadas afirmaram que atualmente há maior aproximação entre pais e educadores, considerando mais dois aspectos: a faixa etária das crianças atendidas que requer essa forma de contato e a forma educativa com que a diretora tem mediado as relações com os pais.

Em síntese, a forma denominada de gestão participativa que acontece na Creche pode ser caracterizada basicamente por dois aspectos:

- um se refere à comunicação e/ou esclarecimento aos pais, aos educadores sobre o que acontece ou o que é preciso acontecer na unidade, isto é, dar a conhecer é visto como uma forma de compartilhar e participar do cotidiano. A participação dos pais se dá em situações pontuais e rotineiras, como definir horário de entrada e saída, datas e horários para reuniões pedagógicas e do Conselho, prestação de contas dos suprimentos de fundos, enfim, são mais informes e comunicados sobre a organização e funcionamento da Creche, do que discussão e tomada de decisão em conjunto.

Então a gente explica, e agora a gente tem que dar uma explicação até maior, com essa parada né, então eles já fazem o projeto por quase dois meses mais ou menos. Aí na reunião de conselho eu passo pra eles, para os pais, como está sendo desenvolvido o projeto, e eles estão acho que cobrando mais, eu acho até interessante isso, essa parte deles. Mas acho que foi com o conselho, que eles passaram a se interessar mais, entrarem mais, participarem mais da creche. (Diretora I)

- o outro se refere à concessão da participação dos diferentes segmentos da unidade sobre as questões que surgem, ou seja, há a possibilidade de aceitar sugestões em algumas circunstâncias, o que em última instância daria um caráter de legitimidade às decisões.

Mas todas as tomadas de decisões são feitas em grupo aqui. Todas. Ou passa pelo conselho, o conselho se reúne, os próprios educadores se reúnem. Até no que vai comprar, “Olha, o que vocês querem esse mês pra comprar?” Elas fazem a listinha. “Olha, a mulher me ofereceu tal produto com tal preço. O que vocês acham? Comprar ou não comprar?” Todas as tomadas de decisões são feitas em grupo. Agora a última palavra é a do diretor. Porque precisa, eu acho que é necessário. (Diretora L)

Raramente eu fico sentada ali na minha sala. Ou eu estou com as crianças, ou ajudo elas quando precisa, quando chega a verba, eu vou uma por uma, ‘Olha, chegou, o que vocês estão precisando? Qual que é a nossa prioridade agora? O que nós vamos fazer com o dinheiro?’ Então tudo o diretor tem que estar passando para o corpo docente, de funcionários e o corpo docente da parte de educadores. Estar dividindo, discutindo, dando opiniões, pegando opiniões da comunidade, principalmente do conselho de escola estar opinando, mostrando o que foi feito, se foi feito, por que foi feito, por que está sendo feito. (Diretora J)

Assim, é por meio dessas práticas que as entrevistadas entendem e/ou efetivam a gestão participativa no cotidiano da Creche. São formas pelas quais buscam envolver as funcionárias e promover a proximidade com os pais, buscam a confiança deles e a credibilidade do seu trabalho. Essas relações que se estabelecem nada mais são que relações de poder, de exercício de poder que perpassa tanto a diretora como os outros, um jogo de poder, na medida em que atendem a uma vontade de poder da diretora, na medida em que ela

concede a participação, que aceita sugestões, que compartilha idéias, quando as decisões ou os encaminhamentos atendem de fato ao que ela deseja.

Ressaltamos que, sendo a diretora considerada como um agente de mudança na Creche, ela também é submetida às relações de poder de outras instâncias, no caso, da Secretaria de Educação. Assim, as práticas que ela desenvolve também visam corresponder a expectativas dessa instância hierárquica superior, uma vez que os cargos de chefia são vistos como a extensão dos braços da própria Administração, até para se fazer jus ao cargo ocupado. Talvez seja por esse aspecto que não se radicalizou a escolha do diretor /gestor por meio de eleição.

As práticas efetivadas no interior da Creche envolvendo o Conselho de Escola parecem indicar que houve — mesmo ao longo do pouco tempo de existência dele — a produção de saberes em relação ao que é Conselho Escolar e qual o grupo integrante do Conselho de escola, ou seja, quem são essas pessoas, como se comportam, quais seus interesses e necessidades etc. É nesse sentido que acaba sendo possível manipular/liderar esse grupo, não no sentido negativo, mas no sentido de produzir um grupo e o modo como ele tem que atuar, de preferência junto e em harmonia com a diretora da unidade, e principalmente em direção às mudanças que se acredita serem as mais adequadas para a unidade como um todo.

As relações entre a direção e o grupo do Conselho de Escola se caracterizam como práticas que têm uma positividade, na medida em que produzem saber e refinam mecanismos de controle sobre os indivíduos. Parece que há a produção de efeitos de bem estar naquele indivíduo que participa, visto que ele é ouvido, que se leva em consideração a sua opinião, o que ele pensa, que expõe suas necessidades etc. Ou seja, essas práticas entendidas como práticas que se relacionam à gestão participativa permitem colocar em funcionamento mecanismos aprimorados de exercício de poder e de captura do indivíduo, de forma sutil e refinada, econômica e não repressiva. No cotidiano, tanto a direção quanto os membros do conselho exercem o poder e são capturados por ele, na medida em que se ouve e/ou se aceita a sugestão do conselheiro e na medida em que a direção percebe na sugestão a correspondência com a sua intenção/idéia inicial.

Sendo o poder uma relação de forças, ele atravessa os lugares e indivíduos numa multiplicidade de fluxos e ao cruzá-los não só destrói como também produz: produz objetos e verdades, numa economia política que se interessa por gerir e controlar os homens por meio dessas verdades. (RODRIGUES, 2001, p. 96)

A produção de novas formas de exercício de poder e controle sobre os indivíduos no cotidiano da escola não pode ser entendida como algo totalmente premeditado pelo gestor, mas como produto das próprias relações entre homens e coisas na busca de conhecimento num determinado momento e lugar, ou seja, entre os próprios indivíduos no interior da unidade escolar em busca de mudanças, em busca de atender a objetivos anunciados para a instituição e o trabalho realizado.

O conjunto de saberes produzidos a partir do controle realizado junto aos outros e ao trabalho na Creche foram integrados por prescrições da gestão escolar, como o planejamento, organização, orientação do trabalho, acompanhamento, supervisão das atividades, avaliação, para encaminhamento e resolução de questões que surgiam, visto a formação e as experiências na área da educação que as diretoras tinham ao assumirem as Creches.

A aplicação dos princípios e métodos da administração escolar na Creche não se constitui num problema, uma vez que é integrante do conjunto de conhecimento sobre a própria gestão escolar, mas a forma de racionalização técnica praticada na Creche, tal como nos outros níveis de ensino, contribui para a idéia de caracterizar a Creche como uma instituição que tem promovido a escolarização das crianças pequenas, na medida em que se privilegia a sistematização do trabalho para a preparação da criança para a escola futura.

A escola atual, se pensada como uma organização democrática, engloba certa dose de racionalidade que se traduz “na previsibilidade e na certeza face ao futuro, na consensualidade sobre os objectivos, na correcta adequação dos meios aos fins, nas tecnologias claras, nos processos de decisão e de planeamento estáveis” (LIMA, 1992 apud COSTA, 1998, p. 44).

A escola enquanto organização democrática apresenta traços característicos relacionados aos processos participativos na tomada de decisões; busca de consensos; valorização de comportamentos de liderança e motivação; defesa da utilização de técnicos para correção do comportamento como psicólogos e assistentes sociais; visão harmônica da organização; desenvolvimento de uma pedagogia personalizada (COSTA, 1998).

Essa imagem da escola inspirada na democracia encontra fundamentação nas idéias de John Dewey, pedagogo que concebia a educação como preparação para a vida em sociedade e a escola como um dos locais onde essa preparação se processa (COSTA, 1998).

Essa parece ser a imagem organizacional de escola transposta para a Creche pelas diretoras, na medida em que ensaiam uma gestão participativa; que atribuem sua entrada na Creche com uma função pedagógica para inserir o educar no atendimento das crianças; que buscam um trabalho em equipe; que relacionam o aspecto do educar à formação dos educadores; que valorizam a formação dos educadores pelo saber específico; que sinalizam o

desejo de uma estrutura organizacional tal como a escola de ensino fundamental e médio, na qual ocorra planejamento, reuniões pedagógicas; que sugiram a implementação do atendimento da criança com psicólogos e assistentes sociais, de modo a atender também a família; que acreditem que, se a Creche passou para a educação, tem que ser tratada igual às outras unidades escolares; enfim, na medida em que desejam mudar a concepção sobre a Creche para a de uma escola e conceber a educação infantil na Creche como preparatória para a pré-escola e para as outras etapas da escolarização.

Porque eu acho... é assim, é da educação? Então tem que ser tratado igual. Se ela é da educação, ela tem que ser... Mas, é totalmente tratada igual? Eu acho que não. Por exemplo, nessa questão de recesso e férias do professor. Na EMEI o recesso começa antes do da creche. Mas são os mesmos dias letivos. Não é da educação? Então tem tudo ainda... eu acho que são conquistas. (Diretora B)

A organização buscada pelas diretoras na Creche sob a ótica educativa parece ter sido formada a partir do modelo de escola, mais especificamente do que se realizava na pré-escola oferecida pela EMEI, visto a forte tendência desta em preparar para a alfabetização nas séries iniciais, sendo inclusive uma expectativa dos pais de que a pré-escola trate da leitura e escrita. Reafirma-se, portanto, que a questão do letramento também atravessa a Creche no tempo da Educação.

Percebemos então a aplicação da racionalidade técnica, na medida em que se busca organizar a Creche como uma escola, pois é esse o modelo que se tem de educação oferecida pelas instituições denominadas educacionais.

A partir desse ponto de vista, a busca da implantação “do novo” na Creche, em substituição ao que a Assistência oferecia, parece caminhar para a escolarização⁶ da infância desde a mais tenra idade. Resta saber se esse encaminhamento que se tem dado ao cotidiano de forma natural, também é consciente por parte dos profissionais que pesquisam e atuam na educação infantil.

Nesse sentido, é necessário refletir se as condições atuais são realmente outras na Creche ou não passa de mera transposição de um modelo já existente de escolarização, e, ainda, se esta é a educação mais adequada, se é uma educação de qualidade para as crianças pequenas no contexto atual.

Hoje já tem qualidade. Então nós estamos no processo sempre, de algumas mudanças. Mas eu não acredito que vai haver uma grande mudança. Eu não sei eu estou meio tapada ou se eu não estou enxergando uma mudança muito radical. Porque eu acho que nós já estamos nesse processo de melhora. Já melhorou muito, do que era e do que é hoje. (Diretora L)

Eu acho que é um processo que não retroage mais. Não volta mais pra trás. Agora é só ir pra frente. É uma coisa que a gente se apaixona. Porque querendo ou não, nós estamos fazendo parte da mudança, a gente está fazendo parte da história. Nós somos a história. Houve a mudança e nós estamos em plena mudança. Imagina, lá na

⁶ Fato que vai ao encontro da lei que estabelece a escola de nove anos.

frente, bem lá na frente, quando eu for bisavó, eu falar “gente, eu participei desse processo”. E for uma coisa normal, uma coisa assumida, uma coisa encarada como normal, a gente falar “nossa, eu participei desse processo”. (Diretora O)

Na visão de grande parte das entrevistadas, um novo capítulo da história da educação infantil na Creche municipal no tempo da Educação começa a ser escrito quando elas assumem e empreendem mudanças nas unidades, quando elas se colocam como agentes de mudança e por meio de sua gestão se dedicam ao educar, se dedicam à elaboração de uma forma de orientação e acompanhamento do trabalho realizado no cotidiano, denominado como pedagógico.

Reafirma-se, portanto, a dimensão pedagógica na função do gestor na Creche e, esta sob a responsabilidade da Educação, configura-se de fato como uma instituição que oferece educação formal para crianças pequenas.

E, embora as diretoras apresentem uma visão de processo, de continuidade de construção da Creche no tempo da Educação, não manifestam preocupação com o possível processo de escolarização que parece anunciado pelas análises, pois as mudanças realizadas foram conquistas e possibilitam um outro tratamento para as crianças que freqüentam as Creches municipais de São Carlos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reafirmamos aqui idéias levantadas a partir da análise de dados coletados e à luz da perspectiva a que nos propusemos pensar a gestão da educação infantil, com o objetivo de mostrar elementos que a gestão traz para a discussão do trabalho na Creche. Inicialmente retomamos as questões, às quais objetivamos responder ao desenvolver o estudo.

Como se tem configurado a gestão da educação infantil na Creche?

A gestão da educação infantil nas Creches municipais de São Carlos, após a passagem para a Educação, tem se configurado a partir dos discursos sobre a gestão participativa e a partir do discurso produzido pelas diretoras sobre a necessidade de efetivar, nas práticas cotidianas, a dimensão pedagógica da gestão escolar para atender ao aspecto do educar na Creche.

Os discursos sobre a gestão participativa estão colocados pela LDB, Lei nº. 9.394/96, pelo Plano Nacional de Educação, pela proposta de Plano Estadual, pelo Plano Plurianual do Município para a Educação (da gestão político-administrativa 2001-2004) ao preconizarem a gestão democrática no interior das instituições educacionais.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura, responsável pela educação nas unidades escolares municipais, tendo como uma de suas diretrizes a democratização da gestão, desencadeou ações no sentido de promover a participação da comunidade escolar na gestão do equipamento público. Entre essas há a experiência da eleição de diretores que foi única e abandonada no final de 2004, dada a reforma administrativa que estabeleceu a indicação como forma de escolha do diretor das unidades escolares municipais. Portanto, volta-se ao modelo anterior, não como cargo em comissão, mas como função gratificada.

A mudança se volta então para a implantação e implementação dos Conselhos de Escola, que em 2003 começaram a existir também nas Creches municipais. Nesse aspecto, destacamos duas faces: se de um lado, o Conselho de Escola traz a possibilidade da participação da comunidade escolar na gestão, de outro, traz a possibilidade de manipulação pela gestão conforme o jogo de interesses do diretor para manter-se no cargo e conter as reivindicações populares, pois há a subordinação dos diretores à Secretaria de Educação, uma vez que a investidura ao cargo se dá por indicação do Prefeito, embora o selecionado deva ser integrante do quadro do magistério público municipal.

A gestão participativa apresenta como princípio básico a participação na discussão e na tomada de decisões sobre a organização e funcionamento da unidade escolar, bem como

sobre todas as questões que surgem a partir daí no cotidiano. No entanto, a forma como vem sendo efetivada a gestão nas Creches por meio do Conselho de Escola não corresponde integralmente a esses pressupostos, na medida em que na Creche há espaço para a participação, mas as diretoras desenvolvem práticas que se referem muito mais a uma forma de consulta aos educadores; informes aos pais do que acontece ou deve acontecer nas unidades, práticas que se referem muito mais à legitimação de suas próprias decisões e encaminhamentos.

No cotidiano das unidades, portanto, o Conselho de Escola tem sido liderado pela diretora, pois ela, enquanto integrante desse grupo acaba por orientar o funcionamento do Conselho em seu favor. Tanto para o grupo de educadores quanto para o de pais, a diretora representa a autoridade na unidade por ocupar um lugar na hierarquia, e como responsável pela unidade sempre prevalece a sua palavra.

Ainda assim, a participação que ocorre na Creche no tempo da Educação pode representar um processo que, ao longo do tempo, poderá levar os próprios pais a reivindicarem muito mais que só serem informados ou escolherem entre algumas alternativas, e passarem de fato a compartilhar dos encaminhamentos, ou seja, podem vir, ao longo do tempo, a tramar outras formas de luta e de poder na gestão do equipamento, incluindo a forma de escolha do gestor.

Qual a especificidade da gestão na educação infantil de 0 a 3 anos?

A denominação de gestão para a Creche tem feito jus, ao menos, à idéia de inovação, uma vez que a diretora tem buscado transformar o equipamento assistencialista num equipamento educativo, embora organizando-o a partir de um modelo de escola. A especificidade da gestão se caracteriza pela função de implementar as reformas, as mudanças. Na busca por inovação apresenta-se como específico da gestão na Creche o exercício da função pedagógica do gestor escolar.

É no exercício da função pedagógica da diretora (pelas práticas mencionadas pelas entrevistadas nos relatos) que ocorre a orientação para a realização de atividades educativas / pedagógicas com as crianças de 0 a 3 anos. O educar é caracterizado como um processo planejado, sistematizado de ensino e aprendizagem das crianças.

Há uma ênfase no educar que atravessa o tempo todo os relatos das entrevistadas, na medida em que elas enfatizam que na Creche do tempo da Educação se iniciou uma orientação pedagógica para o trabalho realizado. Elas ressaltam o esforço em formar uma equipe de trabalho, uma integração do trabalho e das educadoras, um esforço em realizar

reuniões pedagógicas e de planejamento, bem como a reivindicação de se implantar na Creche oficialmente o HTP - Horário de Trabalho Pedagógico.

No entanto, essa prática tem sido efetivada em meio a dificuldades. Ao mesmo tempo em que se atribui grande importância ao acompanhamento pedagógico e às reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico – para pensar e discutir uma proposta de trabalho sistematizada e intencional voltada para o ensino e a aprendizagem – também se expressa as dificuldades em realizá-la, devido à própria dinâmica e estrutura organizacional da Creche. Mas, mesmo enumerando as dificuldades para a efetivação dessa prática, é o caráter de educar atribuído à Creche no tempo da Educação que sustenta a existência da diretora, enquanto gestora com a função de implantar um trabalho que “cuida educando”, pois é considerada a profissional com a formação requerida e capaz de alcançar esse objetivo.

A queixa comum entre diretores de escola sobre as dificuldades para a efetivação do trabalho pedagógico também se apresenta na Creche, sendo reivindicada uma coordenadora pedagógica para orientação e acompanhamento do trabalho. A velha dicotomia entre a função administrativa e a função pedagógica da gestão escolar ocorre na Creche tal como na escola que oferece outros níveis de ensino.

Que elementos a gestão traz para a discussão do trabalho/educação na Creche?

Para implantar e implementar mudanças, no sentido de mudar tanto a concepção quanto a qualidade do serviço oferecido, visando atender as expectativas de cuidar e educar colocadas para a Creche no tempo da Educação, a diretora se dedica a estabelecer e transformar as diferentes relações que se dão entre educadoras e pais, entre ela e as educadoras, entre ela e os pais, visando o controle e governo das ações destes. Com os pais parece ter alcançado uma maior proximidade que garante a legitimidade e a credibilidade de seu trabalho; com as educadoras, parece estar construindo, em meio a muitas dificuldades, uma forma de orientação e acompanhamento pedagógico do trabalho junto às crianças, ou seja, da maneira como vem interpretando o “cuidar educando”, enfatizando a realização de um trabalho voltado para o desenvolvimento da criança nos vários aspectos.

Na busca de realizar esse trabalho pedagógico, a diretora parece adaptar ou transpor um modelo de escola para a Creche e, ao fazer isso, conscientemente ou não, acaba transpondo, para a efetivação da educação das crianças pequenas, também os princípios da racionalização e burocratização das instituições educacionais que oferecem outros níveis de ensino, sistematizando com vistas à padronização. E com isto todos os problemas advindos de uma escolarização precoce, entre eles a antecipação do fracasso.

Percebemos nas falas a ênfase em estabelecer objetivos, planejar os meios e recursos, acompanhar, supervisionar, avaliar, redirecionar, enfim detalhar o quanto possível e tecnicamente, tanto o trabalho da diretora junto às educadoras, quanto o trabalho das educadoras junto às crianças. Assim, a aplicação dos princípios e métodos básicos da administração escolar, embora sob a forma de gestão participativa, acabam por contribuir também para a racionalização do trabalho e para um possível processo de escolarização precoce das crianças pequenas, um dos temores explicitados pelos pesquisadores e profissionais da área ao analisarem criticamente os referenciais curriculares para a educação infantil.

Ressaltamos que, no momento em que a diretora/gestora passa a fazer parte do quadro funcional da Creche com a tarefa de realizar um conjunto de mudanças e inovações que se colocavam como necessárias para atender à nova concepção que se queria produzir sobre a Creche no tempo da Educação, em substituição ao que a Assistência oferecia, ela traz consigo todo um conjunto de conhecimentos adquiridos durante sua formação e experiência na área da educação, em especial sobre o trabalho na pré-escola enquanto docente ou também enquanto diretora, pois precisava partir de algo que já conhecia, dominava e compartilhava como uma verdade, já que também a via como aceita e repetida por outros.

A partir de um conjunto de saberes que a diretora já domina, devido suas experiências anteriores, é que retira o modelo de escola em que se baseia, um modelo “preparatório para”, na medida em que enfatiza que os conhecimentos e aprendizagens adquiridos pelas crianças na Creche serão indispensáveis no futuro, e por isso o trabalho deve ser intencional, sistematizado, planejado, orientado, controlado etc.

Além desses saberes, as práticas mencionadas pelas diretoras entrevistadas também se referem à aplicação dos princípios e métodos da administração escolar: organização, previsão, planejamento, coordenação, orientação, tomada de decisão, avaliação, acompanhamento, supervisão, e são tomadas como princípios norteadores do trabalho. Estes acabam funcionando como mecanismos que permitem governar e controlar indivíduos, seu trabalho, suas ações em função dos objetivos colocados para a instituição, tal como se faz numa escola que oferece os outros níveis de ensino. Desse ponto de vista, ao serem utilizados, também produzem e aperfeiçoam práticas de gestão na educação infantil.

Essas práticas configuram relações de poder e de força que permitem produzir outros saberes sobre a gestão da instituição de educação das crianças pequenas. Entre eles destacamos: a dinâmica da Creche que recebe e adapta criança o ano inteiro; a dinâmica organizacional e as necessidades da Creche; a relação de proximidade com os pais e a forma

de cobrança quanto aos cuidados com as crianças; a observação e a análise do comportamento da criança gera conhecimento sobre ela e sua família; o envolvimento de pajens e professoras no trabalho apesar das tensões entre elas; a forma de orientar o trabalho a ser realizado junto às crianças, fazendo junto, aprendendo, estudando, argumentando, convencendo; a solicitação de planejamento periódico e de promoção de atividades diversificadas para cada faixa etária, especialmente o brincar supervisionado pelo educador; a rotina das atividades, da alimentação, da higiene e de descanso que organiza e produz a criança; a adequação dos espaços e ambientes em função das características e necessidades que as crianças expressam para se tornarem autônomas e se socializarem; a exploração dos ambientes pelas crianças; as diferenças de comportamento e necessidades entre crianças de 0 a 3 anos, e as de 4 a 6 anos; as diferenças existentes dentro da faixa etária de 0 a 3 anos; as diferenças entre crianças que freqüentaram a Creche antes da pré-escola e as que não freqüentaram; a utilização de materiais didáticos pedagógicos e brinquedos; enfim, conhecimentos sobre os vários aspectos que envolvem o trabalho realizado cotidianamente nas instituições de educação infantil.

A especificidade da gestão na educação infantil pode ser entendida a partir do domínio e controle desses saberes, que por sua vez fundamentam as práticas das gestoras, as quais podem ser vistas como o exercício da função pedagógica da gestão escolar.

A partir dessas práticas de gestão — que na perspectiva foucaultiana, significa em última análise colocar em funcionamento todo um conjunto de micropoderes que atuam em todas as direções e sentidos visando controlar e gerir a vida dos homens — a diretora da Creche estabelece novas relações tanto com os outros profissionais da Creche quanto com os pais, tendo em vista o trabalho voltado para educar e cuidar das crianças.

Em síntese, a diretora parte do conjunto de saberes que já domina sobre educação e sobre gestão, e vai produzindo outros no contexto da Creche. Ao mesmo tempo em que ela também vai sendo produzida ao lidar com as especificidades da unidade, vai produzindo conhecimentos sobre as educadoras, sobre o trabalho, sobre as relações que se dão, vai produzindo formas refinadas de exercício de poder, permitindo governar os outros (Conselho de Escola) de modo a atender sua vontade e assim efetivar a gestão da educação de crianças pequenas que acredita ser a mais adequada.

Desse ponto de vista, parece mais adequado caracterizar que a organização e o funcionamento da Creche no tempo da Educação, ou a forma como vem sendo conduzido o trabalho se apresenta como uma inovação, ou seja, um outro olhar para o desenvolvimento do trabalho na educação infantil.

Qual o caráter educativo da Creche em contraposição ao caráter historicamente assistencialista, segundo as diretoras?

A Creche tem sido fortemente caracterizada como uma instituição educativa, com função intrínseca de cuidar e educar crianças pequenas. No entanto, continua a atender a população de baixa renda e filhos de mães trabalhadoras e também outras porções da população, visto as condições atrativas que oferece no tempo da educação. Mas deve-se refletir se esse possível processo de escolarização precoce, bem como todas as implicações que dele advêm, se apresentam como a melhor ou a mais adequada forma de promover a educação das crianças pequenas, ou se é necessário produzir outra forma para a Creche levando em conta as suas especificidades, independente da origem sócio-econômica e cultural das crianças que atende.

Nesse sentido é mais adequado apontar que, na realidade das Creches municipais de São Carlos, está ocorrendo um processo de configuração do caráter educativo dessas instituições, bem como um processo de consolidação do papel do gestor enquanto agente responsável em criar as condições para que esse trabalho denominado educativo seja realizado, embora organizando a Creche a partir de um modelo de escola.

A partir de uma perspectiva foucaultiana, a Creche parece caracterizar-se numa instituição coletiva que ao desenvolver determinadas práticas produz crianças, educadoras e gestora, na medida em que fixa os indivíduos a um aparelho de transmissão de conhecimento, no caso a aprendizagem das crianças, as práticas pedagógicas das professoras / educadoras e as práticas de gestão da diretora em relação às crianças e às professoras. No conjunto espaço, tempo e trabalho, a Creche tanto produz quanto se volta para uma concepção de criança e o modo como deve ser sua educação no contexto atual, sendo agora escolarizável, aceita e repetida por aqueles que participam desse processo. No interior dessa instituição também se produzem as educadoras, a gestora, como deve ser o trabalho delas para produzir crianças, que por sua vez deverão criar hábitos, desenvolver habilidades e sentimentos, dividir com os colegas, aprender a respeitar, aceitar as diferenças, aprender a comer, aprender a interagir, conviver em grupo. Tais aprendizagens são colocadas como necessárias para o futuro, para as crianças viverem em outros grupos. Assim, a Creche parece se caracterizar numa escola centrada no futuro.

Nesse sentido, a diretora vai governando e controlando a partir das práticas de gestão o trabalho das educadoras com vistas a atingir a criança, ou seja, nas próprias palavras das entrevistadas: “nós temos que buscar e oferecer o que é melhor e mais adequado para a

criança”. Este tem se apresentado como um discurso que vem sendo aceito e repetido como uma verdade, tornando-se parte do discurso sobre a gestão da educação infantil nas Creches.

Acreditamos que uma instituição de educação infantil deve ser o local organizado para promover uma infância sem antecipar a vida adulta com atividades preparatórias para, ou muito menos antecipando para a vida adulta no trabalho, deve ser o local onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode ser criança, onde se potencializa o exercício da infância, onde se descobre e se conhece o mundo por meio de diferentes experiências, por meio do brincar, das relações com o ambiente e com os objetos, por meio das relações e interações com os adultos e as outras crianças.

De qualquer forma, a passagem das Creches da Assistência para responsabilidade da Secretaria de Educação representa um outro tempo, um tempo que apresenta também outras dimensões políticas, sociais e educacionais voltadas para a educação infantil.

A dimensão política diz respeito ao reconhecimento e determinação, por meio de leis, da educação infantil enquanto um direito da criança, das famílias e dever do Estado. Entretanto, mesmo após mais de 5 anos da transferência de responsabilidade para a Educação, as instâncias governamentais não têm se estruturado e investido suficientemente para atender todas as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos nas instituições de educação infantil denominadas Creches. Não atendem nem à demanda manifesta e muito menos à latente, pois os recursos continuam insuficientes.

Conforme mencionamos anteriormente, as Creches municipais e conveniadas juntas da cidade de São Carlos, até dezembro de 2004, atendiam a apenas 12,32 % da população na faixa etária de 0 a 3 anos. Nessa perspectiva, parte do capítulo da história referente ao esquecimento da educação infantil tende a perdurar por mais tempo e, se continuar neste compasso, serão necessários muitos quinquênios para se escrever um outro capítulo da história a respeito da educação das crianças pequenas, pois durante o período do estudo, o município investiu na construção de 3 unidades, gerando apenas cerca de 330 novas vagas para crianças de 0 a 3 anos, construindo menos instalações do que a Assistência Social no mesmo período de tempo, embora com outra qualidade.

As instâncias políticas e governamentais, como não têm dado conta da ampliação dos equipamentos, e por conseguinte, aumentar o número de vagas, criam medidas como o oferecimento de meio período para atender à condição de direito, privilegiando crianças em situação de pobreza, abandono e em situação de risco pessoal e social, como tem acontecido na realidade de São Carlos. Ainda assim, tal medida não tem atendido a todos nessas

condições no município. Portanto, a dimensão da pobreza, característica de boa parte da clientela da Creche, não pode ser desconsiderada.

Essas medidas têm atendido a orientações recomendadas no Plano Nacional de Educação para o oferecimento de vagas na educação infantil, as quais ressaltam que essa priorização não deve ser entendida como serviço aos pobres, tal como no tempo da Assistência e ao longo da história da educação infantil oferecida nas Creches. No entanto, embora o atendimento à educação infantil figure na lei como direito, as políticas públicas visam ao atendimento das classes populares, as desfavorecidas sócio-economicamente.

Ainda assim, as Creches municipais de São Carlos no tempo da Educação têm oferecido um atendimento — de cuidados e educação — de outra qualidade para as crianças, e indiretamente para as famílias. A idéia de outra qualidade dos serviços parece se adequar mais ao tão propagado novo caráter educativo atribuído às Creches em contraposição ao histórico assistencialista, pois no campo da educação a Creche oferece um conjunto de condições para o atendimento da criança e visa realizar um trabalho que se pauta em toda uma produção acadêmica e científica de várias áreas existentes sobre a criança, suas características de desenvolvimento e aprendizagem, suas necessidades físicas, psicológicas, cognitivas, sociais, culturais etc. Portanto, configura-se um atendimento pautado em conhecimento sistematizado e compartilhado, agora aplicado na educação de crianças desde a mais tenra idade. O que é próprio da lógica atual do capital, ou seja, a produção e utilização de conhecimento.

Para as Creches municipais de São Carlos no tempo da Educação houve um conjunto de investimentos que visaram muito mais uma melhoria dos equipamentos já existentes desde o tempo da Assistência Social, do que novas construções. As adaptações e reformas das instalações visaram à adequação dos ambientes às necessidades das faixas etárias e do trabalho. A aquisição de equipamentos, materiais didático-pedagógicos, contratação e capacitação das educadoras também caracterizaram os investimentos realizados nas Creches municipais nos últimos anos, embora a estrutura básica permanecesse a mesma.

Observamos o fato de se investir mais em melhorias dos equipamentos existentes do que na geração de vagas a partir de novas construções. Fato que chama a atenção na área da educação e de políticas públicas, pois, se pensarmos no processo de expansão da escola pública do passado, privilegiou-se o aumento do número de escolas/vagas em detrimento da qualidade de ensino oferecido. Tal fato reforça a idéia de que ainda se está buscando/produzindo uma outra estrutura/organização das Creches na Educação, aspecto que pode ser considerado com um indicador de qualidade.

A existência da diretora na Creche e a entrada gradativa de professores — que se deu após a passagem — também indicam um tipo de investimento, pois há o dispêndio de maiores recursos em folha de pagamento para o quadro funcional das Creches, uma vez que, tanto uma diretora quanto uma professora, tem salários superiores ao de uma encarregada e uma pajem, respectivamente.

A entrada desses profissionais também marca um outro tempo na Creche, pois sendo agora de responsabilidade da Educação, o quadro funcional vai gradativamente se reestruturando com profissionais da referida área. Espera-se que a entrada de profissionais com formação e a superação da dicotomia cuidar e educar, entre pajens e professoras, se apresentem como outro fator de qualidade para o trabalho realizado.

No cotidiano, pajens e professoras constituem o grupo de profissionais na Creche. Espera-se que ambas desempenhem as mesmas funções e compartilhem de um mesmo projeto educativo, no entanto há diferenças fundamentais entre elas: a diferença salarial, a diferença da jornada de trabalho, a diferença de formação e a diferença sobre a concepção da Creche e do trabalho, pois as pajens com pouca escolaridade trouxeram suas práticas do tempo da Assistência e as professoras com formação de ensino médio ou superior também demonstram o despreparo para atuar na faixa etária de 0 a 3 anos. É, portanto, inevitável o confronto de concepções e práticas, pelo menos até a substituição total das pajens por professoras na rede municipal de ensino de São Carlos, ou que todas as pajens e professores obtenham a formação requerida, conforme o estabelecido pela legislação.

Nas práticas do cotidiano essas diferenças acentuam a dicotomia cuidar e educar, pois se relacionam com a valorização e a capacidade dos educadores enquanto profissionais. Tais condições influenciam tanto a formação/interação de uma equipe de trabalho, quanto a realização do trabalho em si com as crianças, pois é com esta realidade que as Creches sob a responsabilidade das diretoras/gestoras devem organizar e efetivar o trabalho de “cuidar educando”.

Constatamos que entre as professoras há, de um lado, dificuldades e manifestações de resistência em realizar os cuidados de higiene, alimentação e descanso das crianças, pois acreditam que pela formação que apresentam deveriam se dedicar exclusivamente à parte pedagógica. Por outro, muitas professoras apresentam dificuldades em desenvolver um trabalho educativo/pedagógico com as crianças, pois aparentam não dominar conhecimentos necessários sobre a criança de 0 a 3 anos, caso a parte estão aquelas que já são mães e parecem agir por “instinto materno”. Reafirma-se, portanto, a ausência da articulação entre

teoria e prática também na educação de crianças pequenas, ou seja, um saber superficial que acaba não sustentando o fazer cotidiano.

As diversas faces da atuação dos educadores da educação infantil remetem para uma dimensão educacional, no que se refere tanto aos cursos de formação de professores de educação infantil quanto aos cursos de capacitação oferecidos para as profissionais já existentes na Creche, sinalizando a necessidade de revisão / aperfeiçoamento deles, bem como a realização de capacitação periódica.

Uma formação consistente para os profissionais da educação infantil na Creche deve privilegiar não só o conhecimento e a produção de conhecimento sobre a criança de 0 a 3 anos, mas ressignificar a Creche e sua função social na sociedade atual, a partir do resgate e compreensão da sua história de constituição, pautando-se ainda pelas características e condições de existência da população atendida pela Creche. Portanto, as universidades adquirem um papel importante com relação à formação dos futuros profissionais da educação para atuarem na educação infantil de 0 a 3 anos.

Finalizando, esperamos ter alcançado dois objetivos, o primeiro se refere a contribuição deste trabalho ao problematizar a passagem da Creche da Assistência para a Educação a partir da perspectiva da gestão escolar, na medida em que apontamos: a passagem entendida como um processo de modernização que se coaduna com a lógica capitalista; o caráter civilizatório que permanece na Creche no tempo da Educação, entretanto, é aprimorado e efetivado de maneira mais eficiente sob o discurso pedagógico; o papel da diretora/ gestora enquanto um agente que impulsionou as mudanças; e o caráter escolarizante presente na educação das crianças pequenas que pode levar a um futuro fracasso do processo de escolarização dos indivíduos.

O outro objetivo diz respeito à possibilidade de outras indagações e à proposição de outros estudos na área da gestão da educação infantil. Almejamos que o estudo desenvolvido, além dos objetivos a que se propôs, também seja ponto de partida para outras discussões, especialmente quanto à formação de gestores; à gestão participativa; à gestão pedagógica na educação infantil; à avaliação das políticas e programas para a educação infantil por parte das esferas de competência, especialmente as municipais; sobre indicadores de qualidade da educação infantil no contexto da Creche, e ainda, na direção de entender a infância como uma experiência que traz em si o caráter inventivo, inusitado, intempestivo, não que isso seja uma simples cronologia, mas sim a possibilidade de produzir outras coisas com ênfase na potencialidade de inventividade e criatividade das crianças.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. et. al. *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna, 2006.
- ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. Pro-Posições. *Revista Quadrimensal da Faculdade de Educação – Unicamp*, Campinas, SP, v.14. n. 3 (42), p. 13-24, set./dez., 2003.
- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D. Tal infância. Qual criança? In: ABRAMOWICZ, A.; SILVERIO, V. R. (Org.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2005. p. 73-85.
- ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. *Educação Infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999.
- ABREU, M. Mudanças na educação. Nova lei altera o ingresso e a permanência no Ensino Fundamental. *Revista do Professor*, Porto Alegre, v. 22, n. 87, p. 42-43, jul./set., 2006.
- ALONSO, Myrtes. *O papel do diretor na administração escolar*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1979.
- ALVES, A. J. M. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 7, 53-61, maio, 1991.
- ANDRÉ, M. C. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995. p. 15-33.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação*. Rio de Janeiro, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023: informação e documentação: Referências: Elaboração*. Rio de Janeiro, 2002.
- BARRETO, A. M. R. F. A educação infantil no contexto das políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 53-65, set. /dez., 2003.

BONDIOLI, A. (org.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Tradução de Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Política de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998b. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. *A Constituição de 1988 e a educação de crianças pequenas*. São Paulo: FDE, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20/12/1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, v.84, n.248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB22_1998.pdf>. Acesso em: 28/08/05.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB 4, de 16 de fevereiro de 2000*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB04_2000.pdf>. Acesso em: 28/08/05.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 28/08/05.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf> Acesso em: 28/08/05.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.068, de 13/07/1990.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federal do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRIOSCHI, L. R.; TRIGO, M. H. B. Interação e comunicação no processo de pesquisa. In: LANG, A. B. da S. G. (org.). *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: CERU, 1992. p. 31-41.

CAMARGO, R. B. de. *Gestão democrática e qualidade de ensino: o conselho de escola e a interdisciplinaridade nas escolas municipais de São Paulo (1989-1992)*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1997.

CARVALHO, A. C. F. de. *O poder como construtor do sujeito: breve incursão ao universo microfísico de Michel Foucault*. Disponível em: <<http://chip.cchla.ufpb.br/paraiwa/02-carvalho.html>>. Acesso em: 16/07/05.

CERISARA, A. B. *Professoras de Educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleções Questões de Nossa Época, v. 98).

COSTA, J. A. *Imagens organizacionais da escola*. 2. ed. Portugal: ASA Editores, 1998. (Coleção Perspectivas Actuais/Educação).

COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: _____. *Conversações*. Rio de Janeiro: trinta e quatro, 1992. p. 219-226.

DEMARTINI, Z. de B. F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: VON SIMSON, Olga R. de M. (Org.). *Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice, 1988. p. 44-105.

DEMARTINI, Z. de B. F. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: LANG, A. B. da S. G. (Org.). *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: CERU, 1992. p. 42-60.

DIAS, J. A. Gestão da escola. In: MENESES, J. G. et. al. *Estrutura e funcionamento da educação básica*. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 268-282.

FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*. 2. ed. São Carlos, SP: UFSCar, 2000.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). *Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FÉLIX, M. de F. C. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FISCHER, R. M. B. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-60.

FORTUNA, M. L. de A. *Gestão escolar e subjetividade*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: NAU, 2002.

FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber*. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (Coleção Ditos e Escritos, IV).

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987. p. 117-192.

GRIFFITHS, D. *Teoria da administração escolar*. Tradução de José Augusto Dias. 4. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1978.

HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. Tradução de Berilo Vargas. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

HORA, D. L. da. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

IDÉIAS. São Paulo: FDE, n. 2, 1988.

IDÉIAS. São Paulo: FDE, n. 7, 1990.

KAPPEL, M.D.B.; CARVALHO, M. C. ; KRAMER, S. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da pesquisa sobre padrões de vida / IBGE. *Revista Brasileira de Educação*, n.16, p. 35-47, jan./ abr., 2001.

KRAMER, S. (Org.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1994.

KRAMER, S. (Org.). *Profissionais da educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios*. 2. ed. São Carlos, SP: UFSCar, 2000. p. 51-65.

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

LOURENÇO, M. B. *Organização e administração escolar*. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

LÜCK, H. et. al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, M. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 53-79.

MARTINEZ, C. M. S.; PALHARES, M. S. A Educação Infantil uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G. de PALHARES, M. S. (Org.). *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios*. 2. ed. São Carlos, SP: UFSCar, 2000. p. 05-16.

MOREIRA, M. *O poder em Foucault e o poder nas mulheres*. Disponível em: <<http://chip.cchla.ufpb.br/paraiwa/01-moreiraneto.html>>. Acesso em: 16/07/05.

MOTTA, F. C. P. *Teoria geral da administração: uma introdução*. 17. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

OLIVEIRA, V. B. (Org.). *O brincar e a criança de nascimento aos seis anos*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: uma introdução crítica*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997. (Série Educação em Ação).

PARTIDO DOS TRABALHADORES. *Diretrizes Nacionais do Partido do PT*. 2000 (xerox de parte do documento, p.3-5).

PINTO, F. C. F.; FELDMAN, M.; SILVA, R. C. *Administração escolar e política de educação*. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1997.

PLANO Estadual de Educação. Proposta da Sociedade Paulista. Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública. São Paulo, 14 de outubro de 2003. (PL n.º 1.074/03, versão revisada em 30/10/03). Disponível em: <<http://adusp.org.br/PEE/PEE.pdf>>. Acesso em: 24/11/05.

QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do indizível ao dizível. In: VON SIMSON, O. R. de M. (Org.). *Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

REIS, M. das G. F. A. dos. *O compromisso político-social do diretor como educador*. 2000. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2000.

RIBEIRO, J. Q. *Ensaio de uma teoria da administração escolar*. ed. rev., anotada e ampl. por João Gualberto de Carvalho Meneses. São Paulo: Saraiva, 1978.

ROCHA, E. A. C.; SILVA FILHO, J. J. da; STRENZEL, G. R. (Org.). *Educação Infantil* (1983-1996). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

RODRIGUES, L. A. *Nômades, bárbaros e guerreiros: os educadores e educadoras das ruas e das instituições para menores*. 2001. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2001.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 7- 40, jul., 1999.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Org.). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1998.

SANDER, B. *Administração da educação no Brasil: evolução do conhecimento*. Fortaleza: Edições UFC; Brasília, DF: ANPAE, 1981.

SANDER, B. Novas tendências na gestão da Educação: democracia e qualidade. In: SIMPÓSIO REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE. GESTÃO E PARTICIPAÇÃO, 1., 1996, Fortaleza. *Anais ...* Fortaleza: ANPAE, 1996. p. 138-151.

SANDER, B. *Perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo: Pioneira. p. 75-88.

SANTOS, C. R. *O gestor educacional de uma escola em mudança*. São Paulo: Pioneira; Thomsom Learning, 2002.

SANTOS, T. M. *Noções de administração escolar*. 5. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1966.

SÃO CARLOS. Prefeitura Municipal. Lei Municipal nº 11.135 de 08 de fevereiro de 1996. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de São Carlos. São Carlos, 1996.

SÃO CARLOS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Plano plurianual da Educação Municipal*. 2001.

SÃO CARLOS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Relatório *investimento em educação infantil para garantia de atendimento de qualidade para as crianças do município de São Carlos*. São Carlos, 2004.

SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, nº XVI, 7-11 de janeiro de 1993, Rio de Janeiro. Anais ... Brasília: ANPAE. 1993.

SOUZA, D. dos S. B. de. *Eleição de diretores escolares no município de São Carlos: propostas e polêmicas*. 2005. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2005.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Tradução Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 2001.

TEIXEIRA, M. C. S. *Antropologia, cotidiano e educação*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Pensadores & Educação, 4).

ANEXO A - Roteiro de entrevista

- 1 - Fale sobre sua trajetória pessoal e profissional.
- 2 - Como pensa a educação infantil? Por que escolheu a educação infantil?
- 3 - Qual o papel do diretor na Creche? Há uma função pedagógica?
- 4 - O que é específico da Creche?
- 5 - Como vê a passagem da Creche para o âmbito da educação? Houve mudanças?
- 6 - Enquanto política pública, como entendeu a passagem para o atendimento de meio período? Houve dificuldades?

ANEXO B – Caracterização de formação e experiência profissional das diretoras das Creches Municipais

Diretoras		Tempo de direção		Tempo de docência	Formação 2º grau	Formação superior	Outras formações	Outras experiências na área de educação/magistério
		Total	Creche					
01	A	4,5 anos	4 anos	13 anos na pré-escola	Magistério	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia e Educação Escolar	1 ano no ensino fundamental na rede estadual de ensino
02	B	1 ano	1 ano	17 anos na pré-escola	Magistério	Pedagogia	-	2 anos assistente de direção na pré-escola; 1 ano professora coordenadora na educação infantil e 6 anos como auxiliar de pesquisa na UFSCar
03	C	5 anos	5 anos	13 anos na pré-escola	Magistério	Pedagogia	Especialização em Educação Especial e Psicopedagogia	5 anos na pré-escola na rede particular
04	D	1 ano	1 ano	5 anos na pré-escola	Magistério	Pedagogia	Concluinte de Mestrado em Educação	6 meses na educação especial na APAE
05	E	8 anos	4 anos	9 anos na pré-escola	Magistério	Pedagogia	Licenciatura em História	9 anos no ensino fundamental na rede estadual de ensino
06	F	9 anos	4 anos	-	Magistério	Pedagogia	-	25 anos no ensino fundamental na rede estadual de ensino (professora e coordenadora)
07	G	5 anos	5 anos	13 anos na pré-escola	Magistério	Pedagogia	-	4 anos na pré-escola na rede particular e 1 ano no ensino fundamental na rede estadual de ensino
08	H	2,5 anos	2,5 anos	16,6 anos na pré-escola	Colegial	Pedagogia	Educação Física	6 meses na recreação
09	I	3 anos	3 anos	9,5 anos na educação física para deficientes	Colegial	Pedagogia	Educação Física	1 ano no ensino fundamental na rede estadual de ensino 1 ano educação física nas Creches
10	J	5 anos	5 anos	1,5 anos Educação Física no ensino fundamental	Magistério e Contabilidade Técnica	Pedagogia	Educação Física, Educação Artística, Administração de Empresas e Especialização em Psicopedagogia	13 anos no ensino fundamental e médio na rede estadual de ensino
11	L	3 anos	3 anos	8 anos entre pré-escola, educação física e suplência no ensino fundamental	Magistério	Pedagogia	Educação Física	15 anos no ensino fundamental na rede estadual de ensino (1ª a 4ª série e Educação Física) 1 ano na pré-escola na rede particular
12	M	5 anos	5 anos	17 anos na pré-escola	Magistério	Pedagogia	Licenciatura em História e Especialização em Psicopedagogia	8 anos no ensino fundamental na rede estadual de ensino
13	N	5 anos	5 anos	13 anos na pré-escola	Colegial e magistério	Pedagogia	Licenciatura em Geografia	6,5 anos no ensino fundamental e médio na rede estadual de ensino
14	O	3 anos	3 anos	6 anos na pré-escola	Magistério	Pedagogia	-	2 anos assistente de direção na pré-escola

OBS: O tempo de direção e o tempo na docência se referem à atuação na rede municipal de ensino de São Carlos.

ANEXO C – Apresentação de dados no conjunto

TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL DAS DIRETORAS

TRAJETÓRIA

Eu escolhi Educação Física, porque eu gosto muito de esportes, era muito ligada, aí eu fui fazer o curso. Aí comecei a dar aula na prefeitura, já dava antes como estágio, voleibol, aí depois eu entrei na prefeitura. Antes eu dei um ano, aula nas creches, já deu pra ter uma idéia de como era o funcionamento das creches, naquela época, em 1990. Aí em 91 que eu entrei na prefeitura. Fui dar aula pra deficiente auditivo, fiquei lá 9 anos e meio com eles, a faixa etária que eu atendia era diversificada, tinha criança de 3 anos e tinha adulto. Então era bem diferente da educação propriamente só infantil. Dei aula 4 anos no projeto comunidade-escola, onde a gente atendia jovens adolescentes, e também adultos. (Diretora I).

É, hoje eu faria diferente do que eu fiz na época algumas coisas. Mas eu acho que valeu muito como experiência, está valendo ainda, aí mudei de creche, mas é outra realidade, mas também foi muito válido pra mim, estou aprendendo muito ainda, eu acho que é uma aprendizagem diária, pra mim que não tinha tido experiência nenhuma. Enfim, eu acho que eu não vou me esquecer nunca dessa passagem, de tudo que eu aprendi. (Diretora I).

Eu fui chamada na prefeitura para trabalhar na recreação. Aí eu fui pra Santa Eudóxia. E pra eu vir pra São Carlos só tinha lugar na pré-escola, não tinha lugar na recreação. Aí eu vim pra São Carlos e aí tinha lugar então... na época podia dar aula para crianças de 4 anos. Então foi a classe que me ofereceram.(Diretora H).

Aí fiz um cursinho simples de Enfermagem, no SENAC e fiz estágio e tudo, na época, trabalhei no berçário, mas aí eu vi que não era aquilo que eu queria. (...) Aí surgiu uma oportunidade de fazer o curso de Magistério. Estudei no Jesuíno, naquele ano eles iam começar o curso e eu me interessei, me inscrevi e comecei a fazer o curso.(Diretora A).

Aí fiz o curso de Magistério, aí logo que eu me formei em 86, já prestei o concurso em janeiro. No começo de 87 já prestei o concurso. Passei, mas antes de ser chamada, eu fiz inscrição no Estado, dei umas aulas no Estado como substituta, porque não tinha como pegar aula direto. Então tinha o projeto, o PROFIC.(Diretora A).

Eu trabalhava no comércio, do comércio eu fui para uma indústria. E na indústria tinha um clube, que iam os familiares, as crianças, e eu fazia brincadeiras com as crianças no clube, com os filhos dos funcionários. Aí, quando eu saí da empresa, eu fui estudar. Fiz Magistério, fiz Educação Física, e quando eu saí da empresa eu me inscrevi na secretaria da educação, do Estado, e comecei a lecionar. Mas era faixa etária de 7 anos até o 3º colegial. (Diretora J).

Aí eu voltei, prestei concurso na prefeitura e entrei na área da saúde. Naquele mesmo ano, eu voltei a estudar. Então eu tinha feito o 1º colegial, então eu já ingressei no 2º ano do Magistério. Comecei a fazer o Magistério. Então, trabalhava e estudava. Trabalhava de dia, na área da saúde, e estudava à noite. Aí, depois que eu me formei no Magistério, eu prestei concurso (Diretora O).

Aí já fazia acho que 3 anos que eu estava na pré-escola, um grupo de amigos sentiu a necessidade de estar fazendo um curso superior, aí fomos fazer o curso de Pedagogia em Jaboticabal. (Diretora O).

Tive uma experiência muito mais pesada, que foi ali né, de assistente (de direção na escola CCC), porque na realidade nós éramos em duas. Tomava conta do ensino fundamental e da pré-escola. Então eu acho que eu já vim assim um pouco preparada, em termos de administração. Não é eu tinha o diploma, mas não tinha muita prática, então juntou os dois, a prática com a licenciatura, então eu estou aqui até hoje, estou achando ótimo. (Diretora O).

Hoje, a experiência que eu tive na saúde vale muito pra mim, mesmo aqui, na minha profissão, por incrível que pareça, com a experiência que eu tive na saúde, muitas coisas que acontece aqui, eu não me vejo apertada. Eu já sei o que fazer, qual o procedimento, qual a atitude que eu tenho que tomar. Então valeu muito. (Diretora O).

Trabalho desde os 13 anos, mas assim, em escritório, em banco, que eu trabalhei, e depois eu já peguei a pré-escola, a parte do magistério, e não quis trocar. (Diretora E).

A trajetória profissional... essa pessoal, acho que acaba juntando com a profissional, porque eu não tenho o pessoal, o meu pessoal é o profissional. A minha pessoa se identifica muito com criança. Com o trabalho com a criança em si. (Diretora E).

Eu me formei no Magistério em 83, tinha 18 anos, já em seguida entrei na faculdade de Pedagogia e enquanto isso eu substituí no Estado, fui substituindo para formar pontos, e em janeiro de 86 eu prestei o concurso na prefeitura, passei em 2º lugar, até fiquei contente, porque eu não pensava que pudesse... passei em 2º lugar, então já faz 18 anos que eu estou na prefeitura. Eu trabalhei na EMEI MMM durante.... de 86 a 92, 7 anos, né, e depois me transferi para a EMEI HHH e estou lá até hoje.(Diretora G).

Aí eu comecei a dar aula em pré-escola, só que em escola particular, no Cecília Meireles, e fiquei 4 anos dando aula. Tem uma

diversidade aí de experiências, tanto de diretora de EMEI, professora do município, do Estado e professora da rede particular. (Diretora G).

Como diretora eu tenho então 6 meses em 91, lá na EMEI MMM. Então tem essa experiência já na educação infantil, mas de 4 a 6 anos. E depois em 99, eu fui diretora da Creche JJJ, durante 1 ano, depois em 2001 voltei na CCC e em 2002 vim prá cá na Creche UUU. (Diretora G).

E a partir daí eu falei assim,... eu tinha uma tia que morava ao lado, que era professora. Aí eu falei: então eu vou fazer Magistério, mãe. Porque eu acompanhava muito a minha tia Fulana nas aulas, nas escolas e tudo o mais. Aí comecei a fazer o Magistério pra isso. (Diretora M).

Acabei o Magistério, aí ..., uma outra amiga minha, falou: ‘fulana, peguei aula no Paulino Carlos. Você se inscreveu?’ Falei: me inscrevi. Ela falou: vai ter amanhã um bloquinho no Adolfo Lobbe, vai lá. E lá fui eu. (...) Aí foi aonde eu decidi fazer a complementação pedagógica. E só restou mesmo lá Jaboticabal. (Diretora M).

E aí foi que eu entrei na educação infantil, que eu me apaixonei pela educação infantil, ... aí prestei o concurso da prefeitura pra educação infantil e fiquei como meio período no Fundamental. (Diretora M).

... fiz o Magistério também na escola estadual e logo que eu me formei eu já comecei a dar aula, comecei a trabalhar já com 1ª a 4ª série.(...) Enquanto eu dava aula eu fui fazer o curso de Educação Física, me formei em Educação Física, continuei dando aula, e fui fazer o curso de Pedagogia em Jaboticabal. E sempre trabalhando. (Diretora L).

Nesses anos todos de trabalho eu também comecei a dar aula na prefeitura, em educação infantil, e concomitante com a Educação Física, e algumas aulas na suplência. Aí eu estava dando aula de Educação Física, e no ensino básico do Estado. Então prefeitura e Estado. Até que houve um convite para estar fazendo um projeto para a direção, de creche, e optei pela creche porque eu já estava envolvida com a educação infantil, na educação física.(Diretora L).

E passei por todas as escolas possíveis da cidade. Acho que a maior experiência foi essa, porque a gente tinha várias maneiras de trabalhar em locais diferentes, crianças diferentes, vindo de vários locais, então eu acho que foi fundamental essa experiência, essa troca de escola, a correria que a gente fazia entre uma escola e outra, então foi uma experiência muito válida. (Diretora L).

... eu fiz o Magistério, do Magistério fiz a Geografia, da Geografia fui para a coordenação pedagógica, e aí quando veio o convite para a gente vir para a creche,... (Diretora N).

Eu fui dar aula em uma fazenda e eu cheguei com 18 anos e lá tinha três... 1ª, 2ª e 3ª séries, 40 crianças. Aí eu me vi diante daquele batalhão e falei: o que fazer? Vinte e cinco para alfabetizar. E quando chegou em setembro, o Supervisor, que se chamava Inspetor Escolar, eles iam lá para fazer a Festa do Livro. Veja bem. Então você se afastava, o inspetor chamava e fazia a criança ler o livro. E a criança já estava alfabetizada em setembro. Alfabetizada nesse sentido, já lia e já conseguia contar o que lia, por exemplo, o milho. O milho é... (Diretora F).

Bom, depois eu fiquei esses anos em escola municipal, fiquei 3 anos, depois eu ingressei em escola estadual. Aí eu fui coordenadora pedagógica aqui da Escola Antônio Adolpho Lobbe, e tinha sob o meu controle 48 escolas, que a gente chamava de escolas isoladas. Eram escolas rurais. (...) Nesse ínterim, quando eu estava no Paulino Carlos, quando eu estava no Lobbe, eu fiz a primeira turma de Pedagogia da Federal. (Diretora F).

Então iniciou-se àquela época o planejamento, mas um planejamento muito complicado. Então eu fazia as reuniões aqui no Lobbe com 48 professoras de escola rural. Elas tinham que planejar, era começo. Até hoje ninguém sabe planejar. Mas aquele tempo era pior. (Diretora F).

Bom, eu fiz Magistério no 2º grau, fui trabalhar na APAE, na época eu prestei dois vestibulares, pra Geografia e pra Pedagogia. Só que como eu estava trabalhando na APAE, minha dificuldade era muito grande para trabalhar com educação especial. Eu tinha crianças com Síndrome de Down, tinha um esquizofrênico, tudo numa salinha só. E no Magistério a gente não tem conhecimento nenhum mesmo de educação especial. (Diretora D).

Fui aprendendo um pouco com a coordenadora pedagógica, mas era tudo muito superficial, por exemplo, e a resposta, quando você trabalha com educação especial, é muito lenta ou às vezes são respostas que você não percebe. A família talvez vá perceber alguma resposta, alguma mudança de comportamento, e você não percebe. E aquilo ia me frustrando muito, não conseguir trabalhar certas coisas com as crianças, pela limitação delas, e tudo, então eu achei que eu deveria fazer Pedagogia. (Diretora D).

Eu fiz Magistério no Álvaro Guião. Concluí em 79. E aí eu saí um pouco desanimada do curso. Fui trabalhar na loja. Fiquei um ano trabalhando em loja. Até fiz inscrição para o vestibular para Pedagogia, mas aí você não tem muito contato com o pessoal que já está na profissão, e quando você entra no mercado de trabalho como professora, você não tem o seu salário todo mês.(Diretora B).

Seu salário depende das aulas que você pega e se você não tem muitos contatos, fica um pouco mais difícil. Então eu acabei no começo meio desanimada, e deixei pra lá. Daí o que aconteceu? Eu acabei entrando como auxiliar de pesquisa na Federal, e fiquei um tempo lá trabalhando. Era por verba, mas era um pouco mais regular. Depois, quando eu resolvi voltar a tentar de novo trabalhar com educação, fui na prefeitura e me inscrevi pra substituir. E justo aquele ano saiu um teste de seleção, um concurso. (Diretora B).

Eu acho assim, a minha experiência profissional, em questão de organização da escola, algumas idéias, eu já vi assim... porque quando você vem de uma porção de coisas de realidade, então você vai percebendo algumas coisas que ... assim, a diretora que eu gostei... só pra você ter uma idéia, eu tive 7 diretoras. (Diretora B).

Sempre estudei em escola pública e quando cheguei no colegial, fiz o Magistério, optei pelo Magistério, quando eu terminei o Magistério teve o concurso para professor de pré-escola, eu prestei o concurso e passei. Até na época eu tinha prestado o vestibular para Pedagogia, na Federal. Eu passei na primeira fase, aí foi na época que saiu o concurso da prefeitura também, eu não quis fazer a segunda. Resolvi começar a trabalhar e assumi a minha sala. (Diretora C).

E na época tinha uma amiga que dava aula lá e falou: olha, estão precisando de um professor para pré-escola. E foi assim. Aí eu cheguei, fiz o meu cadastro e quando eu estava entregando o meu cadastro para a coordenadora, chegou uma mãe que teve os filhos comigo na EMEI. E eles estavam lá. E ela falou para a minha coordenadora: ah, essa que é a professora que eu te falo.(...)E no outro dia eu fui chamada para trabalhar. Trabalhei 5 anos no Diocesano, com 6 anos também. (Diretora C).

ESCOLHA PELA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aí logo em outubro, eles me chamaram na Prefeitura, aí eu assumi também o projeto Casulo. Foi logo de início, o projeto. Trabalhei de outubro a janeiro, naquele ano não tive férias. Aí já logo no começo do ano, que teve atribuição, eu já peguei uma classe de 5 anos. Aí eu trabalhei com 5, eu comecei no Santa Felícia, no MMM. Trabalhei lá, fiquei lá, cada ano trabalhava com uma faixa etária, porque era uma escala que tinha, então tive várias experiências, com 4, com 5, com 6, o projeto. Fiquei lá até o ano de 93, aí depois eu transferi lá para o BBB, onde eu fiquei até passar para a direção. (Diretora A).

E aí começou, desde 86, trabalhando sempre com 6 anos. Sempre trabalhei com 6 anos. Trabalhei 8 anos no LMLM, como professora de 6 anos e eu lembro uma coisa muito interessante. É que você acaba conhecendo todas as mães e eu sempre fui assim.(...) Porque eu sempre fui de inventar moda. Eu sou uma pessoa que não gosta tudo do mesmo jeito, não gosto daquela rotina sempre igual, sempre as mesmas coisas. Eu acho que a gente pode fazer a mesma coisa de várias formas diferentes. (Diretora C).

Então, as minhas aulas eram... apesar de eu trabalhar com o ensino tradicional, eu sempre trabalhei com coisas novas. Confeccionava material diferente, eu dava brincadeiras no meio... Na época não tinha educação física. A gente tinha o horário de parque. E umas coisas que eu fazia diferente era assim: era sair, contar história embaixo da árvore, era brincar de roda com eles. Aquilo, os professores naquela época, não tinham esse costume. (Diretora C).

Eu tinha essa mania, de anotar, dos meus alunos, tudo que eles faziam. Então principalmente crianças que eu percebia que tinham maior dificuldade, então eu fazia minhas anotações, desde o primeiro dia de aula. Essa criança gostou de tal atividade, não participou dessa brincadeira, teve dificuldade em tal... então, eu sei que eu presto muito atenção aos detalhes. Não sei se é um defeito ou é... (Diretora C).

... e aí em 99 eu vim prá creche. Porque até então, em 97, quando teve eleição e tal, todas as professoras da rede municipal foram nomeadas, mas assim, muitas inclusive da minha época, quer dizer todas as diretoras de EMEI que estão, entraram junto comigo ou logo após eu ter entrado na prefeitura. Então eram professoras que tinham um bom trabalho na rede, então essas diretoras foram nomeadas. Então, o que a gente sabe, foram feitos critérios da seguinte forma: os professores da rede que tinham Pedagogia, que tinham um bom trabalho, que seriam indicados para esses cargos. E foi assim que eu, a fulana, a beltrana, que a gente foi indicada para as creches. (Diretora C).

Eu vim como uma experiência de vida mesmo. Como uma experiência profissional, prá crescer como pessoa, como profissional, prá ter a chance de mostrar o que eu pensava, prá ter a chance de fazer um trabalho bom. (Diretora C).

Acho que é uma questão mesmo de personalidade, a gente tem mais afinidade com os menores. Eu gosto muito de brincar junto com a criança, sempre de participar, sempre fui assim. E já com os maiores a gente já não tem muito essa liberdade, vai perdendo um pouco. (Diretora G).

Então eu sempre me identificava mais com os menores. ... já estava meio... minha mãe era professora, sempre passei a vida brincando de escolinha, como professora, então eu fui... e eu notava assim, quando eu era nova: ‘ah, faz faculdade disso... “ai, não...” Não ia. Então realmente já desde pequena já tinha essa vocação, eu acho. E sempre gostei muito do que eu faço. (Diretora G).

O que eu sempre senti foi o seguinte: eu como professora municipal a gente tinha muita liberdade em estar pesquisando,

procurando, vendo o que seria melhor, fazendo tentativas de acerto, de planejamentos pedagógicos dentro da sala de aula, a gente tinha muita liberdade desse tipo. A direção da EMEI já foi assim, eu senti, apesar de ser só 6 meses, mas é bem mais... não é fácil a palavra certa, descomplicado do que de creche. (Diretora G).

... e aí quando veio o convite para a gente vir para a creche, e já tinha experiência com o projeto Casulo, na rede municipal, que o Casulo não tinha uma estrutura adequada... Apesar que tinham algumas crianças de 3 anos e meio na minha sala. Eu tinha quase 40 crianças, tudo de 3 e 4 anos juntos numa sala só. Eram muitas crianças. Você não tinha uma estrutura montada realmente,... (Diretora N).

Então eu entrei na educação infantil assim, por um acaso, entendeu? No ano seguinte fui chamada na prefeitura, comecei lá no PPP, uma associada à creche, daí eu fui para o JJJ e fiquei lá até ser chamada para a direção. (Diretora M).

O que é creche? Assumir como assim, vai me tirar da... Ela falou: não, você vai ser diretora de uma creche. Eu falei: mas eu não conheço nada sobre creche. Ela falou: nem a gente. Ainda ela falou: tudo é novo pra gente, é que tá na LDB, e agora tá passando, e analisando o seu trabalho, e tirando informações com Fulana, com etc. etc. e tal, a gente tem visto o seu desempenho e a gente está chamando você pra estar atuando nessa creche. (Diretora M).

Naquela época o Magistério habilitava para educação infantil.... Então eu podia dar aula na pré-escola e de 1ª a 4ª. Então eu já saí com essa habilitação. E na época de estágio eu achei bacana de trabalhar. E daí, quando eu prestei o concurso, era pra pré-escola, e eu entrei e gostei. E fui ficando. Me identifico bastante com pré-escola. Ah, eu gosto muito de criança. Porque na pré-escola eu trabalhava com todas as áreas e criança pra mim, eu gosto de trabalhar com criança, você vê o desenvolvimento da criança, eu me identifico com pré-escola, criança pequena, eu me identifiquei e as áreas eu sempre procurei trabalhar todas as áreas. (Diretora B).

Aí justamente nesse ano teve o concurso. Aí eu prestei e entrei. E daí eu assumi uma sala de 6 anos. E aí eu trabalhei nas 3 faixas etárias, 4, 5 e 6 anos, porque como eu sempre dobrei, então às vezes eu tinha 2 salas de 6, às vezes uma de quatro, uma de cinco, uma de seis. Eu tenho 20 anos de prefeitura. (Diretora B).

Inclusive, eu lembro que no primeiro ano que eu entrei, eu colocava as críticas do que eu não achava legal. É, eu avaliava se o exercício era adequado ou não, se... Então foi muito bom. Vi o trabalho crescer, porque de quando eu entrei, nossa, já ... muito tempo, né, então... e o trabalho foi diversificando. E depois, também com as orientações que foram passadas, também essas orientações foram mudando, e aí você vai trocando idéia com outros professores, conversando... (Diretora B).

Tenho uma queda, gosto muito de trabalhar com crianças, por isso escolhi educação infantil. Em 99, estava já no último ano de Pedagogia, comecei a trabalhar na rede. Vim trabalhar numa escola de periferia. (Diretora D).

Trabalhei por 2 anos no CCC. Foi uma experiência muito boa, eu falo assim, pra quem dá aula no CCC, depois dá aula em qualquer lugar. São pelas condições de espaço físico, que é muito limitada, a quantidade de salas, também muito grande, a quantidade de criança, a responsabilidade de não deixar nenhuma criança escapar. Na época, a limitação de material, material pedagógico, também assim outras pessoas, que a gente não tinha brinquedo para as crianças, era tudo as coisas muito limitadas. As crianças, também, foi um aprendizado muito grande trabalhar ali. (Diretora D).

Nesses 2 anos que eu estive no CCC, estive também pegando carga suplementar em outras unidades, e vendo realidades diferentes, (...) fui aprendendo assim também com as outras professoras, porque quando a gente entrou no CCC, a maioria dos professores eram todos novos. Todo mundo estava entrando junto. Então a gente ia assim, errando e aprendendo, errando e aprendendo, trocando experiências. (Diretora D).

Aí, na gestão do Rubinho ele mandou me chamar, se eu queria dirigir uma escola municipal. (...) Sei lá... pelo que a gente fez, pelo que a gente atuou, ele precisava de uma diretora, e porque ali tinha educação especial, ... Era uma escola difícil de você fazer andar, porque ela tinha precariedades... (Diretora F).

E eu peguei um planejamento que vinha de uma Fulana naquela época. Não era bem um planejamento. Eram umas diretrizes. Então eu mergulhei na Educação Infantil, porque a minha prática não era nenhuma em educação infantil. Pra entrar nesse mundo da educação infantil, porque é um mundo muito complicado. Ele é mais difícil. Então eu mergulhei nesse... é um plano, um plano de estudos. Ou a Fulana recebia documento de algum lugar... E eu destrinchei, nunca ninguém tinha destrinchado aquilo lá. Eu destrinchei. Destrinchei e consegui delinear o 3 anos, o 4, o 5 e o 6. (Diretora F).

Então o 4 falava assim: ah, então eu preciso acertar esse pedaço pra jogar melhor para você no 5. O 6 falava: eu não estou conseguindo fazer isso, porque está chegando fraco do 5. Sem briga. Isso aí foi a maior gratificação que eu tive na minha carreira em termos pedagógicos, deles fazerem projetos, tudo em cima de coisas importantes. (Diretora F).

Um dos motivos para essa escolha também foi por acreditar que a educação infantil é a base de tudo. Eu acho que a criança está em plena formação, e acho que tudo que a gente conseguir desenvolver a criança nessa fase, vai ser importante na vida dela. Por isso que eu optei pela creche, poderia estar optando por outra faixa etária. (Diretora L).

E quando eu fui prestar concurso, eu escolhi a educação infantil, primeiro, que eu achava mais fácil lidar com os pequeninhos. Eu achava que ia ser muito mais fácil, porque é um ser que ainda não tem vício, é um ser que ainda está em formação, então a gente podia controlar melhor. É diferente do fundamental, que a criança já vem com vícios, a criança já vem com problemas. (Diretora O).

De ver o desenvolvimento hoje de uma criança de 0 a 3, eu acho que a minha posição hoje seria diferente com as crianças de 4 a 6. Não existe mais, 4 a 6 anos, hoje, a criança ficar numa mesinha e só fazendo aquela coisa motora, mecânica, que o professor costumava passar. Porque? Eu adquiri essa experiência com 0 a 3. Eu vi que eles se desenvolvem melhor com essa liberdade de expressão. Então eu acho que até a minha postura hoje, com uma sala de 4 a 6, seria diferente. (Diretora O).

Aí houve a oportunidade na prefeitura, que abriu pra gente poder participar do processo, da eleição, de dirigentes, aí, como eu já tinha essa experiência da creche, que a gente conhecia um pouco já, então eu apresentei o projeto na creche. E eu já conhecia o pessoal de lá, algumas pessoas que trabalharam comigo naquela época, e era de fácil acesso pra mim, essa creche, aí eu fui eleita e fiquei lá. Pra mim valeu muito como experiência, porque eu não tinha nenhuma experiência na direção, que eu acho que a gente vai aprendendo, com os anos, atitudes ou alguma coisa que a gente devia ter feito naquela época, nessa época, hoje, a gente pensa diferente. (Diretora I).

Quis, porque eu sempre gostei de criança. Sempre gostei de trabalhar com criança, mas eu nunca tive oportunidade. (Diretora J).

E em 98 que eu ingressei para trabalhar com crianças menores. Que eu comecei a trabalhar com crianças de 0 a 6 anos. Que essa creche começou com 0 a 6 anos. E estou aqui. Gosto do que eu faço, eu acho que descobri, apesar de que todos os trabalhos que eu passei, eu vesti a camisa, sempre trabalhei, nunca tive problema, mas aqui eu gosto do que eu faço, eu acho que eu acertei realmente agora. (Diretora J).

Quando me convidaram, eu deixei bem claro que eu não tinha experiência nenhuma, nunca trabalhei com crianças nessa faixa etária, eu sempre trabalhei com crianças de 7 anos pra cima, mas eu acho que foi um desafio. Um desafio que eu encarei, aprendi muito, graças aos profissionais que a gente tem, trabalhamos tudo junto, todo mundo aprendeu junto, temos muito pra aprender ainda, a gente morre sem saber de alguma coisa. (Diretora J).

E aí eu fui pro Fagá e peguei a classe de 4 anos e eu gostei. Gostei mais do que de 7 a 14. E aí continuei na pré-escola e sempre acabei pegando 4 anos. Depois mais pra frente fiz Pedagogia, e aí teve uma licença gestante no MMM e foi nessa gestão que me chamou para estar substituindo. (Diretora H).

Eu sempre gostei de trabalhar com criança. Na realidade eu acabei fazendo a pré-escola junto com a Pedagogia, nos últimos anos de pré-escola. Eu tinha intenção de um dia pegar a parte de orientação, de administração, só que na época eu estava pensando mesmo em trabalhar na educação infantil, que era uma coisa que eu sempre gostei. (Diretora E).

A minha pessoa se identifica muito com criança. Com o trabalho com a criança em si. E se você não gostar de criança, independente de estar na escola ou na vida particular, você não tem como trabalhar com criança, se você não gosta de criança, se você não admira criança. Eu sou admiradora número 1 de criança. Eu adoro. Então, é uma coisa assim, que o meu trabalho é uma realização pessoal também. (Diretora E).

PENSAMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Eu acho que a educação infantil tem que proporcionar à criança se desenvolver e a criança ser feliz. Respeitar as fases do desenvolvimento dessa criança, respeitar o que ela precisa naquele momento, dar para ela o que realmente ela precisa. Não adianta você querer florear muito e você não está trabalhando o que a criança realmente precisa. Então, na minha opinião, as nossas crianças precisam de muita atenção, de muito carinho, realmente proporcionar atividades que sejam interessantes, que sejam do desejo dessas crianças, que realmente essas atividades proporcionem desenvolvimento e crescimento. (Diretora C).

A infância, na minha opinião, tem que ser uma fase da nossa vida muito feliz, muito agradável, e que a gente tenha muitas lembranças boas. Então eu acho impossível a gente não criar laços afetivos com essas crianças, quando você está ali. E se você consegue dar atenção, se você consegue proporcionar atividades do interesse da criança, não precisa mais nada. (Diretora C).

Bom, aí vem assim: o que eu quero com essa criança para que ela seja autônoma, para que ela realmente seja independente, que ela seja cidadã. Então eu tenho que fazer isso, isso, isso e isso. O que eu quero formar nessa criança quando ela chegar. O que eu quero que ela leve realmente, esse conhecimento acumulado, não o conhecimento no sentido amplo. (...) Então essa é a criança que eu tenho que mandar pronta, eu acho, sabe? Tinha uma parte, que hoje eu enxergo mais, essa parte da cidadania, da autonomia, da identidade pessoal e tudo, ... (Diretora F).

Mas que ele, quando chega na fase dele adquirir, começar a adquirir os conhecimentos, milenarmente acumulados, não conhecimentos no sentido de disciplina, como eu falei prá você, coisas que sejam levadas a ele através de jogos, brincadeiras, rodas de conversa, ele está desenvolvendo lateralidade, ele está se socializando, ele está botando o pensamento lógico dele em ação, ele está na matemática com bloquinhos, com... aprendendo sem saber que está aprendendo e ninguém forçando no 1, no

2, no 3. (Diretora F).

Mas a gente tem na cabeça que você tem que passar para ele certas coisas. Na hora que ele canta, na hora que ele ouve uma história, ele já se situa naquele espaço temporal. Hoje, ontem, amanhã, era uma vez, aconteceu futuramente, o que está do lado esquerdo, do lado direito, na frente, atrás, são conceitos básicos que a criança tem que ter. Menino, vem você em primeiro lugar. O que é primeiro lugar? Eu não sei o que é primeiro lugar. Então, eu sempre jogo pra elas que a criança é uma tábula rasa. Então você tem que jogar os conceitos... vamos fazer uma fila grande, uma pequena, o primeiro, o segundo, tudo isso pode ser traduzido. (Diretora F).

Porque às vezes a mãe fala, “Ah, mas o meu filho nunca dormiu esse horário”. Ela não é obrigada a dormir, mas você coloca ela ali sentadinha no colchão, ela tem que saber que aquele horário é o horário do silêncio, o horário dela ficar ali, ou no cantinho dela, fazendo a atividade dela, mas em silêncio, porque os outros estão dormindo, dali uns dias ela mesma quer dormir. Ela mesma se organiza, ela sabe os horários certinhos, então a criança passa a ter uma organização pessoal dela. (Diretora L).

E eu penso que é a base de tudo. É aqui na creche que é um alicerce pra eles passarem pra educação de 4, 5 e 6 anos. Aqui eles aprendem muito. Eu acho que é uma visão geral que eles têm aqui, tanto da parte de alimentação, que eles aprendem a comer de tudo, que é uma coisa fundamental para o crescimento da criança. E como eles aprendem a parte de interação, com os amigos, deixar de ser individual. Eu acho que eles aprendem a conviver com o grupo e isso é muito importante para o futuro. (Diretora E).

Então a gente sempre faz um tipo de teste, você está testando a criança diariamente, e no começo é um teste mesmo, quando a criança entra, no começo do ano, às vezes muita criança nova, você tem que fazer um teste com ela junto com o outro que já está aqui, que já tem um conhecimento melhor, e você vai atendendo as expectativas da criança, as necessidades dela, a experiência que ela traz, o tipo de família que ela tem, até que ponto, que tipo de aprendizagem que ela recebeu. E sempre adequando. A gente vai fazendo aquele trabalho diário. Quando chega no final do ano, a gente fez um trabalho tão bom, que tudo que a gente pensa “Ah, mas isso, será que eles vão entender?”, pode fazer que eles vão entender. Eles já estão práticos naquilo. (Diretora E).

Então a educação infantil pra mim é a base, é a brincadeira, foi isso que eu sempre gostei de fazer com os meus amigos, sabe, de brincar com eles, deles aprenderem brincando, então pra mim a vida ali, dentro de uma sala de aula, é brincar com a criança. E inventar coisas na base da brincadeira, de joguinhos, mesmo que você está ensinando o alfabeto, você tem uma forma de estar ensinando, gostosa, prazerosa, que a criança tenha vontade de voltar pra escola no dia seguinte, que ela goste de estar indo, que existem crianças também que acabam ficando com medo de ir pra escola. Então é nesse sentido que eu vejo a educação infantil, é a base, realmente, e sem a educação infantil, ficaria um vazio, como uma árvore sem raiz. (Diretora G).

Então a educação infantil é a base de tudo realmente. Você aprende a dividir as coisas com os colegas, é no jardim de infância. Você aprende a respeitar o seu coleguinha, aceitar as diferenças, a criança negra, a criança que é diferente, no jardim de infância. Se você não tiver aquela base, não é lá com 10 anos que você vai aprender. (Diretora G).

Como que você consegue pular aquela etapa da criança? Então dividir tudo com o companheiro, jogar conforme as regras do jogo, não bater em ninguém, guardar os brinquedos, então se a criança, na educação infantil, ela aprender a ser organizada, ela vai levar aquilo para o resto da vida dela. (Diretora G).

Tem que ter o brinquedo e saber o que fazer com ele. Saber o que fazer e elas precisam ensinar as crianças a brincar. Porque a criança não nasceu sabendo. Então pra ela tudo é bola, tudo é pra taca na cabeça, e não é esse o sentido que eu quero dar pra elas, para as crianças, aqui na unidade. Eu quero é nesse sentido, delas saberem a importância do trabalho e fazer o trabalho delas, não só ficar sentada esperando que a criança brinque sozinha. (Diretora G).

Pela visão que a criança, ela tem que estar... ela é um ser que você tem que estar desenvolvendo ela desde pequenininha, porque ela tem esse potencial e se ela for estimulada, já vai começar dali. Nós somos o alicerce. O alicerce para estar começando, o conhecimento, o descobrimento, então é aqui que está... Então eu acho que despertou isso. Antes vinha só até 4 anos e viram o resultado de 4 a 6 anos. Porque na minha época, tinha uma ou duas escolinhas de educação infantil e era em casa. Alugavam a casa. Eu tive a oportunidade de fazer o pré e depois ir para a 1ª série. E você vê que depois como foi, né? Foi se expandindo, se expandindo. (Diretora A).

Bom, a educação infantil pra mim é uma etapa muito importante no desenvolvimento da criança.(...) Quando eu pegava o planejamento das professoras, eu via isso muito, é só estimulação motora e estimulação da linguagem. Que a gente fala ‘a criança tem que andar e a criança tem que falar’. Mas não é só isso. Tem que ter todo o desenvolvimento cognitivo, todo o desenvolvimento de todas as habilidades, porque isso vai fazer falta pra criança mais tarde. (Diretora D).

Então como que eu penso a educação infantil? É isso, é uma fase muito importante do desenvolvimento da criança, da vida da criança, e que isso tem que ser estimulado, freqüentemente, através de brincadeiras, o aspecto lúdico. (...) Eu acho que é a fase mais gostosa, de tudo que você plantar na criança, ela vai levar aquilo pro resto da vida. (Diretora D).

Tudo que você conseguir com ela nessa etapa, seja aspectos de criar hábitos, seja como a maneira como você vai estar colocando pra ela toda a parte de conhecimento, ela vai levar isso pro resto da vida. Então eu considero uma fase muito importante pra criança. É onde você vai estar preparando ela, para ela depois caminhar no ensino fundamental mais tranquilamente. (Diretora D).

A criança vai se sentir insegura, a criança vai ser uma criança muito dependente, uma criança tímida, então ela tem que ter na escola, na educação infantil, principalmente aqui, na creche, porque é de 0 a 3 o foco principal, o desenvolvimento de todas as habilidades e sentimentos da criança. Eu não quero que tenha uma criança, que a criança seja desenvolvida só no aspecto cognitivo também, 'ai, vamos forçar bastante a criança no desenvolvimento de... muita historinha, muito isso, muito aquilo', porque é o desenvolvimento da linguagem musical, e o desenvolvimento dele enquanto socialização? Vai ser aquela criança excluída, aquela criança que não se interage. Isso é muito importante. (Diretora D).

... eu li com elas esse texto aqui, que tudo o que a gente aprende no jardim de infância a gente não esquece mais. Então algumas normas assim que ele aprendeu né, dividir com os companheiros, guardar o que está esparramado, então eu acho que isso daí vai ficar gravado pra sempre pra eles, no pensamento deles. E eu acho muito importante, porque eles têm muito potencial. Então eu acho que o potencial começa a ser desenvolvido desde cedo, mesmo a gente vê pelas crianças, e eles têm muito a aprender, e acho que isso daí fica gravado pra sempre pra eles. Desde pequenos. (Diretora I).

... educação infantil pra mim é o alicerce da educação. Eu acho que sem educação infantil você não chega a nada. Então você vai percebendo que elas vão mudando. Elas no começo mostram um pouco de resistência, mas elas vêm que a gente está certa. Então eu acho assim, é através do brincar, principalmente nessa faixa etária, que isso passa tão rápido,... (Diretora M).

E nós temos que lutar para uma educação que forme, mas que informe, que faça com esses cidadãos aí, eles sejam conscientes, seres pensantes. É isso que eu falo pra elas. Eles têm que pensar. Eles têm que raciocinar, pra chegar lá na frente, quando se tornar um adulto, não ser bobo que nem nós,... (Diretora M).

Eu acho que os pais percebem, por exemplo, aquela coisa da criança ir pra pré-escola pra brincar. Ainda muitos pais tratam de parque. Porque anteriormente era chamado de parque. A criança ia no parque, não na EMEI. Então até hoje muitos pais ainda usam esse termo parque. Depois que foi mudando. Nessa mudança de parque pra EMEI, eu acho que também teve uma mudança, inclusive tem pais que cobram muito, principalmente nos 6 anos, em questão de leitura, escrita. (Diretora B).

Então, é isso que eu penso da educação infantil. A criança com esse espaço para eles poderem se desenvolver o total. O intelectual, o social, o psíquico, a saúde mesmo, porque quando se tem o horário pro banho, horário pra comer, horário pro descanso, isso é uma rotina boa para a saúde da criança. Primeiro porque ela come coisas saudáveis, tem acesso a tudo que é saudável. (Diretora O).

A criança tem que ter limite, principalmente pra segurança da vida dela adulta. Pra ela chegar quando adulta e achar que não tem limite nunca. A criança que não cresce com limite, quando ela chegar na idade adulta, ela acha que ela também não tem que ter limite. Então é onde dá essas extraviadas em certos adultos. Então a criança que tem limite, é bom para a educação dela. (Diretora O).

Então, eles estão brincando... o ambiente ir e vir, e escovar dente. A autonomia deles, sentar, ocupar o espaço deles, nossa, isso pra criança, sabe, é importantíssimo para elas experimentarem esse espaço. Os brinquedos, mais ao nível, porque 4 anos é uma altura, 5 anos é outra, 6 anos é outra. (...) Eles vão subir, eles vão brincar de escalar, eles vão subir nas minhas prateleiras dentro da sala de aula, vão usar pra balançar, vão sentar e usar como banco,... Porque eles estão explorando o espaço deles. (Diretora N).

Então eu senti uma diferença bem grande, é outra coisa. A gente vê que até 6 anos a creche é uma coisa muito mais agitada, porque as crianças já ficam períodos maiores. Até 3 anos é uma coisa mais calma. Então deu pra mim sentir bastante a diferença, de quando eu fiquei lá até 6 anos e eu peguei a... até 3 anos. (Diretora H).

O COTIDIANO DAS DIRETORAS

PAPEL DA DIRETORA NA CRECHE

Eu acho que, por exemplo, o meu trabalho aqui, no caso de orientar essas educadoras, de incentivar para que elas fossem um bom profissional, pra mostrar pra elas o que a creche precisa, que é qualidade no atendimento, que é atender às necessidades das crianças, que é inserir a comunidade na nossa creche, sem o apoio da secretaria. (Diretora C).

... o diretor tem toda a parte administrativa para estar cuidando. Eu cuido de toda a parte da merenda, os relatórios da merenda, os livros de chamada, livro de ocorrência, tudo eu vou fazendo. Não parece, mas a gente tem um monte de trabalho. Então o trabalho do diretor na creche, ele não se restringe só a dentro da creche, só com as crianças e as educadoras. Eu como diretora tive que trabalhar as famílias e a comunidade. (Diretora C).

Olha, eu acho que o papel principal do diretor é o educar, é o pedagógico dentro da creche, porque nós viemos prá creche com essa função. A nossa função principal é essa, de educar. Só que nós tivemos que inserir o educar dentro do cuidar. Porque as nossas crianças são pequenas, precisam do cuidar. Então, tem que se cuidar educando. Muitas vezes, principalmente dos bebês, a gente assume o cuidar e o educar da família, porque essas crianças ficam aqui dentro 10 horas por dia com a gente. Então o meu maior desafio foi esse: cuidar da criança sem deixar de educar. (Diretora C).

Aquela creche é muito feia, aquele lugar é muito feio. Aí, fui olhando as crianças, pensando e falei: não, é o meu trabalho e eu tenho que fazer alguma coisa para mudar. Aquelas crianças precisam ter o direito de ser criança. (Diretora C).

Demonstrar para as pessoas a paixão que eu sentia por essas crianças e a minha vontade de mudar a infância dessas crianças, a minha vontade de proporcionar um atendimento melhor, de mudar essa realidade que eu não aceitava. (Diretora C).

E às vezes, por exemplo, aqui na creche, para eu conseguir essa mudança, eu tive que assumir uma postura de liderança, uma postura de mudança, porque era uma coisa que só eu acreditava. E era o meu trabalho. Então prá mim conseguir realizar o meu trabalho, eu tive que ter essa postura. (Diretora C).

Como eu falei prá você: hoje o ideal está bem próximo do real. Porque? Porque nós fomos construindo esse ideal, nós fomos construindo esse real. Mudando a visão das pessoas com relação à creche, tirando aquela visão só do cuidar, inserindo o educar... não mudando a visão das pessoas só com palavras, mas sim com ações. Pelo comportamento das crianças, pelo atendimento... Os pais hoje, eles vão trabalhar, eles ficam seguros com o que a criança faz na creche, confiam no nosso trabalho. Quando têm dúvidas, eles vêm e conversam comigo. Ou então já vão direto para a educadora. (Diretora C).

E uma coisa que eu aprendi: a gente erra muito quando a gente faz, porque quem não faz nada, não corre o risco de errar. Hoje eu posso dizer prá você assim que eu não tenho medo de nada. Não que eu seja melhor que os outros, mas eu sei que toda vez que eu erro, eu aprendo. E se eu estou errando, é porque eu estou fazendo alguma coisa. Porque quem não faz nada, quem não trabalha, quem não quer mudar nada, não corre esse risco. Não corre o risco de errar, não corre o risco de mudar, não corre o risco de melhorar. (Diretora C).

O papel do diretor na creche, eu não vejo como... eu não consigo separar a minha função aqui burocrática, administrativa, com a pedagógica. Porque a todo momento eu estou tirando foto, eu estou participando do que elas estão fazendo. Na hora do almoço, eu estou ali servindo junto. Se tem assim... se eu percebo que elas vão dar uma atividade que eu chego na hora e vejo o que elas estão falando e vejo que pode acrescentar alguma coisa, eu já entro, já complemento com elas, elas já aceitam minha opinião. Então eu estou na direção, mas é uma direção geral. Não estou aqui só preenchendo papel, ou batendo planejamento, essas coisas, passando a limpo. A minha parte é geral mesmo. É mais pedagógica... (Diretora E).

Quando eu cheguei lá, uma das coisas... porque assim, pela minha formação, por tudo que eu vejo, que eu ouço, que eu leio, eu acreditava numa reunião assim, com funcionários, professores, todos, envolvendo todos. E daí, logo que eu entrei, eu chamei, na primeira reunião eu chamei todo mundo, na segunda também. Só que daí você percebe... porque o meu grupo lá tem muito assim, é muita licença, é muito problema assim, então o grupo nunca está inteiro, pra você conseguir fazer um trabalho... né, desenvolver bem o trabalho. (Diretora B).

Eu tive alguns problemas com crianças que freqüentaram creche e EMEI, em relação a comportamento. E assim, de você chegar e conversar com mãe, dizer “Olha, não está bom, ela não está bem, está acontecendo isso e isso, precisa dar mais atenção, precisa né?” (Diretora B).

Porque as pessoas até tem ótimas idéias. Tem pessoas que tem dificuldade pra trabalhar em grupo. E daí pra você conseguir vencer essa dificuldade, por exemplo, quando eu te falei que elas não gostam de estar juntas na mesma sala, porque são individualistas, assim, tem até a questão da diferença de criança, de faixa etária, porque tem uma diferença tremenda na verdade. (Diretora B).

Não foi muito fácil, porque você encontra resistência em relação aos colegas, porque ficar em um cargo assim, como se fala... cobijado, um cargo assim que você já entra com uma carga muito grande negativa, certas pessoas te aceitam, certas pessoas não te aceitam. (Diretora A).

É uma responsabilidade muito grande, é trabalho mesmo, porque você leva muita coisa para casa, você trabalha com pessoas e cada uma é de um jeito. Então se você não tiver um jogo de cintura, não souber levar... muita coisa que você escuta, não souber a sua postura ali, então você acaba se desgastando muito. (Diretora A).

Olha, é assim difícil estar conciliando tudo, parte administrativa, parte pedagógica, mas a gente procura fazer o máximo. Já conseguimos muita coisa, estamos assim batalhando, esse ano nós conseguimos a cada dois meses uma reunião pedagógica, então é uma oportunidade da gente estar lendo textos, discutindo textos, para abrir.... A minha prioridade é ver os pais contentes, ver os funcionários e as crianças. Porque eu tenho que pensar é na criança, o que é bom para eles, tenho que agradar os meus funcionários e tenho que agradar os pais. Porque eu acho que só assim você vê o resultado do trabalho. A pessoa tem que estar satisfeita naquilo que ela faz, porque você escolhe: eu quero ser educadora, mas eu tenho que ter um

comprometimento com o meu trabalho. (Diretora A).

Eu percebi muito isso (...), muitas pessoas falando, algumas com a seguinte idéia: o diretor faz falta numa unidade escolar. Ou às vezes falando que a unidade fica acéfala se não tiver um diretor. Outras falando que a figura do diretor é irrisória. Mas quando eu vim pra cá eu vi a necessidade realmente de uma pessoa de pulso, não pelo simples fato de ter pulso, mas te estar orientando e estar cobrando. De alguém que quer ver a coisa funcionar. (Diretora G).

Eu tive que explicar, tive que começar a instruir e a cobrar, porque estava assim, só o instruir não adiantava. Eu tinha que cobrar. E ao mesmo tempo cobrar, pegar a confiança tanto das mães quanto das funcionárias, então uma situação bem complicada. Porque mãe chegava com as 4 pedras na mão pra te tacar. Era dessa forma que elas achavam que se resolvia. (Diretora G).

... eu tive que ir arrumando uma série de coisas e explicando o porque. Porque que eu ia abaixar o gancho da mochila? Porque que eu tinha que abaixar o lixo? Então eu tive que explicar. Agora, eu achei estranho porque explicar para elas naquele momento, sendo que as creches já tinham passado para a educação em 99? Então eu não conseguia entender esse meio de campo. (Diretora G).

Porque eu cheguei, por exemplo, a conversar muito sério com mães, falando, por exemplo, mãe chegar aí 'esse bando de vagabunda'. Falei: olha, espera um pouco. Eu não vou admitir que você fale isso aqui. Porque nós passamos o dia todo olhando o seu filho, pra você poder ir trabalhar, então você tem que ter um pouco, pelo menos um mínimo de respeito. Então eu tinha que resgatar da comunidade o respeito para com a unidade inteira. Porque o papel da unidade na comunidade era uma porcaria. Então eu tinha que resgatar esse respeito. Então isso foi muito difícil. E eu só consegui quando começaram as trocas, pessoas modificando, com as reuniões com as mães. Essa primeira reunião eu já dei uma outra visão minha para as mães. Então foi aí onde foi melhorando. (Diretora G).

Antes você tinha assim uma dificuldade às vezes de estar conversando com funcionário, houve... quando ... hoje, quando nós viemos prá cá, nós já viemos com aquela questão de ouvir, trabalhar junto, fazer a coisa andar junto, e sem eles não adianta eu vim aqui com a maior das boas intenções que a coisa não anda. E coisas que... antigamente, não se tinha isso. Não tinha mesmo. Às vezes não era por culpa dos diretores, é porque realmente às vezes não fazia parte da filosofia pedagógica de direção e de gestão. (Diretora N).

Tem que estar vendo, não só a criança, como a gente faz, até com a convivência. Aliás, eu acho que isso é função de direção. Você tem que saber o que facilita a vida da sua cozinheira, o que facilita a vida da lavadeira, você observa que a pessoa está trabalhando com certa dificuldade, com determinado aparelho, aquilo não está dando certo. Eu gosto às vezes de dar uma passada, de dar uma olhada, eu observo. Eu observo às vezes criança no andar, postura que a criança está... (Diretora N).

Temos sim, nós temos consciência, eu acredito que todo cidadão tem consciência do que é bom para o coletivo, o que é importante, o que faz a coisa realmente funcionar, o que faz a unidade, ela sabe exatamente o diretor que faz a unidade ir para a frente e também ela vai saber o diretor, até você conversando, você consegue aos poucos perceber o que tem uma postura, o que não tem hoje. (Diretora N).

Mas pelo menos a minha intenção é essa, porque se eu não fizesse isso, eu tenho certeza, eu não teria mudado nada aqui dentro. Eu não teria mudado a forma delas tratarem as mães, eu não teria mudado a forma delas tratarem as crianças, porque a mudança que eu quero não depende de mim obrigar elas. Tem que ser delas, elas tem que mudar. Tem que ser um tratamento de dentro delas. E cada um tem seu tempo. (Diretora N).

Em reuniões que a gente faz com as mães, pra mandar recado de festa junina, e coisa e tal, de vez em quando eu dava um puxãozinho de orelha de leve, 'olha mãe, não chega falando assim, a tia se sente...' Mas bem sutil mesmo. (Diretora N).

O que levou à mudança de tratamento de uma com a outra, foi o fato da minha funcionária respeitar primeiro a mãe. Eu achei que isso levou, lógico, algumas exageram, então você vai lá, 'olha mãe, não é assim, vocês estão... de lá da rampa solta a criança, vem aqui, conversa com a tia, pergunta se está tudo certo, se passou o dia bem, não é apenas pelo seu filho, às vezes a tia quer dar um recado prá você, não precisa 'ele comeu tudo?', a tia está ali, calma, não sei que...' Mas no mesmo ponto que começou primeiro a minha funcionária mudou a postura, aos poucos, certo, as mães também foram mudando. (Diretora N).

Lidar com pessoas. Eu acho que convencer as pessoas do que você quer, que é o melhor, que a sua intenção é boa, que talvez não dê até certo, mas que a sua intenção é boa, que você está tentando fazer o melhor. Enfim, é lidar com as pessoas. Com as mães, com funcionário. As crianças é a rotina... (Diretora N).

Mas era técnica de observação. Eu sempre gosto. Como você falou, observar, analisar e ver se realmente está correto, está funcionando. E se está certo aquilo.... e experimentar. Se ver que não adiantou, volta. Eu acho que a gente consegue sim. (Diretora N).

Eu tinha como objetivo o que? Uma transformação total. Transformação em pessoas, transformação na parte pedagógica, transformação no todo. Como que eu vejo hoje o meu papel aqui? É o papel de supervisão, de gerenciamento, de orientação, de

participação, de compartilhar com elas as coisas boas e as coisas ruins, eu nunca falo pra elas 'eu fui elogiada', mas 'nós fomos elogiadas'. Então é um trabalho aonde eu faço um pouquinho de tudo. Eu acho que tem que ser assim. É um trabalho aonde eu atendo bem as mães, eu tento respeitar ao máximo as minhas funcionárias, e obtenho isso em troca, e por isso que eu te falei, é um trabalho de supervisão, coordenação pedagógica, que isso é assim... (Diretora M).

Fiz a reunião, falei que estava mudando da assistência para a educação, isso foi muito difícil, essa conscientização delas... Aí expliquei que estava passando da assistência social para a educação, que eu tinha visto aqui várias coisas erradas, que a gente precisava mudar, e que pra isso eu precisava do apoio delas, e que eu não queria ser uma ditadora, que eu queria que a gente fosse um grupo unido, que prevalecesse a união, a amizade e tudo mais, e que se eu visse alguma coisa errada, eu ia estar chegando e corrigindo da melhor forma possível. (Diretora M).

Começou no governo Mello, essa virada, porque a hora que pôs um especialista em educação para dirigir uma creche, ele tinha que dar conta. Ele tinha que fazer aquela instituição assistencialista virar equipamento pedagógico, educacional, não tinha jeito. E as nossas educadoras? 1ª a 4ª, no máximo até a 8ª... no máximo, tinha duas. Não tinha a mínima condição realmente de entender o que você queria. (Diretora F).

Então, quando eu falo que nós estamos ainda procurando a nossa identidade, eu sei exatamente o que a creche quer. Mas a gente ainda não está podendo realizar. Mas em uma escala de 0 a 10, nós estamos quase no 7. Nós estávamos no 0. E quando o meu olhar pedagógico bate ali eu falo: ai meu Deus, não era assim. Eu fazer o planejamento, eu não acho válido. Porque senão ninguém segue, porque elas tem que sentir, elas tem que sentir e querer fazer. E a gente não encontra muito boa vontade nesse querer fazer. Então a gente tem jogado assim com coisa mais abrangente. Histórias, música, roda de conversa, brinquedos dirigidos para socializar, brinquedos livres e juntou em cima. (Diretora F).

Então você percebe que conforme você foi tratando bem os pais, eles foram tratando bem as educadoras e o pessoal da creche. Conforme você foi trabalhando melhor, assim, o que os pais foram começando a depositar confiança na creche. Eles entram, eles levam a criança junto, lá nas classes, eles andam na cozinha, eu levo, eu faço questão que eles vejam tudo. (Diretora F).

O diretor sofre muito, porque o diretor, ele começa a construir... ele quer construir, porque você nunca acaba. Eu às vezes passo no 6 anos, penso: puxa, tem muita coisa que poderia ser feito assim, às vezes eu até converso com ela. Mas você às vezes encontra uma resistência, porque ela não sabe fazer de outro jeito. (Diretora F).

Eu acho que a figura do diretor é muito importante nas unidades, porque... eu não sei, acho que eles sentem um, não é receio, mas um respeito, então eles vão procurar fazer as coisas mais certinho, sabe, mais corretamente, que a gente sabe, quando sai, assim, às vezes não fazem o que deveria fazer, não respeitam horários, sabe, horário das refeições, por exemplo aqui, que tem esse problema quando eu saio, então... Mas aí eu já deixo avisado pra merendeira, 'ó, horário é horário'. (Diretora I).

Tem que se fazer... o diretor tem que ter uma postura de administrar, de se fazer tudo que envolva a criança. É bom para a criança? Vamos fazer. Se eu acho que eu não gostei da idéia de um professor, mas é bom pra criança, nós vamos fazer. Se um professor está colocando alguma coisa pra mim, pra ser feita, mas eu estou vendo que aquilo não vai ser legal pra criança, eu não vou fazer pra contentar o professor. Ou o funcionário. Então eu acho que o papel do diretor na unidade escolar é esse, é estar administrando, estar decidindo com o grupo, tudo junto, e estar conhecendo ambas as partes, saber como a creche está andando, como que está fazendo. (Diretora J).

Eu acho que o diretor tem que conhecer, estar em todos os espaços da creche. Lógico que ele tem a parte administrativa, que é muito grande, que ele tem que direcionar a creche, e tem a parte administrativa. Mas entre um momento e outro, eu acho que o importante é ver o funcionamento da creche. A parte administrativa é primordial, tem compromissos pra entregar para a secretaria da educação? Tem, mas se tiver um problema pra resolver com a criança, numa sala, entre dois profissionais que teve alguma problema, algum descontentamento, alguma criança doente, nós temos que estar lá. Então eu tenho essa postura aqui na minha creche. (Diretora J).

Raramente eu fico sentada ali na minha sala. Ou eu estou com as crianças, ou ajudo elas quando precisa, quando chega a verba, eu vou uma por uma, 'Olha, chegou, o que vocês estão precisando? Qual que é a nossa prioridade agora? O que nós vamos fazer com o dinheiro?' Então tudo o diretor tem que estar passando para o corpo docente, de funcionários e o corpo docente da parte de educadores. Estar dividindo, discutindo, dando opiniões, pegando opiniões da comunidade, principalmente do conselho de escola estar opinando, mostrando o que foi feito, se foi feito, porque foi feito, porque está sendo feito. (Diretora J).

Não, ela tem orientação o tempo todo. É na troca de experiências delas, é com o diretor. Mesmo porque as mães também exigem, as mães também não são mais daquela época que só ficava na creche. As mães também querem um resultado. Elas querem ensino de qualidade. E a creche está oferecendo isso. (Diretora L).

Então você tem que estar ligada com tudo, e você tem que estar melhor preparada do que todo mundo. Porque você não tem só a sua sala pra educar, você tem que estar passando, vendo as crianças, observando a alimentação, área interna, área externa, todos os problemas, então é muita coisa, mas é muito gratificante. Porque a gente consegue fazer isso, eu não sei como, mas a gente acaba dando conta. Porque acaba sendo um segmento. Tudo é um segmento na creche, horário, alimentação. Então acaba sendo um segmento que você consegue fazer um acompanhamento legal. (Diretora L).

Eu acho que todo diretor é um pouco psicólogo. Um pouco não, bastante. Porque você fica sabendo de todos os problemas da criança, das dificuldades, do sucesso dela também, as educadoras vem contar, a gente observa, você tem que conhecer toda a família, todas as famílias, pelo menos um membro da família você tem que estar em contato. (...) Daí fica pra você resolver tudo, a parte pedagógica, você tem que estar preparando os funcionários, tem que estar observando tudo, observando as crianças, atuando e interagindo em tudo, na cozinha, na alimentação, então não é fácil. Então um grupo de atividades na verdade. E se você não estiver bem preparada na verdade, mesmo emocionalmente, você cai um pouquinho. Então você tem que estar ligada com tudo, e você tem que estar melhor preparada do que todo mundo. (Diretora L).

Então na verdade assim eu acho que o lugar que a gente menos fica é aqui dentro da sala. Você corre pra ver uma coisa, corre pra ver outra...coisas externas você tem que comprar, você tem que ver... então é tudo em torno da gente. A papelada, que tem muitas coisas que tem que fazer, então você acaba assim correndo atrás de bastante coisa, e muitas vezes até assim... você perde assim um tempo... às vezes você perde de estar conversando com as pessoas, porque todo mundo tem problema, né? Então às vezes um problema que a pessoa está e precisa conversar, se você não der atenção, vai refletir nas crianças, então às vezes você fica horas assim conversando com a pessoa, tentando ajudar de alguma forma. (Diretora H).

... eu acho que a gente como diretora de creche fica bem... eu acho que você não usa tanto o pedagógico, porque assim, a gente faz um pouco de tudo. Por exemplo, se toca a campainha, você que tem que ir lá muitas vezes e bancar o porteiro,... o professor da sala de aula menos ainda que dá pra sair. Se quebra alguma coisa, você que tem que estar indo atrás, onde tiver problema, é você que tem que estar correndo. (Diretora H).

Onde eu acho que tem que intervir? A maioria das vezes é na parte da disciplina. Aí vem o papel do diretor de estar chamando, porque enquanto colegas de trabalho, uma não se vê com autoridade suficiente pra chegar e falar “Olha, isso que você está fazendo está errado”. Apesar da gente ver, da gente perceber que elas se relacionam muito bem entre elas. Tipo assim: “Olha, tá sobrando muito pra mim, isso não é justo”. Então, no caso, quando chega até aqui, já fugiu do controle delas. Aí que eu vou intervir. Então é mais um papel de intervenção do que de autoritarismo. (Diretora O).

quando eu assumi aqui, enquanto diretora, eu achava que o papel do diretor aqui, no ponto de vista delas, era uma coisa centralizadora. O diretor está ali pra liderar, pra mandar e pra dar as ordens. Foi o que eu senti. (...) Só que quando nós assumimos, no andar dos meses, dos dias, nós também fomos nos posicionando, porque? Porque foi passado também, pra nós, que esse não seria o nosso papel. Então eu vejo o diretor aqui mais com um papel de intermediário. Mais intermediário do que de líder. Não existe liderança. Eu acho que a liderança e o poder afastam as pessoas. Eu acho que quando você fica de intermediário, você aproxima as pessoas de você. É um processo diferente. Assim, a última a colocar sou eu. (Diretora O).

Eu não vejo o diretor só como a parte administrativa, burocrática. Acho que ele deve cuidar da parte pedagógica, e também com a comunidade. Mais a parte pedagógica eu pego muito no pé. (Diretora D).

FUNÇÃO/TRABALHO PEDAGÓGICO

Do que a gente via nas escolas, por exemplo. As EMEIS que a gente estava acostumada a trabalhar como professora, mesmo a escola particular que eu dei aula, então o que houve num primeiro momento era melhorar aquele atendimento. Estava muito... para que as crianças ficavam lá dentro pra assistir televisão, olhando se tinha piolho e cortar a unha. Então em 99, quando nós pegamos a realidade aqui em São Carlos, era essa a realidade realmente. As crianças ficavam lá, esperando a mãe chegar. (Diretora G).

Planejar, pra poder fazer reuniões administrativas. Na escola o professor entra e sai naquele horário, a criança entra e sai naquele horário. Na creche, o que é que pega? Quem vai ficar com as crianças? Alguém precisa ficar com essas crianças. (Diretora G).

Então eu pude ver o papel da creche. Existe uma função pedagógica? Existe. Ela existe, o problema é que não havia como a gente estar colocando em prática de uma forma mais rápida, mais visível, essa função pedagógica. (Diretora G).

Tinha que corrigir e a gente não tinha um tempo de reunião. Que a creche começa tumultuada, ela já começa.... uma começa num dia, uma começa em janeiro, outra começa em fevereiro, então não existe aquela concentração, tudo, de preparação. Não tínhamos reuniões pedagógicas, não tinha HTP, então o que você falava com uma, às vezes um ponto lá, você falava com uma e esquecia de falar pra outra, porque você tinha que repetir n vezes a mesma coisa. Então não saía aquilo por inteiro, aquilo globalizado, inteirinho, gostoso, bonito. Saía tudo picado. (Diretora G).

Então, na primeira reunião pedagógica eu até montei um esqueminha para que elas pudessem acompanhar o meu raciocínio também. Então a primeira reunião pedagógica foi baseada em que? No livro “Creches, criança e cia.”, o capítulo 7 que diz: partir de onde? Qual a necessidade de se planejar uma atividade? Qual a importância do planejamento, qual a importância de se identificar o que a criança precisa, o que a sua turma está precisando, naquele momento, o porque fazer isso. (Diretora G).

... aí em maio, na reunião pedagógica, eu fiz uma pesquisa, eu, a Fulana e a Beltrana, a gente fez uma pesquisa e no fim eu finalizei e ainda elas nem vieram buscar. E eu já apresentei para as minhas. Um guia prático, olha o nome, do desenvolvimento

infantil de 0 a 3 anos. Então pra estipular: quais os objetivos que eu quero conseguir alcançar com essa criança até... os bebês. O que é que eles precisam estar sabendo, até que mês a criança precisa estar sentando ou não, se passar disso, ela está atrasada, ela não está? É um guia prático, um pra cada uma, pra que elas possam se nortear no que elas vão querer estar apresentando, vão querer estar planejando com as crianças, diante disto aqui. Porque eu acho que se você não tiver um norte também, nada vai te adiantar você falar: olha, você precisa fazer isso, isso, isso e aquilo, se você não tiver alguma coisa concreta ali para estar se nortear. (Diretora G).

Elas viram o preço, elas escolheram, elas fizeram lista, encaminhei para a secretaria e após essa visita, eu peguei o texto, que eu fui pesquisando em revistas, alguns textos sobre o brincar, sobre os brinquedos, quais os brinquedos para cada faixa de idade, o porque de cada brinquedo, porque brincar. Então tem este textinho, trabalhei com elas e até eu mesma me vi surpresa com algumas concepções que tinha. Falei assim: nossa gente, a educação infantil, essa é a conclusão que a gente chegou, está caminhando, nós estamos construindo a história da educação infantil. (Diretora G).

Eu acho que para as creches, está sendo muito importante esse momento de estudo. Esse tempo pra parar, esse tempo pra estudar, pra colocar a idéia do diretor ali, porque muitas vezes elas não tem tempo, elas estão lá com as crianças, não tem tempo de procurar na literatura, ou dela pesquisar, ou dela se instruir, ver, dela participar de alguma coisa, e estar podendo passar pra ela isso. Então eu acho que a unidade trabalha conforme o que a gente está mostrando pra elas aqui. (Diretora G).

Então, a parte assistencialista funcionava bem. A questão era a parte pedagógica. (...) O meu medo é que eu chegasse, fizesse isso abruptamente. Primeiro eu poderia estar chocando elas, depois desprezando o que elas tinham feito até então. Então eu tentei ao máximo fazer isso devagar, respeito, tento respeitar muito os limites delas. “Vamos devagar, vê se isso funciona, não funciona”. Então, respeito, ‘olha dá um tempo, ela vai chegar do jeito que você quer fazer, vamos devagar’. Eu sei que mudança, a questão de cidadania realmente, usando um termo mais atualizado, é lento, você não consegue... (Diretora N).

E as meninas eram com formação pedagógica nenhuma. Não tinha mesmo. A maioria tinha... as encarregadas naquela época tinham no máximo, algumas, a 8ª série. (...) Existiam coisas assim..., mesmo porque elas não tinham uma visão pedagógica. Se elas tivessem assim orientado, feito alguma coisa assim mais voltada para essa parte pedagógica, sem dúvida nenhuma a creche teria uma outra visão. Às vezes chocava as pessoas que viam aquela coisa voltada para o assistencialismo. (Diretora N).

Foi difícil quando veio o professor esse ano prá cá, teve que reorganizar, tinha algumas que preferiam a faixa etária maior, teve que ir pro berçário, mas elas: não fulana, se você quer fazer isso, então faz, pode fazer. No começo eu fiquei meio assim... hoje, olha: deu certinho, Então não é aquela coisa que leva na implicância, sabe, é uma turma que joga junto. Funciona porque elas estão juntas, porque não adiantava muito também eu vir prá cá com um monte de vontade de sair de um assistencialismo e elas baterem em cima, ficarem o tempo todo: não, isso não dá certo. (Diretora N).

Aqui eu coordeno os trabalhos, eu busco dar orientação prá vocês. Se eu não conseguir, gente, aonde eu vou? É na secretaria. É lá que eu espero ter essa orientação, é lá que manda. Manda mesmo. Se vocês falarem pra mim que sábado a creche vai funcionar, mandou acabou. Então tem que ter realmente essa direção. Não pode, eu acredito, cada um chegar aqui e fazer o que acha que tem que ser feito. (Diretora N).

A minha prioridade foi mudar o ambiente e dar condições de trabalho para as educadoras. Orientar as educadoras. Porque não adianta também você trazer um monte de brinquedos, você trazer um monte de coisas e não orientar esse educador. Mas orientar não de acordo com o que eu acho que tem que ser, mas orientar de acordo com o que a criança precisa. E isso foi difícil, porque as pessoas no começo acham que o que o diretor fala é o que ele acha que tem que ser e não o que a criança precisa. Então aos poucos as pessoas foram entendendo isso, que tudo que eu falava, que eu vivia, que eu mudava, eu incomodei muita gente... (Diretora C).

Então, aos poucos eu fui inserindo o trabalho pedagógico, com as educadoras, a gente sentava duas vezes por semana, fazia um rodízio, e a gente começou a estudar, porque eu também não tinha... eu nunca tinha trabalhado com 0 a 3. Então a gente pegou e começou a estudar com cada educadora cada fase do desenvolvimento. O que a criança precisava, como a criança... (Diretora C).

... eu organizava o HTP no horário de trabalho mesmo, porque há muita resistência em estar ficando fora do horário de trabalho. Uma que a gente entende, elas são casadas, moram longe ... Cada ano nós fizemos de um jeito. Uma época nós fizemos na hora do almoço, quando tinha funcionário que dava para estar tirando no horário da tarde, uma hora, duas horas, cada dia uma faixa etária, mas não era como está hoje, né?, porque o bom é você estar reunindo todas as funcionárias, porque eu acho que tem que ter essa integração. Tem que ter esse contato uma com a outra, para ver como é que está. Olha, eu estou no berçário, eu estou fazendo isso, isso. A outra, 2 anos, vai falar... A de 3. Então tem que ter esse dia. (Diretora A).

Comecei a dar as reuniões pedagógicas para elas, já comecei a passar mais responsabilidade: você está com a sua turma, não é só ali, trabalhar com ela 8 horas por dia. Você tem um compromisso de atender o pai, passar para o pai o dia da criança, se ele vier conversar. (Diretora A).

Ah, muita coisa, em relação ao trabalho mesmo, olha, o que você acha, você acha que vai dar certo para a minha faixa etária, estou pensando em fazer esse trabalho... A “Beltrana”, ela gosta muito de trabalhar com fantoche, aí eu oriento para fazer

muito cartazes, muito trabalho coletivo com a criança. E quando elas têm alguma dúvida em relação ao trabalho, elas vêm e perguntam, a gente senta e conversa, o que é que você acha, como você gostaria de estar fazendo, vamos ver se eu acho que de outra forma... eu vou expor a minha forma também de estar trabalhando com aquilo, trago material para elas, constante, coisas que eu tenho, da minha época, que dá para estar aproveitando, trago, conversamos, tudo que elas têm dúvidas, elas perguntam sempre. (Diretora A).

A gente troca muita experiência. Mesmo porque uma criança pode estar numa turma agora, e a gente achar que ela já deve estar em uma outra turma. Então essa troca de experiência é muito importante. E aí os cuidados mesmos, “Olha, vocês tomem cuidado, vocês não podem reagir assim, não podem agir assado...” E a gente lê alguns textos pra estar discutindo, pra gente não ficar só nisso. A gente vai em busca de outros conhecimentos também. (Diretora L).

E aí o que há de novo, de atividades, de jogos, de livros, a gente tem trazido, apresenta pra elas, ajuda a fazer, elas se organizam em grupo, desenvolvem o material, alguma coisa assim, e a gente vai orientando, “Olha, isso dá certo, isso não dá, deu certo, não deu”. A gente vai passando pra ver. (Diretora L).

Elas me entregam, isso aí já está certo. Aí nós vamos orientando. Então de vez em quando eu entro, “Vocês estão desenvolvendo o projetinho?” “Ah, estamos, está nesse nível”. Elas expõem os trabalhos que elas tem feito também, chamam as mães para estarem participando também, pedem ajuda da comunidade, às vezes algum passeio. Então elas têm registro de tudo isso. Fotografias, a gente coloca, expõe. (Diretora L).

Eu pego um pouco no pé para eles verem que é importante ter planejamento, é importante planejar, que a gente não vive de improviso, principalmente para os pequenos, a gente, não só para os pequenos, o planejamento é importante em todos os segmentos das modalidades de educação. Mas para os pequenos também. Às vezes vai ter improviso? Vai, às vezes vai ter improviso, porque pega alguma criança, deu uma chance de você estar trabalhando alguma coisa, deu a dica para você estar trabalhando uma outra coisa, é importante o improviso? É. Mas todo dia não. Todo dia não dá pra você improvisar, ‘ai, acho que hoje eu vou dar isso, né?’ ‘Hoje eu vou dar isso’. Está dentro do seu projeto, é coerente com os objetivos, o que você quer com ‘ai, hoje eu vou dar isso?’ (Diretora D).

A gente faz a reunião pedagógica a cada dois meses. Mas todo final de mês, eu sempre dou um texto, mesmo que não vai haver a reunião pedagógica. Eu dou um texto pra elas, um texto de reflexão, com alguma coisa que está tendo. Por exemplo, esse mês alguma professora comentou alguma dificuldade sobre isso, então eu tiro cópia pra todo mundo, passo. E avaliação do projeto. Todo mês eu peço avaliação do projeto. O que é que você conseguiu fazer do projeto, o que é que você não conseguiu e porque é que não conseguiu? (Diretora D).

Aí comecei a pedir semanário. E assim, pego o semanário toda 2ª feira, corrijo todos os erros, todos os objetivos, e fico no pé. Tal hora dou uma entradinha, ‘ai, você está fazendo isso? Ah, não deu tempo de você dar aquela atividade que você colocou no semanário?’. (Diretora D).

Essa função pedagógica, poderia assim, ser melhor explorada, se tivesse HTP pra todos, pelo menos uma hora por semana pra todos, pra gente poder estar fazendo isso. (Diretora D).

Da mesma maneira que a gente teve que fazer esse trabalho de pouquinho com as educadoras, até elas perceberem a importância do trabalho educativo com as crianças na creche, a gente tem que fazer isso também agora com as professoras. Porque senão a gente vai ficar martelando naquela mesma coisa, antes eram as pajens, agora são as professoras que estão fazendo as coisas, digamos, erradas. Então a formação acho muito importante pra elas. (Diretora D).

Li todo o referencial, porque apesar de ser muito criticado, tal, no momento é o único documento oficial que a gente tem, que orienta a educação infantil, fui ler também as críticas sobre os referenciais, pra gente ter uma base, fui ler também outros textos. Eu fui aprendendo também conforme foram surgindo as dúvidas das professoras, porque eu era obrigada a buscar esses conhecimentos, para estar passando pra elas. (Diretora D).

Eu vejo hoje as meninas, elas fazem planejamento, sabe, tem o trabalho pedagógico, sim, eu falo em relação elas, os projetos que elas estão fazendo, nossa, é um encanto, mas assim eu acabo correndo atrás. Por exemplo, se elas estão precisando de alguma coisa pra concluir o trabalho delas, eu trago, eu vou, mas não tenho tempo de ficar assim mais direto vendo isso. Então eu acompanho... Eu sei o que está acontecendo, se elas precisam de qualquer coisa, que eu possa estar ajudando, você faz assim, mas de você assim, de passar alguma coisa mais assim, fica mais devendo, por conta das outras coisas. (Diretora H).

Então quando a gente faz a reunião pedagógica, que a gente leva livros, que a gente propõe um projeto, que o diretor até elabora dinâmicas, que envolve todo mundo, então esse está sendo o papel do diretor. Interagir o grupo, apresentar materiais, pra que esses profissionais desenvolvam, estejam acessíveis para as pessoas. Então hoje as educadoras lêem, elas lêem textos, elas participam de reuniões, elas participam de dinâmicas. Então eu atribuo o papel do diretor a isso: levar pra elas tudo que seja acessível, para elas se enriquecerem e poderem voltar isso pra criança. (Diretora O).

No meio dos jogos e brincadeiras, na metodologia do seu material didático, então eu acho que o diretor tem que proporcionar material para esse pessoal, material pedagógico, ir na classe, o que é que você está fazendo agora, vamos fazer isso, porque a

gente tem na cabeça o que é que tem que fazer. Mas você passa para elas, mas elas... vamos supor... você traça seus objetivos, você tem o seu conteúdo para atingir. Esse conteúdo é que não entra muito na cabeça delas. Mas nós estamos atentas, eu estou e várias colegas que estão atentas nesse... Levar alguma coisa mais. E que a gente vê às vezes coisas no 6 anos, que não é do meu agrado. Mas ela está naquela linha. Porque é muito difícil você tirar uma coisa e ela não conseguir por nada no lugar. (Diretora F).

Existem problemas e você tem que saber como resolver os problemas. Então eu acho que foi muito trabalho, ainda tem até hoje. Vamos supor, hoje você teve um problema lá no fundo, um educador gritou demais, outro pegou uma criança meio... eu ví, eu não vou falar hoje. Eu vou dormir, amanhã, eu já pensei melhor, amanhã eu chego aqui e falo assim, assim, assim. Vamos dar uma melhorada nisso, eu sei que você não fez por mal, vamos acertar. Elas vão acertando, porque você está levando elas a discutir o problema com você. (Diretora F).

Agora, tem uma coisa: nós estamos ainda... nós não estamos contentes ainda com o processo pedagógico. Não estamos contentes. Porque, por mais que você faça, por mais reciclagem realmente que tenha havido, tem uma falha muito grande nisso. (Diretora F).

O tal dos HTP, não dava certo, porque eu falava grego, por mais que eu descia as minhas palavras, elas não me compreendiam. Aí comecei a ver aquelas atividades repetidas, muita televisão, muito não sei o que, eu peguei e falei: vamos montar... (Diretora M).

Eu falei: é não ficar só nessa parte do cuidar, é aliar ao educar junto. “Mas o que é o educar? O educar já não tem na EMEI?” Falei: mas é um complemento, na EMEI eles tem um papel, aqui eles vão passar a ter o papel mas mais algumas atividades diversificadas, o brincar mais orientado, uma autonomia, aprender a se virar.... Sabe, tive que usar termos bem baixos pra que elas compreendessem. Essa foi a primeira reunião. E assim foi indo. (Diretora M).

Eu quero o brincar aqui dentro, eu quero o cantar aqui dentro, eu quero a dramatização aqui dentro, a criança livre, eu quero o brincar, alegria. Tristeza elas já tem lá na casa delas, e é esta a sua função contratual. Acabei. Eu já sabia que vinha, então eu já estava com a pasta pronta, entendeu? Depois dessa reunião, o outro ano, passado, foi ótimo. Eu quero autonomia. Aí veio: ‘mas o que é que é isso?’ Eu falei: Autonomia gente! Eles vão deixar de ser dependente, passar a ser independente. Gra-da-ti-va-men-te! Vai haver progressos e regressos. (Diretora M).

Aí tinha, como está fazendo o HTP, que era de manhã, aí fomos fazendo o HTP, fomos fazendo esse planinho mensal, sabe, começou a fluir mais... a gente começou a ver mais o sucesso. Fizemos teatro, separei todo o 4, 5 e 6 anos, cada um numa sala, que era essa salinha aqui, fiz aqui todos os horários, com os HTPs, com as atividades que tinham que ser feitas, até hoje eu cobro delas um caderninho, aonde tem o relato das atividades, e nesse caderno, como a gente não tem o HTP, eu coloco todas as observações. Do que eu acho que faltou, do que deveria ser feito, do que foi feito a mais, etc. e tal. E aí, como tinha o HTP, eu participava com elas. Então elas iam fazer isso aqui, formar um quadrado, eu falava: mas não é assim, é assim. Então eu me tornava uma delas. Eu fui ganhando a confiança delas. E o sucesso saindo aí pra fora. (Diretora M).

E às vezes assim, mesmo pra eu estar sentando e conversando, sobre o trabalho pedagógico, sobre o trabalho delas, a gente tem também essa dificuldade de estar sentando pra conversar. (Diretora B).

Por exemplo, uma das coisas que eu percebo da parte pedagógica, fica muito assim nessa questão de você não estar com o grupo todo, no dia a dia, e acaba ficando um pouco prejudicado. E também essa questão da troca, do cuidado com a criança. Por exemplo, se uma professora falta, e eu não tenho ninguém pra por, eu tenho que misturar as turmas. (Diretora B).

Quando eu cheguei lá, eu falei que ... assim, como eu queria para as crianças... que assim, que as crianças fossem além e as pessoas também, com quem eu trabalhava. Não adianta a gente entrar lá e as pessoas... assim, pra estar melhorando mesmo. Como pessoa, como... mas isso é um trabalho que envolve personalidades, você não muda. Não adianta eu chegar e falar assim pra pessoa, dar uma dura. Então, por exemplo, eu nunca chego, eu contorno, eu... eu falei que eu não ia ser omissa, que todas as pessoas iam ter direitos, os mesmos direitos, e daí você tem as dificuldades. (Diretora B).

Muita coisa a gente queria fazer, por exemplo, mas a gente não consegue ter pé pra fazer. No caso, no curso da Sueli, que o pessoal aprendeu muita coisa, teve muitos subsídios. Mas tem coisa que a gente não conseguiu fazer até agora. Nessa questão de pessoal mesmo. De estar encaixando, porque fica muito assim, na troca, no cuidado com a criança, na atenção, e como está entrando e saindo criança direto, é uma coisa assim muito... A clientela...É muito dinâmica. Então você está sempre adaptando criança. E aí, nesse processo de adaptação, você tem que dar mais atenção, você tem todo um tempo em cima disso, nesse processo. Então às vezes a gente tem isso, você quer fazer, mas você não consegue. (Diretora B).

Eu pedi pra elas a parte escrita do trabalho, e a gente andou sentando pra conversar. Na minha opinião o trabalho tem que caminhar. Ele tem que crescer, mas você não pode chegar e falar ‘faz assim’. Você pode ir influenciando dando dicas, conversando. E também você tem que conhecer bem o trabalho para você poder opinar. (Diretora B).

A gente pára bimestralmente, meio período, porque aqui tem algumas mães que trabalham, então, pra não complicar a situação, (...) não tem muitos alunos, mas eu tenho assim, você vê, muitas faltas de funcionários. (...) Então não tenho como fazer o HTP

sempre. Então a gente acabava assim fazendo aos poucos, num horário de almoço, eu fazia em casa, trazia, eu trazia alguma sugestão, passava no horário de café, coisa assim. (Diretora E).

Então a gente faz mais aquele esboço. E eu acabo assim pegando o planejamento, o rascunho que elas fazem, converso no dia e depois no próximo eu já dou uma aumentada, surgem mais idéias, eu passo pra elas, elas aceitam, e a gente trabalha assim. (Diretora E).

... porque quando a gente chegou, que a gente começou a fazer um planejamento, fazia reuniões pedagógicas para orientar, “olha, a gente está fazendo esse trabalhinho, o senhor quer ver?” ou “Esse mês não tem nada pra apresentar, porque é uma linguagem oral, parte de integração, e tal”. Que a gente também não tem muito papel pra mostrar mesmo. Como agora a gente mais trabalha mais oralmente, ou dramatização, muita historinha, dança, coisa assim da linha movimento, que não aparece muito, a gente tem foto. (Diretora E).

Às vezes eu percebo que tem alguma coisa assim que poderia fazer melhor, mas não é por falha, por falta de vontade, seria assim uma falta de idéia que elas tiveram de não abrir um leque para certas atividades, por exemplo. Então eu chego e falo “Olha, faz assim, assim e assim”. “Ah que bom, não tinha pensado nisso!” (Diretora E).

PODER

Mas a sua função de diretor já te coloca numa posição diferente da delas. E essa questão do poder, às vezes eu acho que eu sou um pouco centralizadora. E eu reconheço isso. Porque muitas vezes eu tentei dar um pouquinho mais de abertura, para as pessoas, para os professores, e vi que as coisas não estavam saindo, caminhando realmente. Eu não gosto de desperdício de material, eu não gosto que haja... que estraguem o patrimônio, eu sou muito chata nisso, “olha gente, vamos cuidar, vamos conservar, isso é nosso”. (Diretora D).

Elas não gostam de uma coisa que eu faço, mas eu fico assim me coçando, é que, geralmente eu entro na sala. Isso assim, direto e reto. Ou é assim: “ai, eu vim aqui pra pegar isso”, ou “ai, eu vim aqui pra ajudar a dar comida”. (Diretora D).

Não havia antes, elas fazem um planejamento, eu não cobrava antes semanário, mas era uma coisa que, como eu tenho essa coisa de ficar entrando, eu entrava porque eu via que as coisas não estavam acontecendo. E não é nem assim acontecendo da maneira como eu queria, porque eu tinha uma concepção, ‘eu acho que tem que ser feito assim, eu acho que esse é o melhor’. (Diretora D).

Então eu pedi o semanário pra elas, justamente para saber o que é que elas estão preparando, qual que é a rotina do dia. Apesar delas terem a rotina do dia, ‘olha, agora é a hora do café, agora é hora do parque, agora é a hora de contar história’, eu vi que para elas aquilo estava muito perdido. Ou ficava uma rotina de que todo dia tinha aquela história, todo dia ia pro parque, todo dia tinha que estar com alguma atividade de sucata, e não é bem por aí. Tem que estar muito diversificado essas atividades. Aí comecei a pedir semanário. (Diretora D).

Eu tento compartilhar um pouco isso com elas, mas a questão do poder do diretor, a função dele, as pessoas já tem como, de diretor, de poder, de não muito amigo, não sei. Eu pensei que elas iam me ver mais como parceira pra fazer isso, mas na verdade não acontece. (Diretora D).

Eu sempre sou de opinião que eu acho que se cada um tiver consciência do que tem que fazer, não precisa ninguém mandar. Infelizmente tem que pessoas que acham que têm que ser mandadas, mas se o grupo... você sabe o que tem que fazer, o outro sabe o que tem que fazer, você acha que precisa alguém... né? (Diretora H).

É, então a gente vai moldando do jeito da gente e põe assim: olha, não que você, eu acho que uma pessoa é diferente da outra, das coisas que pensam, não que nas outras creches tinha coisa errada, mas tem coisa assim que eu pra cá não acho legal e outra pode achar, então eu acho que cada uma tem que ir vendo o seu lugar, o que é mais correto, o que não é, pra gente. E ir também de acordo com todo mundo. (Diretora H).

Eu falei: eu acho que meu primeiro passo é conquistar as funcionárias do meu lado, porque as mudanças que eu tenho que fazer são muitas, se eu entrar lá com empáfia, eu não vou conseguir nada. (Diretora M).

... e eu ir tomar o meu café, discretamente, e ver elas sentadas conversando e as crianças alienadas com aquele brinquedo, assim, sem saber o que elas tem na mão. Então eu pego os famosos caderninhos, que vem toda 6ª feira pra minha mão, e faço as observações, ‘todas as atividades diferentes, não sei que...’ ‘Hoje observei durante...’ Aí elas vêm. Aí eu já... entendeu? Porque tem muita gente que acha que o brincar é só jogar o brinquedo ali pra criança, não vê que o brincar é você dar o brinquedo mas você falar ‘olha, isso é uma caneta...’ (Diretora M).

É a colaboração, é a participação, é o compartilhar, é a supervisão, é o coordenar, é o falar ‘olha, não é assim, é assado, se não for assado, é cozido, mas nós vamos ter que chegar aonde tem que ser’. Então eu acho que é tudo isso, é você estar participando ativamente da escola, não é uma peça a mais e nem solta, faz parte do quebra-cabeça, eu acho que aliás nós somos a peça central, né, do quebra-cabeça. (Diretora M).

Normalmente, o que eu passo orientação para as meninas, é evitar mandar prá cá, porque daqui a conversa é olha: está assim, a gente pode te mandar para o conselho tutelar... e coisa e tal. Mas as meninas primeiro falam: olha mãe, dá uma melhor olhada nessa roupa, porque tinha roupa de ontem aqui. Algumas funcionam durante uns 15 dias, depois volta e a tia lembra de novo. Outras persistem. (Diretora N).

Ou a senhora muda de atitude ou eu vou estar fazendo o encaminhamento para o Forum. Ah, não precisa duas vezes. Elas têm medo, porque é comum o Conselho Tutelar vir pegar as crianças, tirar a criança, então elas... ficar sem as crianças elas não querem, porque... (Diretora N).

Eu acho que elas pensam que eu estou aqui para organizar, prá direcionar e prá tomar realmente determinadas atitudes. Tanto que às vezes um ou outro vem e cobra. Você vai conversar com ela depois? Você conversou com a mãe? Porque eu já falei 2 vezes. Vai fazer isso? Pode fazer isso? Está certo fazer isso? Então realmente não é um mandar, é realmente direcionar as coisas. Não, faz sim. Não, já conversei, pode ficar tranquila. Não, eu não conversei agora, mas daqui a pouco eu sento e converso. (Diretora N).

Eu até falo, eu me sinto governando. Adoro. Me intrometo desde o cardápio lá, até o jeito que a criança está andando, e as meninas aceitam isso tranquilamente. Sempre, desde que eu vim prá cá. Por isso que eu falo, gosto delas mesmo, elas sempre... sabe. (Diretora N).

Mas por exemplo, se eu tivesse alguém... não está legal, não está fazendo alguma coisa, por exemplo, o horário, não está cumprindo o horário. Eu tenho que falar. Porque assim, até no curso de gestão, a gente vê algumas coisas assim, de diretor como regulador, mas tem hora que você tem que exercer sua função. Porque eu não posso deixar rolar uma coisa que vai prejudicar, né... O atendimento das crianças. Mas daí, não interessa se é o Pedro, qual funcionário, se ela é isso, se ela é educadora, se ela é... não, eu vou chegar e vou falar: 'olha, não está legal'. 'Olha, você precisa fazer isso'. (Diretora B).

Lá você é diretora, você tem... mas aí depende do jeito que você exerce esse poder. Na verdade você tem, claro, você é a diretora. Tem uma hierarquia. E essa coisa do grupo mesmo, como eu estava te falando. Do trabalho em grupo, que você tem assim, que você quer que o trabalho aconteça em grupo, um grupo... você tem um ideal de grupo. Mas aí pra você acontecer esse grupo? É difícil e é um trabalho que você tem que ir caminhando. Você tem que ir envolvendo. (Diretora B).

Precisei chegar com uma régua na hora do almoço, bater a reguinha: deixa eu ver a sua mãozinha. Ah, que mão suja! A tia não lavou a sua mão? Precisei chegar e fazer isso. Aí a tia: é, não deu tempo. Então eu precisei... você vê o tipo de cobrança que eu precisei fazer. Que elas ficassem com medo...É, estava verificando. Então eu precisei colocar um certo medo, que eu fosse lá no dia seguinte e olhasse a mão delas, das crianças, se estavam lavadas ou não. Pra poder criar o hábito. Tanto nas crianças quanto nelas, nas profissionais. Então, você veja bem, não lavar a mão das crianças pra comer, foi um retrocesso pior do que em 99. Então existe essa função pedagógica. (Diretora G).

E o diretor precisa que a creche... a creche tem uma rotina de trabalho e essa rotina tem que acontecer. Mas ela se recusa no fazer. Então o diretor vai e fala uma vez, o diretor vai e fala duas, fala três, e passa o ano cobrando. E você não vê resultado positivo. E isso faz com que o diretor te passe uma imagem. Então o diretor é o espelho. Ele tem que ter a postura dele, só que ele tem que mostrar resultados. E ele trabalha com um grupo, com uma comunidade grande. Ele trabalha com uma comunidade. (Diretora J).

Se o profissional tiver comprometimento, a creche roda igual uma engrenagem, igual um relógio. Agora, se você tiver um profissional lá, que ele não tem comprometimento com aquilo que ele foi atribuído, o diretor tem que ficar cutucando. Aí o diretor é o poderoso, é o mandão, é isso, é aquilo. Não vou falar pra você que tem diretor... tem horas que eu perco a minha postura, mas eu já falei, eu perco a minha postura, porque eu estou aqui pra trabalhar com a criança. E tem gente que não gosta de ser cobrado. E a gente perde realmente a postura. (Diretora J).

Por exemplo, hoje eu tenho 70 mães no meu quadro de comunidade usuária. E eu tenho que brigar com uma professora, mas são 70 que vão me cobrar. Porque você sabe que a má notícia rola. "Meu filho chegou assim..." E o diretor tem que estar ali, tem que estar contornando a situação do professor, cobrando o professor, cobrando a mãe, cobrando o seu superior, que precisa de condições pra trabalhar. (Diretora J).

Eu acho que a gente faz assim um pouco de tudo. Então você que está assim... à frente e acima, quer dizer, todo problema vem pra você. E você tem que procurar estar resolvendo da melhor forma possível. E se não dá pra resolver, achar alguma outra forma pra estar melhorando, e a gente vê que as pessoas que trabalham, tudo em torno de você. Então se você às vezes não está bem, parece que reflete no todo. (Diretora H).

Eu noto. E aí quando você está bem, então muitas vezes você tem que estar bem, lutando, porque a gente vê que acaba refletindo em todo mundo. Então eu não acho que eu sou o papel mais importante, eu acho que eu junto com elas, porque o serviço principal é delas, a gente está aqui para estar ajudando, mas se não tivesse elas para estar fazendo o que está fazendo, eu sozinha também não ia conseguir. (Diretora H).

Eu falei: não, eu acho que a gente tem que ser o sol da escola. Em todas as direções. Sem ele você não vive. Eu nunca gritei com os funcionários, nunca chamei a atenção perto do outro, nunca deixei alguém com cara de tacho, eu chamo aqui, eu converso, às vezes é algum mal-entendido. Porque um chefe é sempre chefe. Ele é pichado. Mas às vezes, quando eu percebo alguma coisa, eu vou ver o que é que aconteceu, se é algum mal-entendido, vamos desfazer. (Diretora F).

Tudo o que a gente resolve, até o que teve na festa de inauguração, é junto. Não tem ordem da direção prá lá. Então, hoje eu preciso falar com vocês, vamos nos reunir depois das 5, está acontecendo isso, o que é que nos vamos resolver? Então, até horário delas nós resolvemos juntas. Então não tem ninguém aqui descontente com a direção, não sei o que... Então você tem que ser uma delas e elas num todo junto com você, senão não vai. Somos todos que precisamos trabalhar, todos estão com um objetivo comum, todos resolverem juntos. (Diretora F).

Olha, eu não quero secar botina, mas foi a minha intervenção. Porque... estou começando dando um exemplo. Eu trato todos com muita educação, com muito respeito, todas as funcionárias e todos os alunos. E todas as mães. Então, elas foram percebendo o modelo. Você é o modelo da creche. (Diretora F).

Na primeira reunião do ano a gente coloca mais ou menos como a creche funciona, porque eu não dou papel para levar, nada. É no tête-a-tête, porque papel ninguém lê. É assim: como ela funciona, como não funciona, os horários, a história de remédio, que a gente não pode dar remédio... explica tudo direitinho. (Diretora F).

Porque eu sempre cobrei muito das mães também esse cuidado das mães com a criança. Por exemplo, eu sempre falei para as mães assim: quando você levanta, de manhã, que você vai trabalhar, você vai trabalhar com o pijama que você dormiu? Você não tem o cuidado do seu asseio pessoal, da sua aparência? A criança também precisa disso, a criança desde pequena precisa disso. O que é que você vai fazer? De manhã, você vai trocar o seu filho, você vai pentear o cabelinho dele. É um bebê? Não importa. (Diretora C).

Então, a figura do diretor traz aquela coisa do poder, de ser o dono da verdade, que isso e que aquilo. Mas, é como eu estava dizendo, você só consegue mudar e fazer com que as pessoas mudem através das suas atitudes, através das suas ações. E dos resultados que você consegue disso. (Diretora C).

Então quando você assume essa postura de querer mudar, de querer fazer coisas novas, de tentar passar a sua visão para as pessoas, as pessoas confundem isso. Confundem por exemplo com poder, com achar que você quer ser a dona disso. Mas às vezes você precisa realmente ter essa postura de liderança, ter essa postura de inovação. Você às vezes tem que mexer com as pessoas. Às vezes você tem que incomodar as pessoas, porque senão fica tudo muito parado, fica tudo do mesmo jeito. Porque não adianta você falar que a creche mudou e não fazer nada para esse mudar. (Diretora C).

... aqui na creche, eu gostei do trabalho aqui na creche, porque na EMEI você tem assim... eu sinto, tá, uma separação de salas, é uma coisa mais individual. Aqui não, aqui junta todas as crianças, é um espaço pequeno, então dá para eu acompanhar tudo. Não sei se eu vim de uma escola muito grande, pra cá, então quando eu cheguei aqui, eu senti uma realização total, porque eu percebi que eu trabalhava melhor, porque eu estava mais perto do que estava acontecendo. (Diretora E).

E eu acho que aqui o meu trabalho é bom, por causa do bairro que eu conheço as pessoas e as pessoas me conhecem. Então ninguém tem medo de mim, o medo eu quero dizer, eles respeitam, mas não tem aquilo “Ah, eu não vou entrar lá pra pedir, porque ela não vai me atender, ou ela não...” Sabe, então, é uma coisa assim boa. (Diretora E).

Enquanto diretora eu tenho o poder pra resolver, pra concordar, com aquilo que elas estão falando, elas acham que a palavra final é sempre a minha, só que eu nunca resolvo nada sozinha. (Diretora E).

Eu participo, peço opinião pra todas, mesmo se não dá pra reunir todo mundo junto, se eu tenho uma dúvida, eu divido em dois grupos e a gente resolve. Aqui funciona mais com as idéias delas do que com a minha imposição. E com os pais, como eles têm amizade comigo desde pequenos, têm algumas pessoas que me chamam de tia ainda. (...) Então elas me vêm como uma pessoa que toma conta do prédio. Que está ali pra tomar frente de uma situação de emergência, uma situação de falar “Pode fazer?” Eu falo “Pode”. “Pode fazer isso?” “Pode”. Mas nada daquele autoritarismo, “Olha, eu sou a diretora, eu mando, tem que fazer isso, está pronto”. (Diretora E).

Elas acabam assim, sabendo que elas tem toda a liberdade de fazer, só que dentro da cabeça delas eu sinto que eu sou ainda a pessoa que tem que dar a palavra final. Existe um respeito muito grande por parte delas. Eu peguei uma semana de recesso, todos os dias elas ligavam pra mim, em dúvida, um tipo de uma insegurança. “Posso fazer tal coisa?” Porque elas acham assim que eu que tenho que falar se pode. Não é por imaturidade delas, é por segurança na minha palavra. Sabe, então tudo bem, então elas podem fazer, então elas fazem tranquilo. Tudo que elas fazem, elas nunca fazem nada sem eu saber, mas sempre com bastante amizade. (Diretora E).

Então a gente explica pra elas: “Está mudando, agora é educação, vocês têm que se atualizar, fazerem cursos”. É, essa oportunidade que está tendo, de fazer Magistério, então são todas opções que elas têm de melhorar. Porque algumas até que estão tentando, mas têm outras que estão estagnadas, paradas, não vão mesmo. Então eu reparei que a gente tem que ficar muito em cima. Se você não fica, não cobra, não sai. (Diretora I).

Então, elas têm um caderninho. Elas tem um caderninho que elas põem principalmente a hora das atividades, porque tem a rotina diária da creche, e tem as horas das atividades. Então que quero que elas frise nesse caderno o horário das atividades, o que foi dado como atividade. Então eu pego semanalmente esse caderno, se não estiver no meu contento, o que eu reparei também durante a semana, eu escrevo tudo por escrito e depois elas vêm conversar comigo. Geralmente nem preciso ir, elas vêm. (Diretora I).

... essa interação com pais, com funcionários, eu acho que é muito bom. Então dá pra gente levar bem. Mas não deixa de enxergar o diretor como diretor mesmo, como a pessoa que está pra manter a ordem e dar a última palavra, a palavra final. Eu acho que isso é uma segurança pra eles. Porque quando não tem o diretor, que eu percebo, quando a gente não está na unidade por algum motivo, parece que alguma coisinha acontece. (Diretora L).

E os pais também já estão acostumados, de manhã vê a diretora, à tarde também vê, isso também dá segurança. Dos pais, principalmente. Uma grande segurança. (Diretora L).

Porque é bom deixar claro que existe uma pirâmide. Isso é... então a última palavra, se precisar, é a do diretor. Então há esse respeito, eu acho que é um respeito que eu acho que tem que existir. Em qualquer lugar isso tem que haver, porque senão também você não consegue. Aonde tem 30 pessoas mandando, cada uma de um jeito, a coisa fica difícil. Então a última palavra é do diretor. (Diretora L).

COMUNIDADE

Então fiz uma reunião no começo do ano de 2003, foi muito interessante, com votação, com a participação de quase 70% das mães, houve uma eleição. Falei: gente, tem esse horário e tem esse horário. Como é que vocês preferem? Vai funcionar assim ou assado. Todas votaram naquele horário. Que é o que está até hoje. (Diretora G).

Com a comunidade, uma das coisas assim, por exemplo, reunião, que a gente tem feito. Elas não valorizam muito. Por exemplo, dia de reunião. Eu marco uma reunião pra amanhã. Aí eu falo assim “ah, fica né”. “Ai muié, eu preciso ir lá lavar a minha roupa”. “Ai, não posso ficar”. Quer dizer, olha a valorização, né, a roupa é mais importante do que os assuntos que você vai trabalhar lá, na escola. Então assim, essa dificuldade em relação à comunidade. Mas por exemplo, nosso conselho está funcionando, e a gente tem cumprido as reuniões, e assim, uma das coisas que envolveu a comunidade foi, porque lá, a Suzana, todo ano ela fazia, ela faz bingo. (Diretora B).

A clientela...É muito dinâmica. Então você está sempre adaptando criança. E aí, nesse processo de adaptação, você tem que dar mais atenção, você tem todo um tempo em cima disso, nesse processo. Então às vezes a gente tem isso, você quer fazer, mas você não consegue. Mas muita coisa a gente foi legal, porque, por exemplo, o nosso conselho, a gente juntou pais e... por exemplo, foi muito legal esse trabalho em grupo. E ele deu resultado. (Diretora B).

Aí os pais começaram a entender. Eu fazia a reunião com os pais, explicava qual era a filosofia da creche agora, que era o cuidar, mas também tinha o educar. Comecei a fazer as reuniões sobre fases do desenvolvimento. Então, aos poucos, eu fui trabalhando isso com os pais também. Que o importante era o que? A criança brincar, a criança participar das atividades, a criança se desenvolver. (Diretora C).

Hoje os pais valorizam muito a creche, o nosso trabalho, entendem o que acontece aqui dentro, de cada sala, cada sala é uma idade, cada sala é uma atividade, cada sala é uma educadora, o número de crianças... E apoiam o meu trabalho como pedagoga, porque por exemplo nas reuniões eu falo para os pais assim: a minha maior preocupação são as crianças. Porque nós temos que trabalhar juntos. A gente tem que trabalhar pensando na criança. Não o que é melhor para a educadora, o que é melhor para a diretora, o que é melhor para os pais. A gente tem que ver o que é melhor para as nossas crianças. E hoje eu percebo que os pais vêem isso, eles valorizam essa educação, esse trabalho que é feito, eles vêem a qualidade com que é feito. (Diretora C).

Quando têm dúvidas, eles vêm e conversam comigo. Ou então já vão direto para a educadora. E depois vêm conversar comigo. Isso foi uma coisa que eu estou tentando agora mudar. Porque? Não que eu não queira atender os pais, mas eu acho que os pais precisam ter o maior contato possível com o educador. O educador tem que ser esse agente de ligação com a família o mais presente possível, porque é o educador que fica com a criança. O diretor, lógico que ele também tem que participar, mas o diretor não fica com a criança. (Diretora C).

Você vê bem uma amostra dessa mudança da creche, da filosofia e da visão das pessoas... em 99, só procuravam a creche empregadas domésticas, pessoas muito carentes. Hoje quem procura a creche? A classe média. A classe média hoje, na minha realidade, estou falando da minha clientela, elas estão tirando as crianças das escolas particulares e estão trazendo para a creche. (Diretora C).

Eu tenho aqui na creche hoje, claro, tem filhos de empregadas domésticas, que era o que predominava antes, mas hoje eu tenho também filhos de funcionários públicos, eu tenho filhos de estudantes da Federal, eu tenho filhos de funcionários da USP, eu tenho filhos de funcionários da rede municipal. Os comerciantes daqui do bairro também, por exemplo, o dono da padaria, o dono do açougue, o dono da serraria do bonde, trazem os seus filhos pra creche. Porque? São pessoas que, há 5 ou 6 anos atrás,

poriam os seus filhos em escolinha particular, como tem várias por aqui. Hoje não, hoje eles procuram a creche. Porque alguma coisa mudou. E eu acho que a gente conseguiu passar isso. Então eu acho que a comunidade também viu essa mudança de atendimento. (Diretora C).

É uma reunião mais informativa, porque geralmente a creche tem muita rotatividade. Então você está sempre com pais novos. Apesar de que quando eles vêm fazer o cadastro, é tudo explicado. Mas existem muitos detalhes que aparecem na hora. E no correr do ano, então é mais uma troca, o que a escola está fazendo, em termos pedagógicos, em outros temas, e eles vão dando a resposta. Então você percebe, você olha na cara deles e vê que tem uma aceitação muito grande e que eles saem satisfeitos. Olha, a relação de funcionários-mãe está muito boa. (Diretora F).

Agora temos o conselho, como eu falei outro dia prá você, o conselho ainda está meio difícil, mas assim mesmo pelo quadro que foi mandado, você vê que a gente fez algumas coisas. Vamos agora nos reunir prá ir dia 16 no Orçamento Participativo. Quer dizer, não é ainda o que você quer, mas ele está começando. Houve uma certa relutância em ser do conselho, aqui na minha escola, medo de assumir mais responsabilidades, de precisar vir depois do horário, mas no fim eu voltei e conversei com todas e estou com uma equipe boa no conselho. (Diretora F).

As nossas reuniões, elas são pautadas, eu coloco a pauta lá fora, os assuntos, os assuntos pedagógicos, como a creche está andando, o que nós vamos fazer, quer dizer, não tem mais aquela reunião prá puxar a orelha dos pais. Eu quero que vocês opinem. Está certo, se for uma coisa disparatada, a gente vai rediscutir. Então eu tenho essa dificuldade e elas quererem entrar, porque elas acham que elas estão entrando num terreno que é meu, que é nosso. Não é isso. Mas elas têm ainda um pouco de... entendeu? Na hora que elas depositam a confiança em você, elas acham que elas não precisam vir participar. Mas não é isso que eu quero. Eu quero ver se a hora que eu acabar o meu tempo aqui, elas já estejam mais querendo participar. (Diretora F).

Eu já tive várias tentativas de mãe querendo vir pegar atestados aqui, prá ferrar a patroa, e eu não dou. (...) Então, o que acarreta isso para a justiça trabalhista? Ela pode levar o patrão à justiça. Então, eu percebi que muitas foram registradas. Então houve um lado positivo. “Olha, eu estou com o meu filho na creche, ou o senhor me registra ou o senhor tem que dar...” (...) Atendeu mais gente, mas à medida que ... porque as leis não chegam realmente para o povo. Ainda mais um povo bem menos letrado. Porque eles têm o direito. A lei é clara. É a criança, não é a mãe. (Diretora F).

Às vezes, quando elas chegam, elas chegam agressivas. Porque elas também passam experiências amargas. Elas também são maltratadas em alguns lugares. Não sei onde, mas esse povo é muito sofrido. Eles são maltratados em muitos lugares, então, quando chega aqui, que a gente cobre eles de atenção, que é nossa obrigação, como pessoa e como educador, elas te dão o feed-back na hora. Não tem como uma pessoa te agredir, à medida que você está sendo educada e leal com ela, olhando nos olhos. (Diretora F).

A minha prioridade é ver os pais contentes, ver os funcionários e as crianças. Porque eu tenho que pensar é na criança, o que é bom para eles, tenho que agradar os meus funcionários e tenho que agradar os pais. Porque eu acho que só assim você vê o resultado do trabalho. (Diretora A).

Antes, com as mães mais antigas, e até com algumas mais recentes, o medo que elas têm de perder a vaga quando elas perdem o emprego. Elas ligam: olha dona, eu vou contar a verdade, eu não estou trabalhando mas eu vou procurar outro, eu não gostaria que o meu filho perdesse a vaga. Então você vê aquela preocupação. Se fosse um lugar que não tratasse bem, se não fosse uma creche bem vista, uma creche que não fizesse um bom trabalho, a mãe ia querer mais do que depressa tirar o filho. Eu deixei por uma necessidade financeira mas agora eu estou em casa, então eu vou ficar com o meu filho em casa. E é o contrário, você percebe a preocupação de perder a vaga. (Diretora A).

Eles elogiam demais, elogiam, até a procura... Pela procura de vagas, quantas mães vêm aqui atrás de vaga por meio período, para... Elas falam: eu não trabalho, mas eu gostaria de estar colocando meu filho aqui, para socializar, se integrar com as outras crianças, de poder estar brincando com as outras crianças, estar junto com outras crianças... (Diretora A).

Só que eu acho que na creche é uma coisa mais aberta. Por causa da faixa etária, sim. Porque 4, 5 e 6 anos, a mãe já tem em mente que ele tem já uma autonomia, de dar um beijinho no portão e “Tchau, filho!” Agora, no conselho de escola, ele participa de todos os momentos. O que eu vou fazer com o suprimento de fundos? “Olha, eu comprei isso, está aqui. Vocês acham bom fazer isso?” Eles decidem junto. E foi uma parceria boa com os pais, porque o presidente do conselho acaba chamando os outros para a escola, pra dentro, pra ajudar a resolver um problema, dar uma sugestão. (Diretora E).

E outra parte, que você pode contar com mais um grupo dentro da escola. Fica a gente, os funcionários, e mais um grupo pra trabalhar junto. Você acaba dividindo, e cada cabeça uma sentença, com mais cabeças pensando, mais opiniões vêm, né? (Diretora E).

O cuidar e o educar junto com os pais. Junto com os pais sempre. Eu até prefiro que na hora da entrada, eles entrem aqui pra trazer os filhos, chegou 4 horas mais ou menos, claro que tem algumas mães que precisam às vezes pegar um ônibus, então eu libero no horário que a mãe quiser, não tem aquele horário fixo. (Diretora E).

O conselho de escola, o ano passado, nós tivemos uma presidente, que ela quis fazer um questionário pra saber o que estava

faltando da escola, como ela achava o meu papel aqui dentro, o papel dos funcionários, sugestão de um modo geral. E nessa sugestão a gente pegou toda a parte pedagógica, o que elas queriam, a gente teve uma mudança, e também a parte física. E eu procurei atender a todos os pedidos. (Diretora E).

Porque assim, a criança nova, que o pai muda no bairro, ou vem de outra creche, ele já sabe o trabalho, ele já sabe o cardápio. Quando também não sabe, que é a primeira vez, eu já mostro a escola, mostro os trabalhos, mostro... às vezes o planejamento a gente deixa exposto lá, está ali no cantinho, pra todo mundo ver. (Diretora E).

E outra coisa que eu achei muito importante, é o livre acesso aos pais. Hoje eles têm acesso, nada é trancado. Você pode perceber, eles têm acesso. O pai entra, vai até a sala, conversa sobre o filho, ele entrega o filho e conversa. A hora que a educadora entrega, também conversa. Tem diálogo, elas andam, elas atravessam a cozinha e vão pegar o carrinho lá fora. Sem receio nenhum. Então elas tiveram liberdade de saber que elas têm o direito a algo de qualidade. E que estão tendo. (Diretora O).

Então quando acontece alguma coisa, que a gente chama o conselho e o conselho decide, mais uma vez aliviou o diretor. Porque a culpa não é do diretor. Isso aí foi tirado no conselho, porque sempre tem aquela que dá do contra, aquela que fica revoltada, aquela que quer brigar, aquela que quer ir na Baby, aquela que quer ... (Diretora O).

Então a partir do momento que eu falo: “Olha, é o conselho”, ela já sossega, ela já não quer criar mais caso. Porque? Porque foi ela que colocou essa pessoa lá. Então ela não tem o porque de reclamar. Você não confiou nessa pessoa? Então tudo isso amenizou o papel do diretor, fez com que a coisa funcionasse melhor. Quando não existe um culpado, as coisas funcionam melhor. (Diretora O).

Porque quando a gente faz a reunião geral, a assembleia, a gente explica: “Olha, quando tem algum tipo de problema, ou a gente quer resolver alguma coisa, a unidade às vezes não tem como estar convocando todo mundo. Então quero que vocês elejam aqueles que possam representar vocês”. Então a gente pega o candidato na reunião. E dessa reunião saem os candidatos, e saem os que foram eleitos. (Diretora O).

Mas hoje a gente percebe que houve uma mudança na cabeça deles, até pelas reuniões que a gente faz. Quando a gente fala assim “Olha, nós vamos estar parando, para fazer um trabalho pedagógico, é uma reunião pedagógica, a gente vai estar discutindo nesse mês o que a gente vai fazer na parte pedagógica com os filhos de vocês, tem alguém contra, ou tem alguém que não tenha onde deixar o filho? É de muita importância, veja bem, os filhos de vocês ficam aqui, eles não são apenas cuidados fisicamente, a gente tem atividades físicas, atividades dirigidas, a criança faz todo um trabalho... tem alguém contra?” Ninguém fala nada. Ao contrário, eles falam “Não, é ótimo”. E hoje você percebe que foi um avanço muito grande, hoje você passa um bilhete ‘tal dia não vai haver creche porque terá reunião pedagógica’. Ninguém fala nada, ninguém questiona, ninguém blasfema, ninguém retruca. Então eu acho que eles estão se conscientizando que o papel da creche está sendo outro. Não está mais sendo aquele assistencialismo, onde elas vêm, colocam a criança e vão embora. E elas percebem também a diferença nas crianças, porque elas vêm comentando “ah, meu filho fez isso, meu filho fez aquilo, meu filho não para de falar, gente, como ele fala!”. Então você percebe que elas percebem a diferença. (Diretora O).

Eu acho que essa proximidade é muito boa. A gente fica muito íntimo da família. E aí tem o conselho de escola também, que é bem atuante aqui. A gente se reúne todo mês, uma vez por mês, os pais estão sempre aqui. Então às vezes eu penso que a creche tem que ser um pouco família, um pouco não, é bastante, porque elas estão aqui e no fim a gente vira uma coisa só. (Diretora L).

Mas todas as tomadas de decisões, são feitas em grupo aqui. Todas. Ou passa pelo conselho, o conselho se reúne, os próprios educadores se reúnem. Até no que vai comprar, “Olha, o que vocês querem esse mês pra comprar?” Elas fazem a listinha. “Olha, a mulher me ofereceu tal produto com tal preço. O que vocês acham? Comprar ou não comprar?” Todas as tomadas de decisões são feitas em grupo. Agora a última palavra é a do diretor. Porque precisa, eu acho que é necessário. (Diretora L).

Então a mãe está conseguindo observar o que? A educação, e o cuidado. Então eu acho que a comunidade já aceitou isso. Então as mães têm essa consciência. Tanto que elas agradecem, elas falam, elas colocam no relatório delas, elas dão depoimento. ...como a criança também mostra o resultado em casa, a mãe é consciente daquilo que a criança está trazendo da creche. (Diretora L).

Então a gente explica, e agora a gente tem que dar uma explicação até maior, com essa parada né, então eles já fazem o projeto por quase dois meses mais ou menos. Aí na reunião de conselho eu passo pra eles, para os pais, como está sendo desenvolvido o projeto, e eles estão achando que cobrando mais, eu acho até interessante isso, essa parte deles. Mas acho que foi com o conselho, que eles passaram a se interessar mais, entrarem mais, participarem mais da creche. (...)Então durante as reuniões a gente chama eles para participarem mais, procurarem a gente, procurarem visitar a unidade, o que está sendo feito, as coisas. Tem algumas que até se interessam, e outras não. (Diretora I).

Então eu tenho mães assim que adoram a creche... ‘nossa, se não fosse a creche, eu não sabia cuidar dela’... busca orientação na creche, e essa mãe sim perdeu aquela característica de assistencialismo. Mas a maioria não, ela fala que ela precisa da creche. (Diretora N).

Então você observa pelo trato da roupa, a mãe normalmente... tem mãe que não abre a mochila. Você tirou a roupa, às vezes a criança se molhou, se sujou, a tia trocou, prá não largar a criança molhada. Coloca na mochila. A tia abre a mochila de manhã cedo, prá procurar roupa limpa, está com a mesma roupa que ela mandou. (Diretora N).

Elas têm medo, porque é comum o Conselho Tutelar vir pegar as crianças, tirar a criança, então elas... ficar sem as crianças elas não querem, porque... (...) na realidade são as crianças que propiciam o renda mínima, o auxílio-gás, a cesta básica no Centro Comunitário. Sem as crianças, elas não conseguem por muito tempo. Então as crianças garantem isso. (Diretora N).

Eu achei que o conselho ajudou as mães a estarem mais perto da creche. Porque por mais perto que você tinha aquele contato, que você vê uma e outra, cumprimenta, o conselho ela passa realmente a fazer parte, como se fosse do quadro de funcionários. O conselho de escola reúne hoje, ele participa, ele vem, dentro dos limites, né, elas sabem da merenda, ela vai prá reunião, ela tenta fazer isso, elas dão opiniões, certo, então o conselho foi muito bom realmente nessa parte, porque pra mim, nós somos realmente um quadro funcional. Somos todos nós realmente prá fazer isso aqui funcionar cada vez melhor. (Diretora N).

Só que as creches estão atendendo agora as crianças até completar 4 anos. Ela virou prá mim e falou assim: mas esse governo está ficando folgado, hein? Quem é que vai cuidar dos nossos filhos agora? Mas só me faltava essa agora! Ninguém quer saber de cuidar dos nossos filhos! (Diretora N).

A parte pedagógica, ela não é assim... nós podemos dizer que é aplicada uns 30, 40%. Porque isso? Pelo fato de nós termos a parte do cuidar. E como é uma clientela desse bairro, que é uma clientela muito carente, é um bairro muito pobre, nós recebemos crianças que às vezes precisa da higiene pessoal. E a criança com a higiene corporal feita, ela vai desenvolver um trabalho melhor. Então nós procuramos primeiro cuidar e depois dar a parte pedagógica. (Diretora J).

As mães entram, conversam, conhecem a creche, conhecem o ambiente, traz seu filho dentro, na porta, pega na porta da sala da criança, tem contato com os funcionários, passam as manias da criança, que isso facilita o trabalho pra nós, e não o sofrimento da criança. Pra continuar aquele ritmo da criança. Pra criança se sentir na creche como se sente em casa. Ou até melhor. (Diretora J).

Porque essa é a realidade desse bairro. Já conversei lá na secretaria essa questão de que “ai, aqui no bairro tem muitas crianças abaixo do peso, tem famílias necessitando”. Falei: “Gente, essa é a realidade do bairro. Não adianta você querer remediar e dar uma cesta básica pra eles”. Vai amenizar? Vai, por uns dez dias. E depois o restante? Então essa é a realidade do bairro. Muitos pais desempregados, pais alcoólatras, pais envolvidos em drogas, isso pra gente não importa, importa o que eu gostaria, realmente, de dar atendimento para todas essas famílias. Período integral. Mas não é possível. (Diretora D).

Não vou dizer que aqui seja elite, mas hoje eu tenho carros na porta, peruas na porta, esse senhor que trabalha na Federal, enfermeiras, sabe, o nível social das minhas crianças é totalmente diferente do que eu peguei. Mães que falam “Isso aqui é uma escola particular. Dá de 10 a zero em escolinha particular”. Você viu? Então elas deixam, porque pra pagar escolinha, tiram da escola particular quando eu chamo, porque às vezes espera, pra por aqui, numa creche. Porque? Porque é o nome, é o trabalho que está repercutindo. (Diretora M).

VISÃO DE CRECHE

CONCEPÇÕES SOBRE A CRECHE

Era a creche, a mãe ia trabalhar, a criança ficava ali... era um lugar pra ficar a criança. Um espaço feito pra criança ficar enquanto a mãe ia ganhar o dinheiro dela. Agora não, aqui é uma escola. Elas têm noção que isso é uma escola. É uma creche aonde a criança aprende de tudo. E elas sabem disso. Elas têm noção disso. (Diretora E).

... o parque na época, do CCC, era junto com a creche, então era o que eu via ali, algumas coisas... via assim um certo... não é abandono... não é o que eu vejo hoje na creche, era uma coisa diferente. Não era aquela limpeza, a criança cheirozinha, essa criança bem cuidada, bem tratada... E eu via aquilo, criança com nariz escorrendo, criança suja... sabe, era uma coisa assim... que a gente... não tava ali perto, era uma coisa que eu via e falava: imagina, creche é uma coisa assim... bem distante. (Diretora A).

Porque o que elas me contam daquela fase anterior, era uma coisa que dava dó das crianças, eles eram um robózinhas. A prioridade ali era o cuidar, ninguém pensava na criança como um ser que precisa de carinho, que precisa de atenção, que precisa se desenvolver intelectualmente. Eles não pensavam nessa parte. O importante para elas era dar banho, trocar, limpar, manter o ambiente em ordem, era assim tudo no lugar, não tinha nada fora do lugar, só que era assim: uma só olhava a criança, mas deixava ali, não se mexe, que eu vou fazer faxina com as outras. (Diretora A).

Ah, creche era um lugar horrível, um lugar assim... “Ah, imagina, por o meu filho na creche, pôr minha sobrinha... Ah, creche é só para criança pobre, é só para criança que a mãe não tem condições... creche é um lugar assim que a mãe abandona a

criança...” Sabe, era essa a visão. (Diretora A).

Quando eu vim para cá, eu não vim com essa idéia, porque com a mudança da LDB, tudo, já tinha mudado. No ano anterior já tinha mudado, então eu já vim com a idéia de mudança. “Não, agora a creche não é mais isso”. A creche é outra coisa, né. Porque a creche é um lugar que... hoje é uma escola. Hoje ela não é uma creche não, ela só tem o nome de creche. Hoje está completamente diferente. (Diretora A).

... quando eu cheguei lá, era um local bonito, mas muito... quase que abandonado, entre aspas, porque, portas enferrujadas, com buraco na cozinha, na despensa tinha um armário de madeira que chacoalhava, a areia do parquinho não era trocada a 10 anos, desde que a creche tinha sido inaugurada a areia não tinha sido modificada. O escorregador enferrujado, então os brinquedos do parque... lá tem uma área verde enorme, muito bonita, mas as crianças não iam, porque o mato estava alto, os brinquedos deteriorados, a areia contaminada, então o que as crianças ficavam fazendo? Assistindo televisão lá dentro. O prédio com a pintura ruim, tudo... claro, não escuro, mas muito a desejar. (Diretora G).

Eu nunca tinha entrado numa creche, às vezes até se confundia, “nossa, creche...”, confundia a idéia de asilo de criança, lar, aquela coisa assim... era essa noção que a gente tinha, coisas escuras, um monte de berço, sei lá o que é que é creche. Você nunca entrou naquele lugar, de repente você vai ser diretora... E eu tenho certeza que hoje em dia tem muita gente que tem essa concepção de creche: aquele lugar escuro, cheio de berço, criança abandonada... (Diretora G).

... nem o educar não existia muito e nem o cuidar, porque o cuidar era de uma forma básica mesmo. Bem básica, sem cuidados essenciais. Então ficava tudo a desejar. A começar pelo prédio, depois as funcionárias, que elas estavam acostumadas, pra elas estava ótimo, estava muito bom daquele jeito que funcionava. (Diretora G).

Elas eram as pajens, era até bem organizado, tinha o diário, tinha o horário do soninho, tinha o horário da refeição, era bem organizado nesse sentido, do horário, da rotina. Mas, por exemplo, não se dava muita importância a alguns detalhes, por exemplo, no horário da refeição, não se tinha preocupação com a higiene, devido a crianças de todas as idades, desde o bebê, que uma colher podia servir para várias crianças, então ia dando, pegava um prato só e uma colher, e ia dando pra todas as crianças. (Diretora G).

Então se você falar ‘sou diretora da escola’. ‘Qual escola?’ ‘Aquele ali.’ ‘Ah, então...’ mas se você falar diretora de creche, parece que é uma coisa... Na verdade, vem aquela coisa: pra pobre, pra quem tem piolho, é essa a concepção que se faz, que é sujo, que tem ir lá pra tomar banho, é essa a concepção de pessoas que não estão no meio, tem ainda da creche. (Diretora G).

... a gente pra falar de creche, que era um lugar que as mães deixavam pra ir trabalhar, e a gente sempre escutava falar como uma coisa ... não vou falar ruim, mas falar creche, né... era uma coisa que assustava, né. (...) eu não sei como era antes, que era da assistência, porque eu não peguei, eu só escutava falar. O pessoal falava que era muito difícil, que não tinha assim... que hoje a gente tem um xis pra cada pessoa, que antes não tinha, então o pessoal ficava assim... uma profissional falou que ela ficou até com 30 bebês, uma pessoa só. (Diretora H).

... eu não sei, eu acho que antigamente quem vinha pra creche era criança bem mais carente, bem pobre mesmo. (Diretora H).

Então hoje em dia a gente vê que a creche tem projetos, que trabalha com a criança, e eu acho que pelo fato de ter mudado pra educação, de estar seguindo algumas coisas que é de EMEI, então está mudando essa visão, a questão das férias, dos feriados, então o pessoal começa a ver a creche de uma outra forma. (Diretora H).

Olha, tem muitos que vêem a creche mesmo assim, que elogia, que vê a importância. Agora, tem aqueles que ainda acham que larga o filho aqui, não quer nem saber de nada, infelizmente tem, mas eu acho que é assim, a mentalidade está mudando um pouco. Eu não sei se isso vinha assim de quando era da assistência, eu acho que largava aí, né. (Diretora H).

A gente vê que as pessoas vêm até de carros bons, você olha assim, tem muitas crianças que você olha aqui, sabe, super bem cuidadas, então acho que isso também é uma mudança de visão da creche, não como uma coisa que joga e acabou, né. E tudo assim, a gente vê a preocupação com a alimentação das crianças, tem muitas mães que falam assim “nossa, lá em casa não come desse jeito”. E ainda elas falam “ai, eu gosto daqui porque tem os horários, eles comem bem, comem uma coisa que em casa não come”. Porque dá fruta, tem suco, né. Então tudo isso a gente vai vendo assim né... (Diretora H).

Eu acho que junta tudo, e não deixa de ser, né, porque a mãe tá precisando, que geralmente quem tem com quem deixar, não... é difícil usar a creche, então coloca numa creche, em outro lugar, eu acho que não deixa de ter um papel social, de estar dando esse atendimento pra criança. Não sei, eu penso desse jeito. (Diretora H).

Mas as pessoas acabam... assim, põe a criança na creche, habitua a ganhar aquele dinheirinho, o leitinho, porque o posto também dá leite até 3 anos, o passe pra ir casa, aí não procura trabalhar, não procura estudar, não procura melhorar a condição. E daí vira um ciclo. (Diretora B).

Pelas crianças que eu recebia, dependendo da criança, ela tinha muita falta de..., porque a mãe muitas vezes está trabalhando e ela deixa a criança lá mesmo e aí deixa muito por conta, e falta aquela atenção. Então era muita criança com problema de

comportamento, que você percebia que era por falta de atenção da família, estava faltando família ali. (Diretora B).

Que às vezes a creche funciona como um internato para essas crianças, por causa dessa questão de ... monetária mesmo, baixa renda... outro dia, numa reunião, uma diretora também estava contando, tem a história da criança já estar saudável, melhor, e daí a gente também tem o questionamento assim, até que ponto ela está na creche... e aí o pessoal também... o posto de saúde é ao lado da creche. E aí a enfermeira pediu pra gente ir no médico, para estar deixando essa criança em período integral, é uma criança de 3 e um bebê de 6 meses. Para deixar período integral porque eles acham que a mãe não cuida direito. (Diretora B).

Treze anos na rede e eu não conhecia a creche. Não sabia como trabalhava, não sabia como funcionava, não sabia como... nada. Eu não tinha idéia. A idéia que eu tinha é a idéia que todo mundo tem. Creche é um lugar de criança pobre, criança suja, porque essa é a idéia que o pessoal tem. Eu acho que ainda algumas pessoas têm essa idéia sim. (Diretora C).

Uma coisa que me chocou muito foi o fato de eu ver aquelas crianças 10 horas por dia dentro de uma sala fechada, sem um brinquedo, sem uma atividade assim... Porque elas brincavam com sapatos velhos, com roupas velhas, restos de bazar que se fazia nas creches até então. E isso é uma coisa que me chocou muito. Era aquela sala escura, em plena 3 horas da tarde, aquela sala escura, porque não tinha uma lâmpada aqui dentro. Nada funcionava. Tinha lâmpadas no corredor, mas as salas estavam sem iluminação, não tinha ventilação. Você via aquelas crianças ali, um grupo de 40 crianças, enroladas naquelas roupas velhas, naqueles sapatos, tentando ser criança. Quer dizer, num espaço que não era para criança, com condições que não eram de criança, mas ali tinha o sonho da criança. (Diretora C).

Essa creche ela era muito triste sabe? Aqui, as paredes elas eram todas cinzas e marrom. Isso em 99 com a pintura original de 82. Tudo nessa creche era quebrado, tudo era feio, tudo era... não que as funcionárias não cuidavam. Não que elas não limpassem, não. Elas trabalhavam muito. Só que, por exemplo, não tem como você limpar o chão e está faltando metade do piso nas salas. A funcionária, coitada, lavava, limpava, mas como deixar aquilo apresentável? Tinham buracos nas paredes, os banheiros não tinham piso, os vasos sanitários... Você vê, de todos os banheiros, um só vaso sanitário que funcionava. Não tinha água filtrada. As fechaduras eram todas assim com cadeado, porque as crianças não saíam da sala. (Diretora C).

A assistência social queria o quê? Um monte de criança, atendendo um monte de criança, que essa criança ficasse o dia todo aqui, que saísse sem um arranhãozinho, sem um machucadinho, sem nada. Era esse o trabalho delas. Então, por exemplo, no berçário tinha 30 berços, tinha 30 bebês, nesse berçário grande aqui. E tinham 3 funcionárias. Então ali elas não tinham tempo de pegar o bebê no colo e dar uma atenção, e dar um carinho pra essa criança. (Diretora C).

Eu acho que o cuidar, no assistencialismo, ele era bem realizado também. Então eu acho que a gente conseguiu trazer esse cuidado com a criança, mas inserindo o educar junto. (Diretora C).

Hoje elas entendem que é melhor às vezes a criança ficar na creche do que em casa com a mãe. Porque às vezes a mãe não tem o que oferecer para essa criança comer, essa mãe não tem paciência de brincar com essa criança, não tem como cuidar. (Diretora C).

As pessoas que moram aqui, hoje têm uma outra visão da creche. Hoje entendem o nosso trabalho de uma outra forma. Porque ninguém respeitava a creche. As pessoas invadiam aqui no final de semana, as pessoas quebravam os vidros... a comunidade mesmo. Traziam os cachorros... aqui era aberto a frente, tinha o jardim. Então todo mundo trazia os cachorros prá fazer cocô no jardim da creche. (Diretora C).

Eu tinha uma imagem assustadora, de creche. De lugar sujo de água de criança, cheiro de xixi, de cocô, eu tinha assim uma visão... eu falei: ai meu Deus, como é que vai ser isso? E eu vim prá cá. Comecei a trabalhar. Cheguei aqui, minha sala era ali, a escola inteirinha cinza, realmente ela cheirava xixi. Realmente batia-se em criança. Era somente assistencialista. (Diretora F).

As mães pensam ainda que creche é para mãe que trabalha. Mas não gente, deslocou-se esse conceito, com a criança no centro, não a mãe. É a criança. A LDB deslocou. Quando ela era assistencialista, era prá atender a mãe que trabalha. A criança era conseqüência. Agora não, quando a LDB coloca que a criança tem direito, ela tá pensando... a criança tem direito. Só que a mãe não sabe disso, que a criança tem direito. (Diretora F).

... é o dever do Estado proporcionar educação às crianças de 0 a 3, na creche, e de 4 a 6 na pré-escola. Eu não tenho nenhum pedaço que fale que a mãe que trabalha. A história da mãe que trabalha morreu na hora que passou-se, que a LDB trouxe a creche como a primeira fase da educação fundamental, com a educação infantil. Essa passagem foi linda. (Diretora F).

Na minha cabeça, creche, hoje, é um equipamento pedagógico para atender crianças de 0 a 3 anos, a mãe trabalhe ou não. Porque aqui dentro vai se desenvolver a criança, quer dizer, vai trabalhar com a criança, pelo menos são os objetivos da gente, para que a criança desenvolva psiquicamente. Então é um lugar propício ao desenvolvimento psíquico-cognitivo da criança. (Diretora F).

Então, então eu estou percebendo que cada dia mais gente quer a creche. Classe média. Antigamente, era só gente muito pobre. E eu percebo também que eles chegam aqui, eles entregam as crianças satisfeitos, as crianças muitas vezes não querem ir embora. Então eu percebo que o pai agora tem confiança nessa nova creche. Claro, que o que ele tinha medo, que a criança

apanhasse, que acontecesse isso, aquilo, não acontece. E de acordo com a participação dos pais aqui dentro, de reuniões e principalmente na formação do Conselho, eu acho que eles estão enxergando a creche completamente diferente. (Diretora F).

Porque nós temos hoje esse aparato prá receber essa criança. Com tudo que eu falei no começo. Merenda boa, atendimento odontológico, atendimento médico, esse equipamento pedagógico que você vê aqui, com brinquedos, com brincadeiras, com tudo que leve a criança a desenvolver fisicamente e psiquicamente. (Diretora F).

Porque as mães querem, infelizmente, hoje, ficar livre dos filhos. É um horror isso aí, porque ela está num lugar para passar o dia inteiro, tem comida... Então o que acontece? Ficou ainda prá mãe que trabalha. Esse conceito é da cabeça delas. (Diretora F).

A creche na minha visão é o cuidar, o educar, a integração, o conhecimento da criança. Você tem que conhecer a criança. De repente a criança chega e fala “Ah, mas ele não sabe nada, será que ele não tem algum problema?” “Não, ele chegou agora, ele não tinha isso na casa dele, ele vai aprender aqui”. Então, o trabalhar individual, com a criança, pra ela chegar no nível dos outros, o trabalho em grupo, a comunidade, o conselho, toda essa parte de pais dentro da creche. (Diretora E).

Em 1990, o que me chamava muito a atenção, era aquele enorme número de berços, porque lá os berçários são muito grandes. Tinha berço! Então eu tinha que encostar todos aqueles berços pra ter espaço pra dar aula pra eles. E eu acho que era muito assim, a creche era assistencialismo mesmo né, naquela época. Eles saíam acho que 5:20, as crianças ficavam até 5:20, ficavam o dia todo, e era cuidar mesmo. Só cuidar. (Diretora I).

Eu tenho muitas crianças que vêm meio período, e vem mesmo para se interagir, aprender com as outras crianças. Então eles até citam, escola, vão para a escola. Não é nem creche. Porque antigamente era bem creche mesmo. E hoje em dia eles falam que vão para a escola. Então eu acho que mudou muito essa concepção. (Diretora I).

Elas vêm perguntar: “O que eles estão fazendo?” Antes da criança entrar, “Posso conhecer a creche?” “Pode, entra”, olham, eles perguntam que atividades eles fazem aqui, então eu acho que algumas pessoas já estão olhando com outros olhos a creche. Que não é só o cuidar. Com alimentação eles se preocupam, alimentação das crianças. Então... porque não tinha um cardápio, agora a gente tem um cardápio elaborado, então elas vêm, eu falo: “Olha, pode chegar lá na cozinha, olhar, tem afixado lá”. Então elas olham o cardápio, do dia... (Diretora I).

Muita coisa misturada, tipo assim, dava-se alimento para a criança no penico, tinha muita criança que chorava, crianças muito aglomeradas, juntas sabe, aquele monte, aquela tia que não sabia se pegava um... Bom, também ficava 4, 5 e 6 anos, né. Tudo junto, um barulho, aquele agito, não era uma coisa calma. Era uma agitação total. Então era difícil. (Diretora N).

Que o assistencialismo era muito bem feito. A parte assistencialista estava sendo cumprida. Era atendimento do Fórum, era a mãe que não cuidava direito, era a mãe que não dava banho, era a mãe... Então, a parte assistencialista funcionava bem.(...) a creche cumpria os seus princípios e as suas necessidades, porque era uma visão assistencialista porque fazia parte de uma secretaria que visava o assistencialismo. (Diretora N).

Olha, eu aqui hoje, eu acho que a gente é 40% assistencialista. Porque o que é difícil mudar é a mentalidade da sociedade. Elas não vêem ainda... para você ver, faz o que?, 5 anos. Eu acho que nós conseguimos mudar muita coisa. Pode parecer pouco, mas é muita. Mas mudança de hábito social é uma coisa muito longa. Às vezes tem que levar uma geração prá que isso aconteça. A mãe ainda vem na creche e afirma prá mim, na sua maioria, quase que 80%, ‘eu tô precisando de creche’. (Diretora N).

Minha mãe sempre trabalhou, sempre precisou trabalhar, minha mãe trabalhava em hotel, era cozinheira, coisa e tal, e, precisando trabalhar, eu tinha que ficar com alguém. E minha mãe me colocou numa creche. Então a noção da creche, de como funcionava uma creche, faz parte da minha infância. Eu me vi muitos anos naquela creche, desde bebê, era aquela creche AAA da Vila Prado. (Diretora N).

Não vamos falar que a creche é assistencialista, que não é. Ela está na parte educacional, porque quando você cuida, você está educando. Quando você está ensinando uma criança a comer, você está educando. A criança está indo no banheiro, você está acompanhando, você está educando. Agora, quando você está dando uma atividade pra criança, de jogo recreativo, que ele tem que correr, ele tem que pular, você está trabalhando a parte de atividade pedagógica. (Diretora J).

Pega uma criança toda suja, machucada, doente, com fome. Aonde ela mora? É melhor ela lá ou aqui? Pra mim, é melhor ela aqui dentro da creche. Doente, com os remédios, medicada, é melhor aqui dentro. Não sei se a mãe cuida. A gente sabe que a mãe não cuida. Então eu consigo dizer, eu conscientizei. E vou conscientizando. E isso ocorre durante o ano todo. (Diretora J).

Sabia o que era o ambiente de uma creche, porque a gente tem lembranças da infância. Quando eu nasci, minha mãe me colocou na creche, eu tinha 40 dias, depois a minha avó tirou, mas com 3 anos eu retornei pra creche, (...) Mas é totalmente diferente da realidade de hoje. Lá era só comia, brincava e dormia. Eu me lembro bem que as freiras punham a gente no parque, do parque voltava pro refeitório, e ia dormir. Não tinha desenhos, brincadeiras, que hoje a gente trabalha aqui na creche. (Diretora J).

A creche era só para aquela mãe que trabalhava, então deixava a criança lá às 10 horas e tchau. Hoje eu não tenho só mãe que trabalha. Eu tenho mães de várias características. Crianças que o pai é desempregado, são de risco, eu tenho várias. E elas estão dando muita importância para a creche. Mesmo porque elas estão vendo, dentro da creche, médico, dentista, alimentação, que a gente coloca o cardápio, as mães às vezes chegam e as crianças estão comendo, eu deixo a mãe servir a criança,... a mãe acaba comendo e uma vai passando pra outra, então elas tem a creche assim, não como salvação, mas como interação mesmo. No assistencialismo não precisava dar nada. A criança só ficava ali. Só trocava de roupa, só. (Diretora L).

Então era uma coisa que hoje eu vejo que era muito triste. Era muito triste, tadinhos. Porque eles eram tolhidos justamente na faixa que eles estão em formação. Quer dizer, até pouco tempo atrás, era um pecado o que se fazia com criança de 0 a 3 anos. Era um crime, porque toda a formação básica deles está nisso. (Diretora O).

Eram crianças que eram tolhidas. O pensamento do profissional não estava preocupado em fazer a criança pensar. Então era um ser não pensante. Era como se as necessidades deles fossem só as básicas, o comer, ir ao banheiro, tomar banho e dormir. Então eles eram tratados como indivíduos, cidadãos não pensantes. Mas porque, culpa delas? Não, o próprio sistema era assim. Elas não estavam aqui para pensar que a criança tem raciocínio, a criança tem desejo, a criança tem que desenvolver, ela pensa. Não, eles não estavam, eles estavam aqui só pra cuidar. (Diretora O).

O período integral, a gente está fazendo apenas um pouco do assistencialismo que já vinha lá atrás, porque essa já não é uma obrigação. A gente está apenas se solidarizando, vamos dizer, com o problema da mãe que trabalha, em estar deixando essa criança em período integral. Mas o meio período que é garantido por lei, está sendo garantido. Então toda criança está tendo acesso. (Diretora O).

Olha, de zero a três eu acho muito importante o espaço creche, educação. Porque? Porque antes era aquele assistencialismo, então os profissionais não se preocupavam com a formação da criança. Então qual era a principal preocupação, tanto dos profissionais quanto dos pais que deixavam a criança aqui? Era comer direitinho, tomar o banho e cuidar pra que nada acontecesse. Então o intuito do pai era deixar o filho aqui para que ele fosse bem cuidado, o físico, para o pai poder ir trabalhar. (Diretora O).

Então eu acho que eles estão se conscientizando que o papel da creche está sendo outro. Não está mais sendo aquele assistencialismo, onde elas vêm, colocam a criança e vão embora. E elas percebem também a diferença nas crianças, porque elas vêm comentando “ah, meu filho fez isso, meu filho fez aquilo, meu filho não para de falar, gente, como ele fala!”. Então você percebe que elas percebem a diferença. (Diretora O).

Olha, o que eu vejo de ideal pra creche é um sonho, né? As mães participantes, sem problemas, sem problemas financeiros, sem problemas de desestrutura, a mãe aqui acompanha a criança, a criança que tem acesso a tudo, a uma boa saúde, uma família estruturada, uma família que tenha um nível sócio-econômico bom, que não passe as frustrações para as crianças. Porque aqui a gente percebe criança muito carente, criança desnutrida. Às vezes a gente até sai do processo normal da creche pra dar cuidados especiais de saúde, como correr num pronto socorro, correr atrás de um médico. Então o que seria ideal? Essa família bem formada, bem estruturada... (Diretora O).

Aquele depósito mesmo, né. Aquela coisa tétrica,... Uma creche toda cinza e branca por dentro, cheia de remendo, com bandeirinha de papel jornal na coisa. O que eu encontrei? Pior que presídio, entendeu? Uma falta de respeito entre funcionária e encarregada, presenciei uma guerra de mãe com a diretora, que era a encarregada, eu pensei: aonde eu vim parar?, que eu vou ser morta aqui. (Diretora M).

A gente tinha a bagagem do 4 a 6 anos, mas o que era a creche em si? É aquela visão mesmo de depósito, você vem com essa visão, daquela coisa de pobre, de sujeira. De repente você se depara com esse grupão, com essa realidade, que era o que você tinha na cabeça, você fala: não, se você aceitou o desafio, você vai ter que mudar. (Diretora M).

Vivo pedindo as coisas para os outros, mas também, pra mudar um pouco essa visão de creche, também vai ter que deixar um pouco dessa parte de ficar pedindo porque é creche. Para o povo parar de pensar. (Diretora M).

Eu não tenho foto do antes, que ela levou embora. Cinza com aquelas rachaduras, lógico que também não se tinha verba, não se tinha nada. As bandeirinhas famosas de papel. O 4 e 6 anos jogado naquele salão verde, uma televisão fora do ar, e elas tudo na porta sentada, porque não esperava o horário que nós vínhamos. (Diretora M).

Cheguei naquele berçário ali, o banheiro dali é muito ruim. Então só tinha ali aonde lava a criança, o banho da criança, e não tinha vaso sanitário. E a comodidade fala mais alto. Então estava assim, numa parte de lá, dando-se comida pra criança e na outra parte meia dúzia de criança sentada no penico fazendo cocô. O parque era um mato só, não tinha nada, tinha aquele galpão, coberto, um mato só, não tinha um brinquedo, não tinha nada. (Diretora M).

Acho que é bastante complicado, porque umas tem direito ao período integral? “ah, porque a mãe trabalha”. Ah, mas aquela mãe que não trabalha tem direito só a meio período? Pôxa vida, mas essa mãe que não trabalha é a que mais está precisando. Ela está desempregada, está faltando comida na casa dela, ela está precisando procurar emprego, ela está com as contas

atrasadas, é sempre aquela mãe que mais está precisando. “Ai, a gente tem que priorizar vaga para as mães que chegam com carteira assinada”. Também concordo, porque senão ela vai perder o emprego. Mas e as mães que estão desempregadas, passando fome! (Diretora D).

A gente tem que dar o melhor da gente para essas crianças, não só aqui, em qualquer lugar, eu falo aqui, porque ela falou “ah, porque se os pais são alcoólatras, estão desempregados, não têm expectativa de vida, esperança nenhuma”, mas é através da educação que a gente tem que passar esse tipo de esperança: eu sou capaz, eu vou vencer na vida, eu vou terminar meus estudos, eu vou ter um bom emprego, eu vou ser uma pessoa honesta, digna e vou ter meu respeito. (Diretora D).

A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO

Eu acho que a partir do momento, hoje o papel da creche, o papel da educação, a gente tem que proporcionar para a criança o desenvolvimento dela integral, tem que adequar o ambiente, tem que respeitar a criança, a individualidade, e é isso que eu bato muito aqui. (Diretora A).

Uma coisa assim que eu acho muito importante, que eu falo para elas, é a parte afetiva, o conversar, o dar carinho. Porque nós trabalhamos com uma faixa etária que eles são muito carentes, o maior número de crianças passa o dia todo sem os pais, então a gente tem também que estar se pondo no lugar do pai, da mãe, que não está ali naquele momento para dar um abraço, dar um beijo, estar sentada ali brincando com eles. (Diretora A).

Outra coisa que eu gostaria de falar é que o berçário, é um lugar, que pelo número de crianças, o ideal seria ter uma pessoa para estar trabalhando ali, porque você sabe que o cuidar, o educar, você vai dar um banho na criança, você fica ali horas com ela, você dá o banho, você conversa, você faz carinho nela, e muitas vezes isso não tem como acontecer porque ela é sozinha. A pessoa é sozinha. Seis bebezinhos, você pensa bem. Você vai dar banho um por um e você vai dar atenção naquele momento para aquele e o que você vai fazer com aqueles cinco? (Diretora A).

A criança de zero a três é uma criança que não tem vícios, como eu falei pra você, que está em formação, então o espaço creche trouxe uma importância muito grande, primeiro, no desenvolvimento psíquico da criança, intelectual, a formação da personalidade, porque aqui eles têm horário, eles têm limite, eles têm que compartilhar, eles têm que se socializar. Então eu acho que tudo isso vai dando uma formação interior pra criança, muito rica. (Diretora O).

É rico até pra gente, porque você percebe que a criança que passa em creche, quando ela chega nos 4 anos, ela chega com uma formação bem melhor do que uma criança que não teve acesso à creche. Ela não chega medrosa, ela chega com mais desenvoltura, é uma criança mais social, que sabe dividir, que tem limites, que tem regras. Então eu achei muito bom de zero a três, com a experiência que eu estou tendo. (Diretora O).

Do trabalho, por exemplo, com os bebês, você vai estimular, se o bebê não anda, você vai estar estimulando para ele andar, ele falar, a parte auditiva, toda essa parte. No de dois, já é outra fase, a criança já tem uma certa autonomia, mas ela precisa deixar a fralda, ela aprende a ter atenção, ela aprende regra na hora de se alimentar, de conduta mesmo, aí no de 3, ela já é um pouco maior, ela já tem mais autonomia. (Diretora B).

Geralmente a criança que vai pra creche, ela tem mais domínio. Por exemplo, geralmente ela já vem adaptada. Tem criança que já entra mais nova pra EMEI e tem mais facilidade pra adaptar. E outras não. Mas a que vem da creche, se é uma criança que frequentou regularmente, ela já vem adaptada, ela já conhece algumas regras. Então ela já tem mais autonomia, mais... (Diretora B).

Pelas crianças que eu recebia, dependendo da criança, ela tinha muita falta de... porque a mãe muitas vezes está trabalhando e ela deixa a criança lá mesmo e aí deixa muito por conta, e falta aquela atenção. Então era muita criança com problema de comportamento, que você percebia que era por falta de atenção da família, estava faltando família ali. Porque, eu acho que não depende da quantidade, depende da qualidade de atenção que os pais dão para os filhos. (Diretora B).

Estimular o desenvolvimento da criança, (...) não só o desenvolvimento motor e da fala, o desenvolvimento em todos os aspectos e capacidades da criança, desenvolver autonomia na criança, porque... autonomia de alimentação, de controle de esfínteres, autonomia pra brincar na sala, desenvolver as suas... sabe aqueles cantinhos, assim? Aquela autonomia da criança pegar o brinquedo, aquela autonomia da criança poder fazer essa atividade, de poder fazer isso agora, dar essa independência pra criança, isso eu acho muito importante. (Diretora D).

É um trabalho específico que a gente tem. Então isso eu acho que é um trabalho importante, da estimulação, desenvolver essas habilidades, desenvolver autonomia, desenvolver independência. (Diretora D).

Eu falei: “É muito importante a criança se expressar, desenhar, deixar ela experimentar as coisas, mas antes disso, vamos deixar ela brincar bastante”. Não só brincadeira livre, porque brincadeira muitas vezes é deixar elas na sala, dar o brinquedo e deixa elas, mas é a brincadeira orientada também. (Diretora D).

A autonomia que as crianças desenvolvem na creche e a própria educação mesmo das crianças, que às vezes elas vem muito...

respondem demais, sabe, o comportamento delas. Eu acho que a gente influencia bastante nesse comportamento delas, ensinando alguns princípios que às vezes em casa eles não têm. Então a gente vai ensinando eles a como se comportar. Eu acho que esse comportamento que mudou um pouco. Passou muito mais pra creche. (Diretora I).

O que o educador tem que realmente ir passando para as crianças. Para eles até entenderem a linguagem do ser humano. (Diretora F).

Eu tive que dar exercício de pássaro para elas saberem andar sozinhas. Tanta repressão,... Agora, as crianças de creche minhas, elas..., quando chega um professor de pré-escola aqui, que vem falar bobagem, eu falo: não, ela está sendo educada para ser assim. Ela critica, é para fazer isso? Porque? Como porque, menino? Porque? Ela tem que perguntar. ... Então, essas são as crianças da creche. Que aliás, eu acho, feliz da mãe que tem as crianças na creche. (Diretora F).

Nós estamos conseguindo formar aquela outra parte, a identidade pessoal, as crianças elas tem muita autonomia. Elas não sabiam andar aqui dentro da creche. Vinham de lá, do refeitório, de trezinho. Uma do lado da outra. Sentavam aqui, no refeitório, como um robô. Hoje elas se servem, elas vão pegar o pão, elas vão pegar a bolacha, elas vão pegar banana, elas vão pegar fruta, elas descascam... (Diretora F).

Porque aqui dentro vai se desenvolver a criança, quer dizer, vai trabalhar com a criança, pelo menos são os objetivos da gente, para que a criança desenvolva psiquicamente. Então é um lugar propício ao desenvolvimento psíquico-cognitivo da criança. Que ela não tem na família. Mesmo que hoje não seja o que a gente quer, já está melhor do que você ficar em casa com a mãe e com o pai, que não dão a mínima pra ela ou que ela pergunta e não é respondido, ou ela está brincando na rua, ela não está se alimentando direito, então eu acho assim: feliz daquela criança que está na creche. Porque nós temos hoje esse aparato pra receber essa criança. (Diretora F).

Então, isso é um esforço de realmente transformar a creche no cuidar e educar. Porque os guias referenciais são aprovados 100%, mas eles vão numa direção, tem uma tendência meio política, mas... Eles dão uma diretriz, mas eles enfatizam muito o cuidar e o educar. Então havia estudos... quer dizer, todos nós, diretoras de creche, agora vou falar por todas, quando a gente se encontra e com muita sinceridade, porque muitas escondem o leite, né, o leite no sentido de bobagem, você não conseguiu, eu também não estou conseguindo. Mas vamos trabalhar pra conseguir. Então você nota que as colegas também estão com esta dificuldade. (Diretora F).

Então, é essa busca que eu tenho na minha cabeça. Que a criança aos 3 anos... muita gente fala: é criança de creche. Ali no OOO(EMEI)... É sim, porque elas estão na frente das suas. Elas estão autônomas, elas não têm inibição nenhuma de falar, elas não andam em filas que você tem que olhar para o 1º e enxergar a cabeça do último, elas não andam com a mãozinha na cintura, porque? Porque é mais favor? Não, porque elas são crianças livres. (Diretora F).

...faz parte do crescimento, do desenvolvimento delas, comerem sozinhas, tal e tudo, mas eu tendo buscar esse desenvolvimento de formas alternativas. Então, eu não estou deixando de educar essas crianças, autonomia, identidade, dela começar a se alimentar sozinha... a gente oferece opção, oferece o pãozinho, passa a bolachinha, então elas escolhem o que elas querem comer, não é que é tudo igual. A educadora vai lá e coloca. Ela está começando a se servir sozinha. Só que eu acho assim, ela ainda não consegue se alimentar sozinha. Principalmente o leite. Então o que a gente faz? Reforça com a mamadeira. Então, o meu jeito de pensar, a minha formação como mãe. É muito importante a criança tomar o leite. (Diretora C).

Quando você tem um embasamento teórico, você consegue pegar ali o real, a sua realidade, e buscar novas alternativas, novos caminhos para se chegar no ideal. Porque você abre o leque de opções, abre um leque maior de atitudes que você pode tomar em relação àquela criança... (Diretora C).

Fazer o papel da nossa creche se preocupar com que a criança se desenvolva, se preocupar com que a criança tenha prazer em ficar na creche. Eu acho que o mais importante de tudo isso é a criança ser feliz dentro da unidade. Porque a melhor forma de você saber que o seu trabalho está dando resultado é ver a criança feliz dentro da creche, é chegar a mãe pra pegar a criança e a criança não querer ir embora da creche. A mãe chega de manhã, quando vê a educadora, se joga em cima da educadora. (Diretora C).

Porque as nossas crianças são pequenas, precisam do cuidar. Então, tem que se cuidar educando. Muitas vezes, principalmente dos bebês, a gente assume o cuidar e o educar da família, porque essas crianças ficam aqui dentro 10 horas por dia com a gente. Então o meu maior desafio foi esse: cuidar da criança sem deixar de educar. (Diretora C).

Então eu falava assim: esse ensino sistematizado que eles têm de manhã não é... não pode se repetir à tarde. Porque essas crianças precisam brincar. A gente pode ensinar tudo que eles aprenderam de manhã, à tarde brincando. Então o que nós fizemos? Nós montamos teatro com as crianças, eles usavam as fantasias... (...) Então fui tentando... trazia brinquedo. Então, as crianças da tarde... pinteí amarelinha no pátio, trouxe corda, trouxe bola, então, o que eu falei? Nós vamos trabalhar à tarde o que? Brincadeiras, jogos, eles precisam brincar, eles precisam ter uma infância alegre. O que as crianças gostam? Criança gosta de brincar, criança gosta de jogar, de participar, de criatividade, de gastar energia. Outra coisa que eu trouxe também foram outros ritmos, outros tipos de música. Então eu trouxe música clássica, eu trouxe MPB, eu trouxe samba, eu trouxe

música de ninar, para à tarde, na hora do descanso, ter essa música. Então tiveram contato com outros tipos de atividades. E fui tirando aos poucos o papel, o mimeógrafo, essas atividades que eles faziam constantemente. (Diretora C).

A creche na minha visão é o cuidar, o educar, a integração, o conhecimento da criança. Você tem que conhecer a criança. De repente a criança chega e fala “Ah, mas ele não sabe nada, será que ele não tem algum problema?” “Não, ele chegou agora, ele não tinha isso na casa dele, ele vai aprender aqui”. Então, o trabalhar individual, com a criança, pra ela chegar no nível dos outros, o trabalho em grupo, a comunidade, o conselho, toda essa parte de pais dentro da creche. Sabe, a creche pra mim é uma família. Eu definiria assim como uma família e assim, o cuidar muito bem cuidado, e o educar também. (Diretora E).

Quando eu vim pra cá, eu comecei a perceber que era assim, tinha a parte pedagógica junto. Antes não. Pode ser que tinha, só que a gente, de fora, não enxergava isso. Era a creche, a mãe ia trabalhar, a criança ficava ali... era um lugar pra ficar a criança. Um espaço feito pra criança ficar enquanto a mãe ia ganhar o dinheiro dela. Agora não, aqui é uma escola. Elas têm noção que isso é uma escola. É uma creche aonde a criança aprende de tudo. E elas sabem disso. Elas têm noção disso. (Diretora E).

... eu estudei pra pré, eu não tive uma orientação “olha, a creche é assim, é assado”, então quando eu cheguei aqui eu falei “Não, agora é um trabalho diferente da EMEI. Vamos ver como a criança é, até que ponto ela sabe fazer, até que ponto ela pode atingir, até que ponto eu posso, entre aspas, exigir de uma criança de 4, será que eu não estou exigindo muito, ou será que eu estou fazendo um trabalho aquém da possibilidade dela”. (Diretora E).

O coleguismo, ela aprende a dividir, ela aprende a brincar com as colegas. Ela entra na creche individualista, ela entra “é meu”. Hoje não, com o passar do tempo com o trabalho com essa criança, ela chama o colega, eles formam os grupos, eles se organizam pra dividir, eles aprendem a respeitar o colega. A gente passa conceitos pra eles, quando eles discutem, brigam por causa de alguma coisa, que tem que dividir o brinquedo, um uma ora brinca, o outro outra hora brinca, postura, postura no comer, respeito ao colega na fila, na hora de esperar, na hora de dividir. (Diretora J).

A gente está formando a criança. Eu acho que a creche hoje, ela é a base pra pré-escola e para o ensino fundamental. A criança sai praticamente formada daqui de dentro. Com todos os conceitos fundamentais que ela precisa pra dar continuidade na educação dela. (Diretora J).

Elas falam “as crianças que saem da creche são crianças que você não precisa se preocupar, elas têm autonomia, elas já vêm preparadas pra tudo que você for dar de atividade, ela já está preparada”, ... porque como a minha filha está aqui também, ela é diferente no grupo da família, ela é organizada, ela brinca, ela já sabe se organizar, ela guarda os brinquedos dela, a roupinha dela está sempre ... e são coisas assim, são resultados da creche, eu sei que é da creche, porque ela fica aqui 10 horas. Então deu resultado! (Diretora L).

Então a gente fala “Olha, nós temos que ensinar, nós temos que educar, nós temos que chamar a atenção quando é preciso...” Mas você é educadora ou é mãe? Nós temos que mesclar os dois. Porque muitas vezes a gente faz o papel da mãe, que dá o banho, que dá a alimentação, que leva no médico, às vezes, dentista que vem aqui, então a gente faz todo o papel da mãe. “Ah, mas é mãe?” “Não, é educadora”. A gente não pode deixar esse lado, que é o mais importante pra criança. Porque a base de tudo, eu acho que é o amor e o carinho. Então tem que ter essa aproximação. (Diretora L).

E se a gente está dando toda a atenção que na verdade ela precisa para estar se desenvolvendo. Mas aí quando a gente conversa com os pais, com os outros educadores, a gente troca experiências, a gente lê um texto e vê que a gente está adequado à aquela proposta que a gente está lendo, os objetivos que a gente vai alcançar, eu acho que está tendo um bom resultado. (Diretora L).

Hoje não, hoje o que é educar? A criança vai comer, ela tem que ser educada, ela vai dormir, ela tem que ser educada, a criança vai brincar, ela tem que ser educada, a criança vai trocar de roupa, ela tem que ser educada. Tudo de maneira agradável, sem aquele autoritarismo. Ela está ali inteirando o tempo com a criança, então é educar mesmo, como se come, como se dorme. Coisa que se a criança chega em casa, ela vai dormir, ela não teve mais nada durante o dia. Então fica outra creche. Então educa-se nas brincadeiras, no faz de conta, na alimentação, na parte de higiene. (Diretora L).

Hoje em dia a gente vê que você está dando banho, só que você está fazendo um trabalho com eles, um trabalho pedagógico. Você está conversando, você está estimulando, você está dando brinquedo. Você está dando a comida, você também. Então hoje a gente vê que todo o processo da creche, mesmo do cuidar, ele está sendo um trabalho pedagógico para essa criança se desenvolver. Então tudo, tudo. Colocar a criança no chão, mesmo que você está só observando, coloca alguns brinquedos, né, isso ela também vai estar, a criança com os brinquedos ali no chão, ela vai estar se desenvolvendo, fazendo uma coordenação, então todo, todo e todo, eu acho que desde a alimentação que você dá pra criança, até o banho, hoje em dia se tem uma visão diferente. (Diretora H).

Então ela não está ali simplesmente sendo limpa e acabou, mas tudo que gira em torno dela está contribuindo, tem um objetivo e está contribuindo para o desenvolvimento dela. (Diretora H).

Aquilo ali, eles estão começando a criar a autonomia deles, e eles foram direitinho pro refeitório. Não tem essa de segurar na blusa e ir quase matando no pescoço, que aqui, minha filha, isso é um hábito que é difícil tirar delas, porque elas acham que aí é desorganização. (...) Então elas têm autonomia, com limites. Eu quero que o meu brincar aqui dentro leve-os à autonomia, à

expressar o que eles sentem, mas sempre com limite. Eu falo pra elas: nunca esqueçam da palavra limite. Mas não é o limite também, que vocês vão impor, isso não pode! (Diretora M).

O projeto do papel reciclado, o projeto de histórias infantis, fui colocando espelhos, de pra pintar a creche, fizemos uma biblioteca e a parede com caixinhas de leite, então fomos montando um local próprio ali dentro. Mas ao mesmo tempo que o trabalho pedagógico começava a avançar, eu comecei a me deparar com o problema do dono do prédio. Ele não aceitava algumas modificações. (Diretora G).

Se não fosse a creche, essa criança... eu tenho criança que, se não fosse a creche, ela não conseguiria desenvolver nada em termos de alimentação, não aprendia a comer. Criança com 6 anos da creche, veio prá creche só mamando no peito, não comia nada de sal. Nada, com 6 meses. A mãe nunca deu papinha. Tinha criança que não sabia comer fruta. Então é importante a creche por causa disso. (Diretora N).

NECESSIDADES DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Porque assim, vida de instituição não é fácil. Eu acho que por mais bonita, mais... não é? Ela tem assim... a menos, por exemplo, que ela receba maus tratos. Aí é outro esquema, que você também tem que trabalhar, né, tem que... mas ... porque assim, é diferente a criança poder... a criança fica em casa, ela está numa sala, daqui a pouco ela está em outra, daqui a pouco está lá no quintal com a mãe, aí ela está lá na sala, daqui a pouco... é diferente da instituição, que é horário pra comer, que é importante também a criança ter horário, mas ao mesmo tempo, eu acho que fica um pouco cansativo. (Diretora B).

... geralmente o educador está atento sim. Eu acho que eles podem não acertar sempre, mas procura acertar. Lá na creche, por exemplo, o pessoal é muito atento, por exemplo assim, quando a criança vem com algum problema, por exemplo, e já comunicar. Mesmo assim de pele, ou mesmo assim emocional. E aí a gente fica observando para ver se está... realmente vai estar precisando de mais atenção. E essa questão assim da intervenção, às vezes a gente... (Diretora B).

A criança demonstra prazer quando ela está gostando de uma atividade, e também você percebe que, por exemplo, a questão de limite. A diferença de casa pra escola. E a gente não trabalha com um tipo só de criança, com criança que vem só com um tipo de formação. A gente pega várias crianças e cada mãe tem um jeito de tratar, e estabelece regras que muitas vezes não... são bem diferentes os hábitos do que são os da instituição. (Diretora B).

Não adianta só eu ter o cartucho, eu tenho que estar comprometida com aquilo, eu tenho que trabalhar, eu tenho que ver o que é melhor para o meu aluno, eu tenho que conhecer o meu aluno, minha criança, a criança que eu vou trabalhar, eu tenho que respeitar a individualidade. (Diretora A).

Olha, eu faço assim: eu vejo a experiência da criança, a individualidade dela, de como ela vem de casa, até que ponto, e eu vou fazendo um teste no limite da criança. (...) Vamos ver como a criança é, até que ponto ela sabe fazer, até que ponto ela pode atingir, até que ponto eu posso, entre aspas, exigir de uma criança de 4, será que eu não estou exigindo muito, ou será que eu estou fazendo um trabalho aquém da possibilidade dela". (Diretora E).

(...) Porque você sabe que você não pode lidar com a criança, que você tem que dar alguma coisa para ela aprender a desenvolver os conceitos da criança. Se você não tiver muita prática, a teoria só não funciona. Porque a criança, o cuidar, é individual, ela tem que ter. A educadora tem que saber que aquela criança é daquele jeitinho, ela tem a especificidade dela, a outra é diferente, vem de um local diferente. Então eu acho que o principal ponto é a teoria e prática junto, ali. (Diretora L).

Porque a criança precisa de espaço pra brincar mesmo, de cantinhos organizados. Está sempre mudando o ambiente. Mesmo o espaço físico nosso não é adequado à creche e nem o material que a gente tem dentro também não é. A gente busca, mas a gente ainda está muito longe de estar... (Diretora L).

A única coisa que eu tenho medo da educação infantil, é mesmo da rotina. Eu tenho medo da rotina. Porque a gente tem que estar observando, 'será que todo dia eu não estou fazendo a mesma coisa?'. Será que a criança da creche não está virando trabalhador rural, que levanta às 6, vem pra creche, sai às 5... a criança estar bem inteirada na creche, estar bem inteirada na família. (Diretora L).

Então qual é a intervenção do adulto? Quando ele percebe que a criança está passando do limite por birra, ou por querer chamar a atenção, ou por qualquer motivo assim. Principalmente de 0 a 3, eles não têm malícia ainda, eles não fazem nada na maldade. Eles são muito ingênuos. E eles se espelham muito no adulto. Eles querem a atenção do adulto. O referencial deles é o adulto. Então eles não têm maldade, então qual é a intervenção do adulto? Se estiver passando do limite por birra, tentar chegar, conversar, fazer perceber que não é assim, mas eu acho que nessa fase o adulto nunca deve impor a vontade dele, jamais. (Diretora O).

Às vezes o adulto acha que a criança não quer comer porque está com má vontade. O adulto acha que para a criança, o melhor seria comer. E de repente a criança não tem vontade de comer. Então eu acho que o adulto, quando ele pensa que sabe o que é melhor pra criança, ele confunde um pouco a forma dele pensar com a forma da criança pensar. Ele acha que o que é bom pra ele também é bom pra criança. Então a gente percebe isso. Mas eu acho que o adulto tenta sempre fazer o melhor pra criança.

(Diretora O).

Você começa a descobrir que cada criança ela tem os seus momentos diferentes, os seus conhecimentos, posturas diferentes. Tem aquela criança que é mais dada, ela tem mais contato com o outro, tem aquela que fica mais no canto. Esse colega vai, brinca, procura brincar com ele. Então você acaba formando uma criança ... ela sai com uma postura que ela sabe dividir tudo e fazer tudo, porque quando ele entra, ele não tem, é dele, principalmente quando a gente percebe aqui, entra uma criança que é filho único. Não é muito bem o caso dessa creche, mas sempre entra um ou outro. É uma criança individualista, que não quer dividir nada, fazer nada, é ela, é aquilo. E com o tempo você vê essa criança mudar, você vê o coleguismo, o contato deles um com o outro, a amizade que eles formam, criam aqui dentro. (Diretora J).

mas eu vejo elas, você fala assim, até um olhar crítico né, mas elas olham pra criança, parece que elas já sabem se ela está bem, se não está. É que muitas vezes a pessoa que está com a criança não está bem. É diferente, mas a gente percebe, eu acho que dá pra perceber, entre elas, a diferença, acho que pela experiência. Você conversa com algumas, você vê que ela... sabe, é engraçado... (Diretora H).

Isso assim, porque a criança se expressava mais, verbalmente, mas uma coisa que eu sempre falo para as professoras, observem, como elas não falam, observem a reação, que os bebezinhos se expressam chorando, e os outros de dois anos se expressam ignorando o brinquedo, ignorando a atividade que você está dando, então essa é uma maneira de expressar que ele não está gostando ou que ele gostou, isso é uma forma de avaliar o trabalho, está sendo legal, não está. Então observem as expressões das crianças, porque elas falam através dessas expressões. (Diretora D).

O adulto eu acredito que ele não saiba tudo que a criança precisa, eu acho que ele... as crianças têm algumas tiradas assim, e que se ele for um pouco sensível, esperto, pra captar o que a criança está precisando naquele momento, será muito importante, porque tudo, tudo, é impossível ele prever tudo que a criança vai estar necessitando. Eu acredito que seja assim. (Diretora D).

Porque é importante você estar interagindo com a criança numa brincadeira, vamos supor você está montando um jogo, então você monta com ela, você estimula essa criança, você trabalha por exemplo, cor, tamanho, de uma forma bem lúdica. Só que você também não pode fazer com que a criança deixe de criar, por exemplo, um brinquedo diferente, de montar o castelo que ela imagina montar, o circo que ela imagina montar. De repente você fala: ah, não vamos montar esse castelo não, vamos montar esse carro aqui. Quer dizer, você tirou a oportunidade da criança de falar sobre aquele personagem. Então eu acho assim... é difícil. (Diretora C).

Isso é difícil, porque quando você interage com a criança, tem um limite de interação e de participação do adulto na atividade da criança que você só vem a aprender depois de muito tempo. Porque você... é muito importante que o adulto interaja com a criança, mas ele tem que saber até que ponto ele tem que interagir, para que ele não tire a oportunidade da criança de criar coisas novas, de participar, de brincar de outras formas, ou até mesmo de dizer: olha, eu não quero fazer isso agora ou eu quero aquilo, ou eu vou brincar de outra forma. Então eu acho que o educador, o professor, ele tem que estar sempre muito atento. E ele tem que estar sempre se policiando muito, porque o interagir e o brincar tem que ser feito com muito cuidado. (Diretora C).

... quando você convive com a criança ali, todo dia, você começa a observar o jeito que ela é. Por exemplo, quando ela está com fome, quando ela está como sono, quando ela está carente... Eu vou nas salas, eu conheço todas as crianças, todo dia de manhã, à tarde, eu passo, vejo as atividades, eu acompanho eles no banho, o dia todo eu ando pela creche. (Diretora C).

Que o importante era o que? A criança brincar, a criança participar das atividades, a criança se desenvolver. E para ela se desenvolver, a criança precisa o que? Ela precisa brincar, ela precisa pular, ela precisa correr, ela precisa ter brinquedos. (Diretora C).

Se, por exemplo, se ela aproveitar 50% do dia que ela passa ou das horas que ela passa com as crianças, com a sua turma, pra observar, pra estar interagindo com a criança, naquele momento adequado, que é isto que a gente está estudando agora, o intervir na hora certa, porque pode atrapalhar se intervir na hora errada, então se o educador pegar 50% do tempo dele para observar, fizer um pequeno registro daquilo, eu acho que ele até poderia perceber. Ele poderia estar colocando mais em prática tudo o que ele sabe. (Diretora G).

De todos, porque começa desde lá do berçário, se você não programa uma atividade, se você não aplica uma atividade, uma criança começa a bater na outra, nem que seja um carrinho na sua cabeça. Pra que serve isso? A criança não sabe, não aprendeu, ninguém ensina, serve pra jogar, quem nem bola, pra tacar na cabeça. E começa a agressividade entre as crianças. Falta de atividade. (Diretora G).

A PASSAGEM DA CRECHE PARA A EDUCAÇÃO E AS MUDANÇAS

Olha, o que foi passado pra gente foi o seguinte: que as crianças tinham passado para a educação e que o nosso dever era fazer isso. Era tirar a creche do assistencialismo e inserir na educação. Mas como fazer isso e de que forma fazer isso, ninguém sabia muito bem. Se falava muito, mas nem o pessoal da secretaria também não sabia muito bem como fazer isso. Eu percebo que... não que eles não quisessem orientar a gente, mas também ficou uma coisa assim... tudo muito novo, porque você está na EMEI, 4, 5, 6 anos é uma coisa, agora você pega bebê, uma criança de 4 meses e você é responsável por ela, é complicado.

(Diretora C).

E aí eu conversei com as funcionárias e falei: olha gente, nós precisamos mudar muitas coisas. Preciso muito de vocês prá me ajudarem a mudar. Vocês querem mudar comigo? Quando eu cheguei aqui, de repente, porque é difícil também você chegar... tá certo que eu não sou tão mocinha assim, mas todo mundo pensava que eu era, mudar toda uma estrutura de anos e anos de trabalho. E mudar uma visão da criança, mudar uma visão dos pais, foi difícil. Você incomoda, você cria conflitos entre as pessoas. Porque mudar, é difícil você mudar. Agora, você mudar através da visão de uma outra pessoa, é mais difícil ainda. Porque elas não tinham a visão de educação que eu tinha. Não que elas não tivessem interesse, mas elas, era onde o trabalho era muito cobrado, elas não tinham condições prá trabalhar, não tinham condições de trabalho, se cobrava muito o cuidar da criança. (Diretora C).

Então o que eu pensei quando eu cheguei aqui? Bom, primeira coisa: eu tenho que criar um ambiente mais saudável para essas crianças. Um ambiente mais adequado. Eu tenho que adequar o ambiente à idade dessas crianças, os espaços para essas crianças. (Diretora C).

Então a primeira coisa que eu fiz foi começar a reformar o prédio. Eu fotografei as coisas que estavam todas quebradas e fui nos gabinetes, de porta em porta, pedindo essa reforma. E comecei assim, a fazer uma limpeza em tudo. Tanto é que eu tirei daqui uns 2 caminhões de lixo. E outra coisa... eu falava assim: bom, o que eu vou fazer com esses bebês? Bom, eu acho que eu tenho que usar um pouco o meu instinto de mãe. Então... por exemplo, no berçário tinha um armário com as mamadeiras, todas misturadas, aqueles bicos das mamadeiras todos velhos,...? Eu joguei tudo fora. Eu falei: não, cada um tem que ter a sua mamadeira, cada um tem que ter nome nas suas coisas. Eu comecei a separar os objetos pessoais de cada um, as mamadeiras, as panelas, sabe, eu fui adequando e fui diminuindo aos poucos o número de crianças. (Diretora C).

Fui tirando os berços, fui orientando as educadoras a sair com as crianças daqui de dentro, porque as crianças não saíam. Não porque as educadoras não queriam, mas porque elas não tinha orientação pra isso. Aí fiz uma catanção na família inteira, de brinquedos. Não eram brinquedos novos, mas coisas diferentes para as crianças. Tirei os cadeados das portas, e elas começaram a sair. E a gente começou a brincar no pátio, a gente começou a dar volta na rua, a gente começou a trazer música para as crianças, livros de história, coisas assim que eram adequadas para a idade delas. (Diretora C).

Eu fazia a reunião com os pais, explicava qual era a filosofia da creche agora, que era o cuidar, mas também tinha o educar. Comecei a fazer as reuniões sobre fases do desenvolvimento. Olha, seu filho não faz isso? Tá, porque que precisa tal coisa? Ah, para desenvolver a linguagem, prá desenvolver a coordenação motora. (Diretora C).

O trabalho da creche nunca foi muito aberto para as pessoas conhecessem como ele era feito. Então hoje, lógico que tem bastante coisa que a gente ainda precisa mudar, que você precisa fazer. Mas hoje você entra, é um ambiente agradável pra criança, hoje as crianças tem brinquedo, eles tem livros, eles tem uma boa alimentação, o número de crianças por educadoras foi diminuído consideravelmente, as educadoras tem uma formação, tem uma orientação, elas participaram de vários cursos de capacitação. Então hoje a visão da creche mudou muito. (Diretora C).

Eu peguei uma parte, na época da EMEI. Eu trabalhava na EMEI e tinha criança que era da creche, na época que era da assistência social. E eu vi assim... não vinha aqui... aliás, participei sim, porque eu dava aula numa escola aqui perto, e essa creche emprestou uma sala. Então toda vez que eu chegava aqui, eram poucas horas, seria das 10 às 11 e meia, por exemplo, eu via mais assim criança a tia dando um banho, dando uma comida, uma coisa assim, cuidando mesmo da criança. Eu não via, por exemplo um... como ali nós chegamos, tem ali... não sei se deu pra você ver o que era, estavam trabalhando o trânsito, então tinha ali o material, se você vai na sala sempre tem alguma coisa exposta, se você vai ali na piscina tem ... está trabalhando sempre alguma coisa. (Diretora E).

Se você pensar comigo, passou para a educação, tanto elevou a mente das educadoras, como abriu um leque para eu, como diretora, ver isso, o educar e o cuidar junto, o pai aprendeu mais, porque ele está vendo que está cuidando do filho, e ele está vendo que o filho está sendo educado também. Então abriu pra todo mundo. É uma coisa muito positiva. (Diretora E).

Eu percebo assim, eu já observei muita mudança de comportamento da família também. Porque a criança conseguiu isso. Tem várias famílias que a gente vê. Eu tenho muitos irmãos maiores que eles não são da creche, mas eles vêem, conversam, eles usam a biblioteca, então a creche virou um ponto de referência. (Diretora L).

Eu entendo que alguém, um grupo grande, se interessou por isso e houve essa mudança. Então eu entendo como uma busca de conhecimento, uma transformação. Na verdade foi uma transformação. Pensando na criança, no desenvolvimento integral da criança. Então um grupo se interessou, participou, se interessa até hoje, que nós estamos em busca ainda, e a criança ganhou com isso, a família ganhou, a comunidade ganhou. Porque hoje a creche oferece muito. Oferece quase tudo que a criança precisa para se desenvolver. (Diretora L).

Então você vê que é um atendimento... as pessoas estão se preocupando mais. Então acho que o fato de passar pra educação, está tendo cada vez mais essa preocupação, porque a gente está vendo as conquistas que aos poucos a creche está tendo, de ser na educação. Mais eu tinha assim uma visão... 'ai, creche...' e então a gente vê que não é, que é super bem cuidada, a gente vê que as pessoas... porque estão a maior parte do tempo mais dentro da creche do que com a família. Então o amor que elas

pegam pelas crianças, é como se fosse filho mesmo. (Diretora H).

Porque o que elas me contam daquela fase anterior, era uma coisa que dava dó das crianças, eles eram um robozinhos. A prioridade ali era o cuidar, ninguém pensava na criança como um ser que precisa de carinho, que precisa de atenção, que precisa se desenvolver intelectualmente. Eles não pensavam nessa parte. O importante para elas era dar banho, trocar, limpar, manter o ambiente em ordem, era assim tudo no lugar, não tinha nada fora do lugar, só que era assim: uma só olhava a criança, mas deixava ali, não se mexe, que eu vou fazer faxina com as outras. (Diretora A).

No começo as mais antigas não davam tanta importância a esse trabalho pedagógico, então não viam a criança como... elas não entendiam que a criança começa a se desenvolver ... a partir do momento que ela nasce, ela tem que ser estimulada. Então achar que ela vai aprender só depois que ela está na escola, não é. E hoje não, elas já está vendo que desde o berçário a criança já está sendo trabalhada para esse desenvolvimento. (Diretora A).

E que essa mudança do educar, para elas, a criança ... ela tinha que...não ter assim aquela... como é que fala?, livre expressão, não! tenho que desenvolver a autonomia da criança, não! tenho que brincar com a criança... Aí as novas, as que entraram já na educação, elas tem essa visão completamente diferente. Já vê que é trabalhada essa parte. Então as mais antigas é que não aceitavam. (Diretora A).

O relacionamento com os pais... minha nossa! Era assim bem distante, coisa distante. E achavam assim: pai não tem que por o bico aqui, que do portão para dentro ninguém tem que falar nada. Então eu comecei a fazer esse trabalho, de estar aproximando, e estou ainda, até hoje, trabalhando em cima disso. (Diretora A).

Então eu falei assim: não tem nada melhor do que eu estar aprendendo junto com elas, né? Então a parte nova para mim, eu procurava aquela educadora que estava ali... O 4 a 6 (anos) já era uma coisa que eu já estava acostumada. Aí fui conversando com elas, ficando lá, ia lá no berçário, ficava lá horas, observando, trabalhando junto, ajudava a dar comida, e através disso eu ia pegando. Um pouquinho aqui, um pouquinho ali... (Diretora A).

E muita resistência com a mudança... Você sabe que eu estou sentindo um retorno maior esse ano. Esse ano que eu estou sentindo uma coisa assim espontânea por parte delas. Até então tinha uma resistência em relação ao educar. E isso é por parte das mais antigas, que eram da promoção social. (Diretora A).

Porque eu acho... é assim, é da educação? Então tem que ser tratado igual. Se ela é da educação, ela tem que ser... Mas, é totalmente tratada igual? Eu acho que não. Por exemplo, nessa questão de recesso e férias do professor. Na EMEI o recesso começa antes do da creche. Mas são os mesmos dias letivos. Não é da educação? Então tem tudo ainda... eu acho que são conquistadas. (Diretora B).

Então é uma coisa nova a creche na educação infantil. Então, pra mim, é uma coisa muito... É tanta coisa que a gente quer estar passando pra elas, pra que saia um trabalho legal, interessante, mas ao mesmo tempo a gente esbarra naquilo... Por exemplo, a creche passou logo pra educação infantil, mas não foi nada previsto de HTP para os professores, ou uma formação pra elas, eu digo assim, as aprendizes vieram muito mais preparadas do que as próprias professoras. (Diretora D).

Assim, material tem à vontade, guache, todos os materiais enviados pela secretaria, cartolina, tem papel cenário, lápis giz, massinha, não falta, tem à vontade. Mas assim, quando elas pedem “Fulana, vamos fazer isso, isso?” “Ah, tá, mas porque você está fazendo isso?” Não é uma pegação no pé, mas é uma vontade que elas pensem: “olha, isso está vinculado com isso, que o objetivo do projeto é esse, eu quero chegar nesse ponto aqui, no final da avaliação”. (Diretora D).

Fiz uma reunião com as mães, pra me apresentar, expliquei que agora não era mais assistência social, que tinha passado para a secretaria da educação, que elas iam perceber mudanças, e mudanças que eu esperava que fossem positivas, e que embora muitas já estivessem aqui, desde que a criança era bebê, eu falei: quem sabe o nome da tia responsável pelo seu filho? ... então eu peço às mães, qualquer problema, qualquer coisa que tiver, venham falar comigo, eu estou aqui pra resolver os problemas, pá pá pá pá. (Diretora M).

Aí vai partir para a conscientização. Mas o que é a creche passar da assistência social para educação? Eu também não sabia direito, né? Porque até então, eu fiz o que?, a parte de organização, a parte da pintura, procurando bibliografia, procurando me informar, de como estar trabalhando essa passagem tão recente. (Diretora M).

Falei: gente, mas vocês tem que entender que agora, passando para a educação, a creche, (...) vocês tem que entender que a creche é um direito da criança. Catamos a LDB e mostra. E pra você traduzir aquela LDB? ‘Não é mais um direito só da mãe, de trabalhadora. A criança tem o direito de estar aqui dentro’. ‘Mas não é justo, porque vem aquelas mulheres que realmente precisam e ficam de fora’. (Diretora M).

A ver a mudança aqui dentro, entre os profissionais, entre as mães, começaram a aparecer os trabalhinhos, mais orientados, começaram a perceber a mudança do aspecto físico, que isso pra mim foi primordial. Eu pintei externo, pintei interno, e aí na outra reunião eu já chamei tudo as mães, que era pra conhecer a creche nova, mudada, transformada. E elas passaram a ter mais esse diálogo. (Diretora M).

Diminuímos as crianças, melhoramos o atendimento, a qualidade, que era a minha proposta, acabou aquele trato que era dado, que não era um cuidar, era um trato, introduzimos o cuidar, inserimos o educar junto, de repente, as verbas.... A minha cozinha estava uma pobreza de coisa, né. “Preciso de tal coisa”, você pode olhar ali ó, o que elas pedem eu compro. Tudo é o que elas querem. Lógico que determinadas coisas eu falo: ah, mas aí não dá também, né? Mas tudo, tudo. Então elas tem o material que elas querem, elas tem de tudo, tudo eu exponho aqui, é tudo muito aberto, muito democrático. Então inserimos o educar. Com qualidade? Com qualidade. Com falhas? Com falhas. Mas ele está aqui dentro, ele está presente. (Diretora M).

O faz de conta, eu peço muito pra elas, a dramatização, história, nós temos fantoches de tudo quanto é tipo, é isso que eu falo, uma diversidade tremenda nós temos nessa administração. (Diretora M).

Então eu acho assim, quando a gente veio pra cá, (...) a gente tinha um ideal a conseguir. Só que a nossa realidade estava muito distante do que a gente queria. Então foi um trabalho longo, gradativo, aí você começa a analisar aquilo que eu estava te dizendo, era uma guerra entre mães e funcionários, sabe, não havia diálogo, não havia respeito entre elas. Eram verdadeiras inimigas. Então eu comecei a trabalhar essa parte. (Diretora M).

Então primeiro eu fiz as mudanças, depois eu abri o portão. Falei: vamos deixar essas mães entrar aqui, vocês gostam quando vocês vão por o seu filho na escola e vocês não podem entrar pra conhecer? Então a partir de agora vai ser assim. Eu acho que tem que ter limites da participação também, mas vai estar entrando. (Diretora M).

Eu acho que se chegou a esse conceito até por problemas financeiros. Porque? Porque as outras políticas não se preocupavam com a educação infantil. E o que é que acarretava isso? Acarretava muita evasão escolar, muita repetência, grandes índices de analfabetismo, então começou-se a cobrar, porque é divulgado, era divulgado o grande índice de analfabetismo, o grande índice de repetência, de evasão, de trabalho infantil, a gente via isso. Então as outras políticas, que não se preocupavam com a educação infantil, não tinham chegado à essa conclusão ainda. E isso daí acarretava muitos problemas financeiros. Porque a gente sabe que é caro um aluno na sala de aula. (Diretora O).

Então aí, até o financeiro, começou a ficar muito caro pro governo, então eles começaram a repensar, em algum lugar está se falhando. Então as outras políticas não tinham se conscientizado que o grande avanço seria investir na educação infantil. Uma criança que vem estimulada desde pequenininha com certeza não vai dar problema no fundamental, no ensino médio, na faculdade. Essa criança vai embora. (Diretora O).

As pessoas estão acordando pra saber que todo cidadão tem direitos. E a política está correspondendo a essa exigência. E se está havendo uma exigência, é sinal de que alguém despertou essa exigência no cidadão. Porque até então estava morta. Ninguém sabia dos seus direitos. Eram tolhidos. Ninguém deixava saber dos seus direitos. Então a partir do momento que você começa a agir com aquele cidadão, as pessoas falam: “Opa, eu tenho direito!” Então hoje, as creches municipais são riquíssimas. Hoje o número de brinquedos que tem numa creche, o número de TV, de rádio, acessível a limpeza, são unidades limpas. (Diretora O).

... será que depois de tantos estudos não se chegou a um conceito da criança de 0 a 3 anos, que está sendo formado, que tem que ter estímulo, que a criança tem que raciocinar. Então de repente eles viram que esse processo de assistencialismo não era suficiente para o desenvolvimento da criança. E de repente crianças que chegavam no ensino fundamental com atrasos, será que não era porque não tinha, essa passagem de 0 a 3 não era uma passagem tolhida? Eu acredito que seja isso. Problemas que estavam tendo lá na frente, que chegou-se à conclusão, atribuiu-se a de 0 a 3, que não se estava exigindo nada dessa faixa etária. E é realmente a faixa etária que mais tem que exigir. Pra haver mais estímulo, pra criança pensar, pra criança raciocinar, desenvolver as percepções. Eu acredito que teria sido isso. (Diretora O).

Então a partir do momento que elas se conscientizaram que o processo é educacional, também a administração começou a dar cursos pra elas. Então já foi mudando a forma de pensar delas. Então, por exemplo, quando o diretor faz um HTP, ou uma reunião pedagógica, elas são mais receptivas. E outra coisa positiva, foi a contratação de professor. Então elas tiveram no que se espelhar também. (Diretora O).

Na realidade, eu acho que o grande de tudo isso acabou sendo a LDB, porque antes da LDB não tinha educação infantil regulamentada em lugar nenhum. Nada. Você não tinha, certo? Professor de pré-escola, não tinha nada que regulamentasse isso. Então quando a LDB veio, ela realmente estruturou essa educação infantil. E incorporou essa educação infantil dentro da educação, então isso mudou a visão. (Diretora N).

Nossa, começamos a vasculhar tudo quanto é coisa. Não tinha, essa questão do 0 a 3, não tem, você vê que a bibliografia é assim, né, em termos da pré-escola, já tem pouca, mas já existe uma gama maior. Já tem um monte de pessoas envolvidas, e teses, e livros, da educação infantil, que vai desde psicomotricidade, então você tinha bastante coisa. O 0 a 3 era tudo voltado prá bebê. Então nós tivemos que fazer o que? Está lendo coisas sobre bebê, voltando, lendo alguma coisa sobre desenvolvimento psico-motor de bebê, e está pesquisando assim atividades que estariam desenvolvendo esse tipo de coisa. E aí começou. Observa aqui, observa ali, vamos fazer isso. (Diretora N).

Como mostrar prá elas que algumas coisas que elas já faziam realmente precisavam continuar sendo feitas e que estavam

corretas. E outras que às vezes elas faziam, precisavam ser abolidas, porque não estavam de acordo com normas pedagógicas. Então foi essa realmente a instrução que praticamente eu tive, que nós tivemos quando viemos pra cá. E eu busquei fazer isso bem devagar, pra não chocar. (Diretora N).

Com 5 anos de período de transição, na forma como nós estamos... gente, existem mudanças, comprometimentos, que levam quase uma geração, 20, 30 anos prá mudar. Nós mudamos um monte de coisa, num espaço de 5 anos. Sabe, mudança de tratar funcionária com mãe, mãe com funcionário, visão de criança, funcionário se comprometendo com educação infantil... nossa, eu achei que foi uma coisa, sabe, dentro do possível uma mudança maravilhosa. (Diretora N).

Então, o que mudou mesmo foi essa concepção, eu acho, era muito assistencialismo. Ainda uma coisa que eu me lembro, de uma encarregada, numa creche que eu estava, ela pegou uma menina assim, tinha um cabelo meio armado assim, e passando o pente fino onde as crianças lavavam as mãos, no lavatório, ela passando o pente fino assim, caindo um monte de piolho... Então me chamou muito a atenção, naquela época, porque era o cuidar mesmo, cuidar e não podia dispensar a criança, não podia pedir para a mãe fazer isso, deixavam lá e acabou. Elas que se virassem. (Diretora I).

Olha, o cuidar é importante, até hoje mesmo, passando pra educação, cuidar da criança é importante. Importante até para as mães, que elas vão com o cabelo penteadinho, que não vai mais escorrendo, mas o importante é o educar mesmo a criança. Na minha visão. Porque... apesar que algumas falam 'ah, não é função da gente, educar é a família'. Eu falei: mas como eles passam a maior parte do tempo aqui, não tem como você não educar essa criança, porque ela passa a maior parte do tempo acordada, na creche. Só no final de semana elas ficam com a família. Então eu acho que na minha opinião é o educar mesmo. É a educação. (Diretora I).

Certos padrões antigos que vêm, né, e eles continuam. Porque acho que a creche mudou sim, mudou bastante, e alguns funcionários antigos, eles continuam achando que é assistencialismo. Eles não entendem, por exemplo, que a creche é um direito da criança. Então eles acham que é um direito da mãe... (Diretora I).

Teve muita, assim, eu senti, não na minha, mas as colegas comentavam, os funcionários, porque os funcionários da assistência social foram passados pra educação. Veio junto com a creche. E eles tinham uma mentalidade que foi muito difícil mudar. Então houve sim, houve uma certa barreira entre as duas secretarias, mas a polêmica entre a educação era uma só: nós vamos fazer o melhor. Tanto é que fomos fazer visitas externas em outras cidades, capacitações, participamos de congresso, compraram um acervo de livros voltados pra creche, começou os cursos de capacitação. (Diretora J).

Agora, por parte da secretaria da educação, na época, houve muito interesse, muito comprometimento. Mas sempre lembrando: nós não sabemos nada e precisamos aprender tudo. E todo mundo vai trocar experiência com todo mundo. Tanto é que quando foram atribuídos os cargos para as diretoras das creches, foram chamadas todas as diretoras que já tinham Pedagogia. (Diretora J).

Mas assim, em termos de trabalhar diretamente e conhecimento do funcionamento de uma creche, eu não tinha. Foi tudo criado, tudo conhecido, criado experiências aqui dentro. E conhecendo. Aí eu comecei a procurar, fazer curso, capacitação, livros, apoio da própria secretaria, que dava capacitação. Fomos conhecer algumas creches privadas, particulares, mas conhecimento mesmo de funcionamento, não. Mas eu acho que é uma experiência que você aprende, a gente aprende praticando. Tudo que se aprende e põe na prática, a gente vai tendo conhecimento. Que a teoria é uma coisa, a prática é outra. (Diretora J).

A creche mudou, ela mudou a cara. Ela mudou a cara dela, hoje ela é vista como uma instituição educacional, e não um depósito, põe lá porque a mãe precisa. Tanto é que tem mães que não trabalham e vem colocar os seus filhos na creche. Eles querem colocar os seus filhos porque eles sabem como a creche está hoje. E eu ouço muitos elogios, que eu recebo muitas visitas de proprietários, coordenadores, professores de escolas particulares, eles saem daqui estarrecidos de verem as creches municipais hoje, da prefeitura aqui de São Carlos. (Diretora J).

Tem creches que tem uma parte do cuidar, depois o educacional. Tem outras que já entram na parte da manhã com a parte educacional. Mas sempre tem o cuidar. Mudou muito a imagem. (...)Não, a criança aqui, ela é cuidada, ela tem carinho, ela tem atividades físicas, tem atividades didáticas e pedagógicas pra ela, então a creche, ela não é mais vista como um assistencialismo, um depósito, como se via. E isso, hoje, a comunidade tem ciência. (Diretora J).

Então era assim: mãe xingando no portão, 'esse monte de vagabunda, não sei o que...' E também não adiantava a funcionária pegar a criança, vir trocar, porque a hora que a mãe chegava a gente não sabia, ela chegava qualquer hora. Como é que eu vou deixar a criança pronta o dia inteiro pra esperar a mãe? Não é assim que funciona. Então ficava aquele impasse. (Diretora G).

Então enquanto eu batalhava pra conseguir melhorar, que vinham algumas verbas, então a gente foi melhorando. Não tinha máquina de lavar roupa pra lavar lençol, pra lavar cobertor, toalha, não tinha máquina de lavar roupa, era um tanquinho, meio que quebrado, então a gente precisou fazer previsão pra comprar pelo menos a máquina de lavar roupa. Como é que eu posso exigir melhorias sem ter... imagina, essencial também, né, pra higiene inclusive. Então enquanto a gente batalhava por essa melhoria de estrutura, de alicerce, a gente foi procurando conhecer, pra poder estar melhorando as condições. (Diretora G).

Então enquanto eu trabalhava para estar estruturando a creche, pra eu poder também depois podendo exigir, eu precisava também conhecer, então foi uma época, uns 6 meses, em que a gente começou a procurar a literatura, pra conhecer, fomos até a Creche da Carochinha, em Ribeirão Preto, pra saber como era o funcionamento, pra ver o que é que a gente poderia estar adaptando pra cá, melhorando aqui, fazer comparações, era realmente uma questão de comparação, porque a gente estava conhecendo agora, naquele momento. (Diretora G).

eu peguei... a minha idéia seria assim, estudar, procurar em livros, procurar conhecer, como era o funcionamento primeiro, porque eu não sabia desde horário, a rotina, o que se fazia na creche com aquelas crianças, e era até 6 anos também, então você não tinha noção do que seria. Então eu cheguei, comecei a anotar, com as funcionárias, os horários, o que era feito, sabe, começamos assim a estudar realmente, a montar como um arquiteto monta o seu plano lá, a sua casa, o desenho, o projeto da casa, então começava precisar a montar o projeto, no seguinte sentido, de estruturar, o alicerce. Porque você entra num lugar como se tivesse um balãozinho vazio, você precisa começar a encher de instruções, e encaixar as coisas, pra você poder ter noção de como você pode mudar, o que é que precisa ser mudado, o que não precisa, como é que acontece. (Diretora G).

Então até um livro que veio a esclarecer muito pra gente, que a gente tinha assim como diário de cabeceira, era o livro da Anete, aquele “Creches”. Da Anete Abramowicz. Aquele amarelinho, até eu tenho aqui. A gente se viu ali, entendeu, então a gente começou a entender melhor a creche a partir daquele livro. A partir da visita na Carochinha, a gente já notou muitas coisas e a gente começou a entender o funcionamento da creche. Porque as pessoas pensam que é fácil, mas a criança permanece no local 10 horas por dia. E um funcionário trabalha oito. E essas duas horas que sobram? É preocupante. E é complicado. Se um falta, quebra o esquema, então eu passei aquele ano praticamente juntando as peças ali do quebra-cabeça, montando o meu alicerce. (Diretora G).

Fui comprando livrinhos também pra elas, pude estar colocando pra elas algumas modificações no trato com a criança, paramos com esse negócio de mãe chegar e a criança ter que estar pronta. A não ser que ela venha nos horários. (Diretora G).

Então, nossa, houve uma melhora muito grande. Esse ano a gente já conseguiu, eu tenho feito reuniões pedagógicas meio período todo mês, é no mesmo dia da reunião da EMEL, então eu já tenho feito estudos através de textos, discutido a situação, como é que é feito, então já dá para a gente conversar num outro patamar. Elas já estão fazendo a faculdade, elas já estão acostumadas a estudar, a ler, a fazer a leitura, e quem instruiu muito a gente na educação com os pequeninos foi a Sueli. (Diretora G).

A partir de 99 foi mudado totalmente a cara da creche. Foi mudado tudo, mesas, cadeiras das crianças, foi tudo modificado vindo o âmbito da parte educacional. Só que faltava muito ainda. Era o início de um trabalho. Na realidade, foram 2 anos de trabalho, pra creche ser adaptada como uma creche... (Diretora F).

Porque era assim: a cozinheira estava cuidando do berçário, o berçário fazendo limpeza, quer dizer, todas as funções misturadas. Então foi um desafio para o diretor colocar cada um na sua função. Então foi muito difícil, sabe? Mas é aí que entra a experiência que você tem com gente, o jeito de você tratar as pessoas democraticamente, juntar e falar assim: olha gente, existe uma legislação, aqui não é mais a creche, ela mudou, pela Lei de Diretrizes e Bases, expliquei. (Diretora F).

Então a gente começou com aquela dificuldade de pinta aqui, vira ali, e outra: começar a mostrar para as pessoas que a creche não era mais aquilo. Então vamos supor: tinha um livro de chamada que fazia chamada para a creche inteira todo dia, uma das pajens. Até a.... a gente mudou, chamamos de educadoras. Então era isso e não existiam turmas. Tinha uma com 40, outra com 30, outra com 50 e é assim. O que se fazia? Dançava-se o “tchan”. Aqui tinha um som... e para passar o dia. Dava banho, dançava o “tchan”, brincava de bis... saíam, davam volta no quarteirão, tudo com a mãozinha uma nas costas do outro, de trenzinho. As crianças nem levantavam a cabeça. Grito em cima de grito. Então aí começou o nosso trabalho anualmente, de catequização, claro (risos) gente, não é assim.... ah, mas eles são sem uns sem vergonha, eles não trabalham... não é assim gente! (Diretora F).

Pintei a escola inteirinha. Reformei a cozinha, tudo com suprimentos. Devagarzinho, deixei assim uma escola alegre, começamos a decorar a escola, começamos a colocar as pessoas no lugar. Então, dizer, hoje é uma outra creche. Em todos os sentidos. A cabeça delas está assim: elas já assimilaram que isso aqui é equipamento pedagógico. Já assimilaram. (Diretora F).

Pra você ver, um bairro carente, com pessoas sem informação, eles sabem que a creche hoje, eles não falam nem creche, tem uns que falam “ah, eu vim ver se a senhora não tem uma vaga na escolinha para o meu filho”. Aquela pronúncia creche, você vê que ela não é vista. Algumas pessoas ainda pronunciam creche, mas não é vista mais como creche. E há a mudança da creche, do social para a educação, foi assim uma volta de 360 graus. (Diretora F).

Assim, material vinha prá cá, colchõezinhos novos vieram, cobertores, material didático, rádio, então eles começaram a suprir. E acho que depois que entrou o Newton houve uma preocupação muito grande com a Marina, e as verbas, que é muito importante para a gente realizar coisas, foram muito boas, porque você acaba de entregar o seu acerto de contas, daqui a 20 dias a verba está aqui de novo. Então você pode planejar coisas, né. (...) Então o que é que acontece? A gente saiu lucrando com muita coisa. Lucrando no sentido de melhorar, da pessoa entender. E muitos cursos a gente fez. (Diretora F).

Aí começou..., o pior pedaço foi mexer com o pessoal. E querer transformá-los em educadores. Porque de repente, eles tinham

aquela visão assistencialista, que era só pegar a criança, dar mamadeira, dar banho e esperar a mãe voltar. E outra, horários rígidos era uma guerra! A mãe tava chegando na porta, o portão na cara. Então, aquele regime militar. Só podia pegar às 5. Então, nós fomos começando a deixar a escola maleável,... (Diretora F).

... mas foi a minha intervenção. Porque... estou começando dando um exemplo. Eu trato todos com muita educação, com muito respeito, todas as funcionárias e todos os alunos. E todas as mães. Então, elas foram percebendo o modelo. Você é o modelo da creche. Modestamente falando, eu procurei ser modelo em todos esses anos. Modelo de bem tratar a mãe, de como tratar, aonde chegar. (Diretora F).

O ATENDIMENTO EM MEIO PERÍODO

Ah, eles gostaram, nossa senhora! É como eu te falei, a procura que tem por meio período. Então eu acho ótimo, não atrapalha assim em nada. Só que eu acho assim que... futuramente... é que a gente não tem um número x de criança para ficar só meio período, para estar pondo uma pessoa responsável só por aquele período. Então eles ficam juntos, meio período e integral, mas seria ótimo estar com um profissional para estar atendendo, para você poder separar aquela turminha e ter aquela que fica o dia todo. Porque aí você está controlando mais e também tem aquela... no começo as crianças sentiam um pouco ver os coleguinhas indo embora. Então os que ficam aqui, eles choravam, agora já acostumaram, mas no começo eles sentiam. (Diretora A).

Eu vejo como estar podendo atender a toda a demanda, à comunidade. Você está favorecendo os pais, você está dando oportunidade para eles. Eu não vejo como uma coisa política. Eu vejo como uma consciência, porque antigamente tinha muito mais demanda, a gente não conseguia atender. E agora você está dando oportunidade. É uma forma que os pais hoje só tem que agradecer. (Diretora A).

Não, não tive dificuldade. Meio período foi opção da mãe, muitas também que não estavam trabalhando, então eu ofereci meio período porque eu ofereço período integral para quem trabalha e se eu tenho vaga para o período integral, até dou para quem não trabalha. Porque tem mães que não trabalham, mas querem que a criança fique aqui o dia todo. Aí eu já faço um termo, uma declaração, eu estou te dando a vaga integral, mas se aparecer alguma criança com necessidade da vaga por outro período, eu vou estar te comunicando, e elas aceitaram numa boa. E aqui eu não tenho uma demanda. (Diretora A).

Porque meio período? Vamos fixar nesse meio período aí. Nós não tínhamos lá atrás, aquele problema de conscientização, de que a creche era pra criança e não era só pra mãe trabalhadora? Então esse meio período veio fazer com que? Com que as mães que não trabalham, se há vaga, você dá um meio período. Então você acaba com aquele diz-que-me-diz-que, eu sei que tem mãe que não trabalha que está aqui o dia inteiro, mas são quem necessita mesmo, caso de risco social. Então você já mata dois coelhos numa cajadada só. Você elimina a sua demanda, você está atendendo a criança, atendendo a mãe, e tampando a boca da educadora, porque a criança só está meio período. (Diretora M).

Eu vejo, ô se eu vejo. Só que é assim: o ano passado, eu atendia meio período de manhã, meio período à tarde. Foi pra suprir a demanda mesmo. Que nós zeramos, eu zerei a demanda o ano passado. (Diretora M).

A política de meio período eu achei assim, deu pra atender mais as pessoas, porque assim, tanto eu atendo pessoas que não trabalham porque a propaganda da creche é muito grande aí fora, pelo trabalho. Porque como era assistencialismo e passou para a educação, como passou para a educação, todo mundo quer. E eu atendo muita gente que trabalha. Eu não deixo de atender porque não trabalha. (Diretora E).

Então, tanto na parte de atender todo mundo, eu achei que melhorou, de abrir essa porta para quem trabalha meio período ou não trabalha, e também tem a criança que fica meio período aqui, porque a mãe chega e pede “Olha, eu quero só meio período porque à tarde eu quero que fica com a avó, ou eu trabalho só meio período”. (Diretora E).

E de qualquer maneira, meio período é uma coisa que ajudou. Tanto a parte de atendimento, e tanto a parte de você fazer assim, publicar o seu trabalho na comunidade. Porque aí tem mais criança. Eu gostei dessa idéia de atender meio período. Porque você acaba atendendo mais, a comunidade vê realmente como é o trabalho, sente na pele o trabalho da escola, e tem assim umas opiniões, que você chega numa época dessa, já é setembro, então elas sabem tudo o que aconteceu, elas estão por dentro de tudo, elas estão contentes. Que o vizinho faz propaganda da escola para a colega, é sempre assim. Um vai falando pro outro, e o vizinho acaba trazendo aquela que não está trabalhando, e aí a gente encaixa, e aí sabe, fica contente, fala pra outra pessoa, acaba comparando de um bairro pro outro, sabe, então é uma coisa que achei bom abrir pra meio período. (Diretora E).

Tinha criança que não sabia comer fruta. Então é importante a creche por causa disso. E essas mães, essa metade que está nesse meio período, elas vêem isso maravilhosamente, porque elas não tinham acesso a isso. Porque elas não trabalhavam. Então essas realmente buscam a creche com a finalidade pedagógica realmente. A orientação, poder vir na creche para ter amiguinhos, aqui ela brinca, a tia põe ela no berço, em casa não tenho como por ela no chão, prá brincar, tirar ela do berço. Aqui a tia vem prá isso. (Diretora N).

Com o passar do tempo, com essa mudança inclusive delas, ‘olha, não importa o que a mãe está fazendo, nós temos que ficar

aqui cumprindo o nosso papel. E é direito da criança, da criança, não é da mãe'. Então, os funcionários entenderam isso mais facilmente, claramente, muito mais rápido. Parou essa coisinha de ficar: essa não está mais trabalhando. (Diretora N).

Quem precisa da creche é a criança. A creche está aqui para a criança e não por ela. Mas por que? Porque na realidade existe aquela coisa: porque a creche foi criada? Prá ajudar as mães que trabalhavam. Então são as mães que precisam da creche. "Eu trabalho, sou eu que preciso da creche". Não existe aquela preocupação: ela vai estar bem cuidada. Sim, a creche vai dar comida, vai lavar, vai cuidar, vai brincar um pouquinho, mas ela está lá porque eu preciso trabalhar. (Diretora N).

Com esse advento para o Aracy, de meio período, nós realmente fomos assim justos na parte social também, porque mães que não trabalhavam, eu não sei... porque a legislação não fala em mãe que trabalha e mãe que não trabalha. A criança tem direito a creche de 0 a 6 anos, não tá falando lá. Mas pela história da creche e pelo impacto, o que acontecia? A mãe que trabalhava, ela já tinha direito ao tempo integral, que é justo. Na minha cabeça, creche, hoje, é um equipamento pedagógico para atender crianças de 0 a 3 anos, a mãe trabalhe ou não. (Diretora F).

Veja, se a mãe passa o dia inteiro no mercado, fazendo ponto, e essa criança? Ela estaria jogada em casa, ou ela estaria junto com a mãe, assistindo coisa que não precisaria assistir. Essa precisa de creche. Então, veio da secretaria da educação o meio período. E foi bom. Eu acho que foi muito bom. Então deu oportunidade de mais gente freqüentar a creche. (Diretora F).

Bom, aí o que aconteceu? Ficaram realmente os mais pobres, os de famílias mais numerosas, então fez-se um critério (...) com alguns itens. Mas a mãe que trabalha ainda não ... creche ainda hoje, na visão de todo mundo, ela não trabalha. (Diretora F).

Eu acho que foi muito bom a creche atender meio período, prá mãe que não trabalha. Da creche ter horários alternativos, como eu falei, da mãe que sai às 2 horas do trabalho, ela pode vir, ela pode pegar o filho dela, ela pode ir prá casa dela, ela pode ficar com o filho dela, ela pode fazer os trabalhos da casa dela, então eu acho que essa mudança foi muito grande mesmo. (Diretora C).

Olha, a creche é um direito da criança, ela não é um direito da mãe, um direito da família. É um direito da criança'. Então se eu tenho vaga, eu vou atender essa mãe meio período. Lógico que por um critério a gente não ter ainda vaga para todas as crianças, a secretaria da educação, querendo ou não, tem que adotar alguns critérios. Então quais são esses critérios? Renda per capita menor, mães que trabalham, e aí, sobrando vaga, nós vamos atender também meio período, mães que não trabalham, mães que tem uma renda per capita maior. (Diretora C).

E eu, uma das coisas quando eu cheguei, foi a história do meio período. Houve muita dificuldade. O ano passado, quando colocou, deu muito problema. O dia das mães me colocarem contra a parede. E achar que não é por aí, e querer tirar da creche porque não aceitavam meio período. Então tem toda uma dificuldade em cima disso. E a gente recebe criança de período integral, mesmo a mãe não trabalhando. E assim, na creche... por exemplo, em EMEI, você não tem isso. (Diretora B).

Mas tem muita mãe que trabalha no rural alí. E o trabalho é irregular. Algumas mães só que é regular. Lá o trabalho é assim, de carteira assinada praticamente ninguém. Esse meio período aqui, uma das dificuldades é essa. Porque elas trabalham... é uma festa. Porque assim, elas trabalham um tempinho, aí elas param, aí elas voltam e daí, pra você manter esse período integral com elas, aí vem outras mães, vem muito mais mãe procurar período integral porque arrumou emprego. Então é uma rotatividade muito grande. Aí assim, pessoal com pouco recurso financeiro, que muda de cidade. (Diretora B).

Então, e daí? E o direito da criança do acesso? Se essa criança também tem direito a ficar o dia inteiro porque a mãe não cuida direito, muitas outras tem que ter o mesmo direito. E o direito do acesso? Porque daí você não tem vaga para todas essas crianças. (Diretora B).

Agora, o ano passado eu tive um problema, que aí, no final do ano, as mães começaram a arranjar emprego. Aí as crianças teriam que passar para período integral. Aí o que acontece? Estava superlotando. Então tem esse lado, que você precisa ficar meio atenta. Geralmente eu vejo uma mãe assim 'ai, eu vou deixar meio período, mas eu estou vendo emprego', você já deixa esse mais ou menos encaixado para ficar período integral. (Diretora H).

Hoje em dia as pessoas estão vendo a importância do relacionamento das crianças com outras crianças. A gente tem até criança aqui que é o médico que manda. "Ah, o médico mandou por na creche, porque ele é muito sozinho, né". Então eu acho que tudo isso é uma mudança de comportamento. (Diretora H).

Você vê, tem muitas crianças que ficam meio período, tem até mãe que não trabalha, mas que deixa meio período, então você vê que as pessoas estão procurando a creche, eu acho que antes era só quem trabalha mesmo, que não tinha aonde deixar, que largava, né. (Diretora H).

No âmbito do município, a questão do atendimento de meio período, foi uma saída pra gente conseguir atender as crianças das mães que, por exemplo, quando eu coloco que a educação infantil é um direito da criança, isso está na constituição, isso está no Estatuto da Criança e do Adolescente, é um DIREITO da criança. E quando os pais vêm e procuram vagas, eu tenho 70 crianças ainda na lista de espera, eu tenho que falar pra ele: "Pai, eu ainda não consegui encaixar o seu filho". Eu vejo decepção no rosto dos pais, ou Quando eles falam "Ah, só meio período pra mim já estaria bom". "Mas pai, eu não tenho vaga,

nem pra meio período”. (Diretora D).

Acho que é bastante complicado, porque umas tem direito ao período integral? “ah, porque a mãe trabalha”. Ah, mas aquela mãe que não trabalha tem direito só a meio período? Pôxa vida, mas essa mãe que não trabalha é a que mais está precisando. Ela está desempregada, está faltando comida na casa dela, ela está precisando procurar emprego, ela está com as contas atrasadas, é sempre aquela mãe que mais está precisando. “Ai, a gente tem que priorizar vaga para as mães que chegam com carteira assinada”. Também concordo, porque senão ela vai perder o emprego. Mas e as mães que estão desempregadas, passando fome! (Diretora D).

As políticas públicas, apesar de todo o investimento, apesar do governo estar investindo mais do que o obrigatório, dos 25% para a área de educação, a educação infantil, isso é histórico, esse processo de esquecimento da educação infantil. Isso é histórico, não estou culpando só esse governo. É um processo que já vem desde antigamente, e que, lógico, tá culminando tudo. O número de crianças está formando uma demanda grande, tanto nas EMEIS quanto nas creches também. Essa questão de atender na creche, meio período, é bastante complicado. (Diretora D).

Então eu acho que o nosso papel enquanto educador, é ver mesmo se a mãe trabalha. Então, se a mãe trabalha, o que a gente faz pra um, a gente pode fazer pra outro. Mas eu acho que todas tinham que se conscientizar que isso é um complemento, é uma solidariedade, é uma prestação de serviço que a gente está prestando, mas que se for ver, de lei, não é mais obrigado. O acesso à creche a criança tem. Porque agora não é obrigado? Porque agora é um processo educacional. (Diretora O).

O período integral tirava esse acesso da mãe que não trabalhava, que acabava sendo assistencial de novo. Então só a mãe que trabalha a criança vai ter acesso ao processo educacional? Não, a mãe que não trabalha também tem acesso. Só que como ela não trabalha, não tem o porquê da criança ficar o período integral. Mesmo porque a gente sabe que independente dessa faixa etária, a criança precisa da mãe. (Diretora O).

Olha, a maioria encara hoje de uma forma diferente. Tem, claro, ainda, algumas que a prioridade delas ainda é o cuidar. Mas a gente percebe que aos poucos a gente está mudando a cabeça deles. Tanto é, que quando teve essa mudança de 0 a 3, houve muita resistência. Quando foi falado que a lei agora é que de 4 a 6 anos é o meio período que é garantido, que tirou o tempo integral, então a gente percebeu muita resistência. Porque? Porque eles estavam acostumados com esse assistencialismo. Então eles não viam a creche como um processo de educação. Eles viam como um processo de cuidar. Cuidar para que elas fossem trabalhar em paz. E não precisasse pagar empregada, não precisasse pagar babá. (Diretora O).

É, porque a gente dá prioridade pra chamar, as mães que trabalham. Que a gente chama primeiro, depois chama as de meio período. Então, foi feito esse meio período para dar um maior atendimento para as mães. Eu achei que foi muito válido. Pelo menos aqui. Aqui, lá onde eu estava. (Diretora I).

“Ah, a mãe não trabalha e deixa a criança aqui”. Aí a gente explica, mas a creche é um direito da criança, não é um direito da mãe. Inclusive eu tenho casos de crianças aqui, que vem com laudo médico, que precisam se interagir com outras crianças, que tem problema de fala, então... mas eles não entendem. Alguns entendem, mas a maioria não entende. “A gente fica cuidando aqui e as mães ficam passeando pra rua”. Então é meio difícil mudar esse pensamento deles. (Diretora I).

Porque a criança fica meio período e vai embora. Ela não se estressa, vamos dizer assim, aprende, e para as mães eu acho muito importante, porque às vezes elas deixam lá para a criança interagir mesmo, com as outras crianças, aprenderem, conviver com outras crianças, porque o que elas vêm aqui e falam pra gente, ‘ó, meu filho não tem com quem brincar, não posso deixar ele na rua, então aqui eu sei que ele vai ficar com criança da faixa etária dele, então, para ele interagir com outras crianças, quem sabe mudar o comportamento, porque ele não fala’. Então eles começam a conversar um com o outro, brincar, briga também né, mas é uma interação. (Diretora I).

Pra este bairro não é interessante. Aliás, a resposta eu tenho aí, 100% é período integral. Às vezes as mães saem mais cedo, passa, pede pra pegar, eu entrego. Às vezes entra mais tarde, porque vai ao médico, a uma fisioterapia respiratória e tal, mas é 100%. Agora, para esse bairro, não tem, não foi... foi assim uma política, mas como foi uma política que é colocada de opção, não foi uma política imposta, não teve nenhuma crítica por parte da comunidade, consequência nenhuma. Tanto é que todo mundo, quando fez o cadastro em novembro, fez opção integral. (Diretora J).

E às vezes a mãe chega, tira, e a criança está confusa, não sabe se tem que dormir, o corpinho já está querendo... então não acho legal meio período. Eu acho que tem que passar assim... meio período eu não sou muito de acordo não. Eu tenho criança meio período, mas atrapalha totalmente o ritmo da criança. (Diretora L).

Primeiro, básico né, a gente acabou com aquela picuinha ‘ai, fulana tem o filho aí e não trabalha’. A gente explica que a creche não é um direito da mãe, é da criança, ela pode ter o filho aqui meio período, é uma escola, ela vai se socializar. E a gente sabe por algumas pesquisas já que as crianças se socializando, sendo tratadas, educadas, cuidadas, na creche, elas têm um desenvolvimento muito melhor do que em casa. (Diretora G).

AVANÇOS E PERSPECTIVAS

A LDB fez ó... tá, tem que ser a corda, e se vocês estão fazendo isso, é isso que tem que ser feito mesmo, continuem aí. Então de uns anos prá cá eu percebi realmente que houve essa mudança, existe um comprometimento maior, existe essa mudança muito mais preocupada com essa educação global, desde o nascimento, né, do pré-natal e coisa e tal. (Diretora N).

A política, ela se compromete com tudo, não tem como, você vê, o espaço dessa criança, o bem estar dessa criança, a melhoria, tudo é em cima dessa criança. Então, prá mim, foi uma mudança ótima, eu espero que realmente continue, o bom funcionamento de tudo. De tudo. Férias coletivas,... (Diretora N).

Eu vejo assim, hoje as creches de São Carlos estão muito bem estruturadas, elas estão com um corpo docente, (...) Todas tem assim a sua linha de trabalho, dentro da sua clientela, do seu espaço físico. Nas creches hoje, no meu ponto de vista, eu acho que nós não temos nada a reivindicar, a desejar. O que falta ainda, algumas coisas, são coisas que não dependem exclusivamente da secretaria da educação. Por exemplo, vamos envolver a parte da saúde, com a creche. (Diretora J).

Tem muita coisa pra se aprender dentro da educação infantil, porque é uma inovação, de 0 a 6 anos, e a creche de 0 a 3, é uma inovação, então a gente tem bastante, mas a gente aprende muito trabalhar com a criança, como que é o educar, você não consegue educar sem cuidar, tem que ter a parte do cuidar, antes do educar. (Diretora J).

O que nós sentimos aqui, o que eu sinto nesses 6 anos de direção, como diretora aqui, eu passei por n grupos. Eu comecei a creche com profissionais que não tinham nem estudo. Eles tinham de 1ª a 4ª série. Mas como o cuidar é diferente, então veio crescendo, aí eu comecei com um grupo de pajens, hoje o meu grupo de pajens está reduzido em 30%. (Diretora J).

Os administradores, os governantes, os educadores em educação infantil, tem que haver um investimento em... no espaço físico, no atendimento, quanto à merenda, quanto à estrutura, tudo isso eu acho que não tem nada a se reivindicar, mas em âmbito da parte dos profissionais, eu acho que merece uma atenção em capacitar esse profissional que vem para 0 a 3. Porque ele tem uma formação de pré-escola. Quando ele vem pra creche, é outra realidade. (Diretora J).

Eu acho que a LDB já foi um grande passo, agora eu acho assim, que os recursos para os municípios, eu acho que é uma coisa assim que já está mudando, eu acho que está havendo essa preocupação, essa divulgação do ensino da educação infantil. E eu penso que na esfera municipal se mudou muito essa concepção do ensino infantil. Eu acho que tem uma grande preocupação com a criança pequena, você tem uma grande preocupação em atender todos pelo menos meio período, essa preocupação que todos tenham as mesmas oportunidades, de que todos tenham qualidade no atendimento. (Diretora C).

Eu acho que a nossa educação infantil hoje cresceu muito, se desenvolveu muito, e olha, eu sou suspeita prá falar né, eu acho assim que ela é de muito boa qualidade. Porque a gente conseguiu uma coisa, que foi a integração da secretaria com as unidades e com a comunidade. Então hoje cada um já sabe mais ou menos o seu papel. Cada um sabe o que quer, cada um sabe onde quer chegar. (Diretora C).

E eu penso que na esfera municipal se mudou muito essa concepção do ensino infantil. É lógico que a gente tem dúvidas de como fazer, é lógico que a gente encontra dificuldades, que não é tudo maravilhoso, lógico que existem dificuldades. Mas hoje a gente já tem condições de buscar novas alternativas, de buscar outras formas de se conseguir esse objetivo. (...)a secretaria de educação tem dado muito apoio prá gente, prá que a gente busque essa qualidade no atendimento. Tem dado recurso, tem dado material, tem disponibilizado profissionais prá que a gente busque qualidade e faça um trabalho de qualidade. Eu acho que sem esse apoio também o diretor não consegue fazer as coisas. (Diretora C).

Eu não tenho mais mãe que chega prá mim e fala: “ai, fulana não está trabalhando e tá numa creche”. Mesmo as educadoras cobrando isso de mim: não, olha, aquela mãe é uma vagabunda, não sei que, não sei que lá. Hoje elas entendem que é melhor às vezes a criança ficar na creche do que em casa com a mãe. Porque às vezes a mãe não tem o que oferecer para essa criança comer, essa mãe não tem paciência de brincar com essa criança, não tem como cuidar. Então eu vejo que realmente a creche hoje ela teve uma grande mudança de 5 anos prá cá. (Diretora C).

O faz de conta, eu peço muito pra elas, a dramatização, história, nós temos fantoches de tudo quanto é tipo, é isso que eu falo, uma diversidade tremenda nós temos nessa administração. (Diretora M).

Olha, a nível federal, é aquilo que eu falo, eu não sei muito o que dizer pra você. Eu acho que também está muito falho, sabe, eu acho que estão perdidos ainda. Estadual também, porque não é com a abertura dessa escola que ele vai conseguir muita coisa, essas 40, 50 crianças dentro de uma sala de aula, o que é isso, gente? É o que eu falo: eu lavo roupa mas o meu filho estuda numa escola particular. Ainda mais sendo o único. A nível municipal, eu acho que tá no caminho certo. (Diretora M).

A municipal é que a gente vê, né, nesses anos, como mudou, como melhorou, como eu aprendi, estou aprendendo. Acho que está sendo um momento muito bom, praticamente você tem todos os recursos, vários recursos. As pajens podendo fazer curso de Magistério. Vão fazer Magistério, estão fazendo Pedagogia, formação, outros cursos também que são oferecidos, elas participam. Eu acho que está sendo muito bom. (Diretora A).

Na realidade, pra educação infantil, não há uma verba vinculada pra essa modalidade de ensino. (...) E a educação infantil é responsabilidade do município. Apesar dela não ser obrigatória o comparecimento. O oferecimento é obrigatório, o município tem que ofertar. Mas como não há essa vinculação da verba, o município também, ele se vê muito.... digamos, não é privado.... limitado, nas ações de estar ampliando oferta de vagas, ampliando, por exemplo, capacitação para os professores, então é uma limitação devido eu acho a essa vinculação de verbas. (Diretora D).

Da mesma maneira que a gente teve que fazer esse trabalho de pouquinho com as educadoras, até elas perceberem a importância do trabalho educativo com as crianças na creche, a gente tem que fazer isso também agora com as professoras. Porque senão a gente vai ficar martelando naquela mesma coisa, antes eram as pajens, agora são as professoras que estão fazendo as coisas, digamos, erradas. Então a formação acho muito importante pra elas. (Diretora D).

A dificuldade enquanto a resistência de algumas professoras em estar trabalhando. Talvez não seja resistência, talvez eu é que não tenha contagiado elas, pra que seja feito um trabalho legal. Eu fico às vezes me culpando nisso. Algumas eu consegui atingir. Outras eu não consegui atingir. E sempre é aquela coisa assim, de resistência, ou dar do contra. (Diretora D).

Hoje eu vejo assim, a educação infantil teve um grande avanço ao passar para a categoria, ao entrar na modalidade de educação. Ela teve um grande avanço. A creche mais ainda, por sair lá do assistencialista, ela passar da secretaria do bem estar social e passar para o âmbito da secretaria da educação. Esse foi um grande avanço no papel. (Diretora D).

Por exemplo, toda ciência tem seus termos técnicos. As nossas educadoras, tem umas de 1ª a 4ª, umas de 1ª a 8ª, e duas professoras. Com uma formação muito precária. Muito precária. Os cursos que são dados, os primeiros, foram longos demais, e com termos que não chegaram até elas. Elas iam, dormiam, não entendiam, chegava aqui, nunca mais tocava no assunto. Os cursos que a gente teve até agora, eu vou falar o que é que eu acho, certo? Houve muito boa vontade da secretaria de proporcionar, mas não se aproveitou muito não. Porque tem uma outra coisa: quem vai nos cursos mais simples, que vem de acordo com o que elas precisam e numa linguagem acessível, as que vão, elas se fecham em copas, elas não socializam. Porque nós nem tínhamos tempo para a socialização. (Diretora F).

A minha professora de 3 anos entra em contato com a de 6, entra, quando eu tinha 4, ela quer aprender, pego a minha pasta, levo pra ela. Quando eu cheguei aqui ela ainda não tinha a 4ª série. Ela fez supletivo. E já fez o ensino médio. Então a gente conseguiu também que elas estudassem, mas não está como a gente quer e não é já que vai estar como a gente quer. Porque elas tem que ter a formação também. (Diretora F).

Então você vê o trabalho, o trabalho do pessoal, ‘vamos fazer isso, vamos pedir mais isso?’. É cada coisa que chega aqui... chegou uma batedeira planetária, um outro espremedor de legumes, ‘ai a senhora viu?’. Não chega, eles tem obrigação, não tem nada disso. A gente vibra quando as coisas chegam. Você viu, aconteceu isso, o fulano ligou e disse que quer acompanhar a creche, quer dizer, a gente gosta. Então você vê o olhinho delas brilharem quando eu compro algumas coisas. (Diretora F).

Hoje em dia a gente sabe, e o pessoal está tendo muito curso, vendo que você pode estar estimulando e levando essa criança a progredir até nesses momentos que antes era ‘limpou, tá limpo, comeu, saciou a fome e acabou’. Então é interessante, porque você fala assim ‘ah, limpou, deu banho’, mas através do banho você pode desenvolver um monte de coisa na criança. E a gente vê essa preocupação sim, mesmo nos enfeites que a gente coloca nos banheiros, na creche, tudo isso é um estímulo pra criança. Então ela não está ali simplesmente sendo limpa e acabou, mas tudo que gira em torno dela esta contribuindo, tem um objetivo e está contribuindo para o desenvolvimento dela. (Diretora H).

Elas têm curso, elas fazem curso, então elas estão preparadas para estar educando e cuidando. Então hoje, com tudo que a gente oferece na creche, com tudo mesmo, médico, dentista, as professoras preparadas, as educadoras, todo esse grupo de atendimento que a gente dá, é um coisa totalmente diferente. Eu acho que talvez daqui a algum tempo a creche nem vai chamar creche, vão inventar um outro nome pra ela. (Diretora L).

Nós estamos num processo. E quando eu vim pra cá, a creche ainda não existia na verdade. Então ficou pra mim preparar a creche. E como eu tinha uma visão de escola, de crianças maiores, eu errei tudo. Então você vê armário em todas as salas, que não seria necessário para as salas da creche. Então existem ambientes mais favoráveis, que é porque o educador também fala “olha, eu preciso disso, disso e disso”. Se der a gente prepara, se não der vamos preparar um dia. Mas está falho. (Diretora L).

A prática, muita gente vem pra cá sem prática e acaba atendendo melhor do que aquele que já está aqui com prática. Eu acho que tem que ter as duas coisas. Tem que estar essa parte pedagógica, e tem que ter a prática junto. Porque elas aprendem muito também observando as crianças, cuidando das crianças aqui. (Diretora L).

Material pedagógico assim, papel, massinha, isso a gente tem em abundância, a gente tem sido muito bem servido nessa parte, não falta. E isso é uma coisa que a gente não tinha. E nem em termos de assistencialismo e nem em termos de outras administrações. A gente não tinha o que a gente tem hoje. (Diretora L).

Hoje já tem qualidade. Então nós estamos no processo sempre, de algumas mudanças. Mas eu não acredito que vai haver uma grande mudança. Eu não se eu estou meio tapada ou se eu não estou enxergando uma mudança muito radical. Porque eu acho que nós já estamos nesse processo de melhora. Já melhorou muito, do que era e do que é hoje. (Diretora L).

Porque hoje a creche oferece muito. Oferece quase tudo que a criança precisa para se desenvolver. Tanto na qualidade da alimentação, na assistência médica, odontológica, então, parte da creche, mesmo que a mãe não se interessar em levar em outro local, que às vezes acontece, muitas vezes acontece, pelo menos na creche ela tem toda a assistência que ela precisa, quer dizer, é o básico, a criança tem na creche o básico que ela precisa pra crescer forte, saudável, ter uma expectativa de vida. (Diretora L).

Nós já estamos num processo de melhora. Porque quanto a gente já está buscando e a gente já está conseguindo? Preparar educadores, melhorar a alimentação, melhorar a forma de atender, então, nós já estamos nesse processo. (Diretora L).

Olha, de modo geral, acho que a gente precisava mudar o ambiente físico. Eu acho que quando a gente pensa numa creche, acho que a primeira coisa a gente deveria pensar no espaço físico da creche. Porque se você tiver um espaço físico ideal, próximo ao ideal, você vai poder sempre transformar aquele ambiente, mas dentro do padrão que a criança precisa. Então acho que a primeira coisa, vamos pensar no espaço físico ideal. Ou então próximo do ideal. Dali, se você colocar todo o material que a criança vai se desenvolver, jogos, brincadeiras, material específico, já vai ficar mais fácil. Aí se você colocar as educadoras, a teoria e a prática junto, eu acho que a gente vai poder ter... eu acho que nós vamos estar próximo do ideal. (Diretora L).

Eu acho que um outro detalhe que é bom, é que a educação, quando se conscientizou da importância da educação de 0 a 3 anos, automaticamente a gente acabou conscientizando também os pais. E hoje a criança exige do pai. Ela sai daqui, ela não para o processo na casa dela. Ela também exige. E tem programas também, que também exigem do pai. Sabe, programas assim, que a criança leva livro, para que o pai conte uma historinha, você está entendendo? Então são coisas tão pequenininhas, mas que o pai também vai vendo que mudou, que não é mais só o cuidar da criança, que tem a parte educacional também. Então mudou também a cabeça do pai. (Diretora O).

Porque o professor também demorou pra se conscientizar que a creche não era mais assistencial. E a própria formação do professor não foi... Pra você ver como a política não era direcionada pra criança de 0 a 3 anos, que até pouco tempo atrás, a formação também do professor não era de 0 a 3 anos. (Diretora O).

Então depois outros profissionais vieram, porque também teve a contratação, teve professor de 6 horas, que também contribuiu muito pra isso. Porque? Porque eles pegavam o período de se aplicar atividades dirigidas ou livres e pegaram também, às 2 horas, as obrigações básicas, o almoçar, o dar banho, o escovar o dente, por pra dormir. Então eu acho que isso também ajudou a conscientizar o professor do papel dele na creche. E isso também foi deixando a educadora um pouco mais à vontade. Então ela está desenvolvendo a mesma função que eu dentro da creche. Então, o papel do diretor ficou até que mais maleável. (Diretora O).

Houve um certo tumulto, porque teve muito mais resistência do professor aceitar trabalhar com elas, do que elas com o professor. A rejeição foi bem maior do professor. (Diretora O).

Olha, eu vou ser sincera. É o que eu falo pra você, a política municipal hoje eu vejo com muitos bons olhos. Investe... Olha, a política municipal eu acho que é uma política que está pensando no cidadão tanto de uma forma preventiva, quanto curativa. Porque você vê, está investindo tanto no infantil quanto no adulto. O índice de analfabetismo hoje caiu muito. (Diretora O).

Eu acho que é um processo que não retroage mais. Não volta mais pra trás. Agora é só ir pra frente. É uma coisa que a gente se apaixonou. Porque querendo ou não, nós estamos fazendo parte da mudança, a gente está fazendo parte da história. Nós somos a história. Houve a mudança e nós estamos em plena mudança. Imagina, lá na frente, bem lá na frente, quando eu for bisavó, eu falar “gente, eu participei desse processo”. E for uma coisa normal, uma coisa assumida, uma coisa encarada como normal, a gente falar “nossa, eu participei desse processo”. (Diretora O).

A parte pedagógica, eu acho que a gente está com um bom material, eu compro sempre as coisas com o suprimento de fundos, mas ainda poderia ter um pouco mais de material, que eu acho que quanto mais material, melhor. (Diretora E).

Eles estão pensando bastante na creche, que eu acho assim, eles acabam pensando na criança em si. Eu percebo que ao invés deles pensarem “Vamos fazer mais coisa pra creche”, eles resumem e já falam “Vamos fazer coisas para as crianças”. E as crianças resumem aqui, creche, EMEI, então eu acho que está assim, eu acho que pra eles não está assim separando creche e EMEI. Eu sinto. Eu acho que está um geral, “Vamos para o bem estar da educação infantil, de zero a seis anos”. Eles misturam de 0 a 6. A gente separa, mas eu acho que pra atender, para elaborar um plano para eles sempre elevar a educação, eles misturam tudo e pensam: a criança. (Diretora E).

A parcela que é repassada para a educação infantil é mínima. Se o Estado não contempla essa educação infantil, teria que ser repassado então alguma coisa, porque os municípios não podem estar arcando com tudo e recebendo uma verba menor, sendo que a gente tem um atendimento muito grande nessa área. Então a começar da verba, eu acho que está errado a partir daí. Errado mesmo. Tem que ser repensado. Um descaso, uma falta de importância. Não se dá a devida importância. (Diretora G).

OUTRAS CONSIDERAÇÕES

Falta aqui essa estrutura. Alguém que seja realmente do bairro, que finque o pé, que não fique migrando. Mais crianças que vem e que não tem estrutura familiar nenhuma, que pode até ser criança utilizada, criança por pressão, a gente acaba atendendo porque? Porque essa criança está melhor aqui dentro do que fora. Então, qual a sensação que dá? Do assistencial. A gente está pegando essa criança no assistencial. Não dentro do conceito da creche. Conceito fora da creche. Então a unidade nunca é suficiente. Está sempre precisando de mais. (Diretora O).

Então o professor veio achando que ele ia fazer o que ele faz na pré-escola. E que a pajem iria auxilia-lo. E não foi assim. Porque a pajem hoje, como educadora, e ela já incorporou o educadora, ela não se vê mais como pajem, ela assumiu a sala dela e o professor a dele. Então a parte pedagógica às vezes a pajem se espelhava no professor. Ou às vezes até esperava do professor. Então houve essa resistência, porém, foi também positivo. (Diretora O).

... porque eu acho que o que está faltando um pouco é de oficinas mais práticas, que elas façam coisas. Porque um profissional que não é da área, ele não entende muito o termo técnico, e às vezes por um profissional mais graduado, entre aspas, que vem da Federal, ela não consegue descer ao nível do educador da creche. (Diretora F).

O que é a creche? O que fazer a mais além do cuidar, como fazer? É colocar ela num contexto de pré-escola. Mas eu acho que nós não vamos encontrar: Vamos fazer agora a minha creche, enquanto você não tiver esse pessoal especializado. Pelo menos professor. No mínimo professor. Porque a identidade da creche, para mim esse equipamento pedagógico tem que ser abrangente. O educar no sentido amplo, e o cuidar. O cuidar se cuida. E ainda tem uns resquícios do assistencialismo. Mas esse educar no sentido amplo nós estamos conseguindo, mas é só com educadores, com a formação específica, que você vai dar esse aspecto pedagógico pleno para a creche. (Diretora F).

Nós estamos fazendo, mas não está muito.... quer dizer, um diretor consciente, não eu, mas que ele goste da parte pedagógica, e que ele tem a obrigação de gostar, mas às vezes ele gosta, às vezes ele não gosta, você acha assim: ai meu Deus, está indo muito devagar. Está certo que o ambiente respira a parte pedagógica. A gente procura. Eles são cômicos que tem.... mas eu acho assim que a hora que esse quadro da creche estiver realmente... porque daqui para a frente vai ser assim, professores, a coisa vai andar mais... melhor, no sentido do educar no sentido amplo da palavra. (Diretora F).

Eu tive professoras que trabalharam, logo que começou a creche aqui, e elas não tinham tido outras experiências, elas falam até hoje quando eu encontro, elas falam assim, que todo mundo devia conhecer a creche, porque é uma coisa assim... é diferente de EMEI. E eu acho assim, que mesmo o pessoal que veio de EMEI, eles tinham que ter uma orientação do que é a creche, porque não tem como, ela é diferente. Você vê, numa EMEI você tem a sua sala, muitas vezes você faz trabalhos junto com outras pessoas, mas você tem a sua sala. Na creche, é muito difícil aquela que tem a sua classe sozinha. Você geralmente tem que partilhar com uma outra pessoa. Eu acho que dentro da creche é mais ou menos isso. (Diretora H).

É como eu falei, a questão do recesso, eu acho que tem que ter, porque a gente que está aqui dentro, você vê como que as pessoas assim chega nessa época estão esgotadas. Mesmo eu, que não fico direto com as crianças, você está que você não agüenta mais, você tem que ter uma parada, senão você... A gente vê assim esse pessoal, as pajens né, que estão aí há mais tempo, quanto problemas elas têm, por essa questão acho que de não ter férias, porque eu acho assim, a creche, ela é um ritmo assim muito pesado, eu acho. Porque é uma coisa... não sei... agitada, sei lá, né. Apesar que tem gente que entra aqui e fala: nossa, como eles são calmos... Mas a gente que está aqui, você vê que é... não tem descanso. E eu vejo que melhorou muito a questão do atendimento de x crianças por adulto. Eu acho assim, que a gente que está aqui dentro, eu sei que uma pessoa não consegue dar conta de 6 bebês sozinha. Não dá, não tem como. Porque se a criança se suja, e como que fica os outros? Na creche, uma classe de 3 anos, umas vinte assim, é mais difícil, para uma profissional, sabe, cuidar desses vinte. Eu não sei, é engraçado, né, mas tem uma diferença sim, porque querendo ou não, eles ocupam mais o tempo da gente, então você vê que as pessoas se cansam muito mais. (Diretora H).

E a pessoa sai e fala isso, que as crianças de creche são marginais. São marginais porque tem autonomia? Porque eles sabem se cuidar? Porque eles não são robôs? Que graças a Deus não sai mais robotizado de dentro de uma creche? Aí eu te pergunto: quem está certo, nós ou elas? Aí eu penso: será que esse trabalho de 0 a 3 vai ter continuidade no ano que vem? (Diretora M).

... uma coisa que tem que se pensar que tem que se ter uma coordenadora específica para a creche, aonde a gente vai ter... eu tenho a formação, tudo certinho, mas uma cobrança mais sistemática, da coordenação pedagógica. Porque a minha cobrança sistematizada eu já faço. Então eu acho que falta aqui pra gente uma coordenadora pedagógica, específica pra creche, que chegue e fale 'a + b = a', então eu acho que é assim e o meu papel hoje na direção, eu acho que eu administro bem, com esse pensamento. (Diretora M).

E é uma preocupação da gente estar querendo saber como é que a criança chega na EMEI também. Eu não sei nem se isso é certo, mas eu tenho essa curiosidade. E as crianças que vão pra creche? "Não, são crianças que já se viram sozinhas, elas sabem, elas se resolvem, elas têm mais autonomia..." (Diretora L).

E outra coisa que eu vejo também um pouco que está faltando, uma maior união entre as creches e as EMEIS. Porque quando a criança sai da creche, as crianças da creche são recebidas às vezes meio discriminadas. Porque, quando as crianças das creches

vão, as crianças já estão desenvolvidas, elas estão todas elétricas, elas querem por pra fora tudo que elas aprenderam no espaço físico diferente, que elas estão iniciando o ano. (Diretora J).

Que ele entre, que ele tenha um grupo de pessoas, que eles vão ser formados cidadãos para o amanhã. Que aqui é a base. Então o ideal seria que os profissionais chegassem todos conscientizados e comprometidos. A criança precisa de atendimento. Não é chegar, receber a criança e deixar lá. A criança precisa ser atendida, precisa de atenção, precisa de cuidado. (Diretora J).

Só que os professores não tem a formação de 0 a 3. Quando eles vem aprender? Aqui. Só que a prática tem que acontecer. O aprendizado não pode acontecer junto com a prática. Eles já tem que vir com o aprendizado. Ou pelo menos consciência do que é uma criança de 0 a 3. (Diretora J).

... porque podia existir isso na LDB, que eu acredito que de repente tem municípios que não fizeram isso ainda. Não fez a transição. As creches estão ainda muito mais atrasadas, muito mais vinculadas à assistência social, tão difícil como férias coletivas, está difícil pra fazer de 0 a 3, está difícil prá tudo. É lento. Nós andamos muito, muito, muito, isso é um comprometimento. Político, porque se não tiver, não tinha vaga. Reunião pedagógica, fechar em ponto facultativo, então se não existir essas políticas, realmente preocupadas com tudo dentro do município, você não anda prá lugar nenhum. (Diretora N).

E sabe, eu consiga realmente uma estagiária e que ela esteja ali prá assessorar total, fechada, aquele quadro funcional que nem na casa da gente tem, né, sabe, aquele quadro, que nem você tem em outras unidades, né, na USP, na Federal, você tem uma estagiária, você tem aquele quadro fechadinho, aquela bolinha, e se um funcionário sai do lugar, tá bagunçado, vem outro já limpa, um céu, que nem me contaram. (Diretora N).

Que realmente eles tenham o bom senso de estar se comprometendo politicamente com o desenvolvimento pedagógico das crianças, do assistencial que não pode deixar de existir. Se não é o remédio, se não é o dentista aqui dentro, que hora que essa mãe que trabalha 8 horas vai fazer isso? Não adianta que não posso desvincular essa questão de assistencialismo total e plena. (Diretora N).

... o posto de saúde é ao lado da creche. E aí a enfermeira pediu pra gente ir no médico, para estar deixando essa criança em período integral, é uma criança de 3 e um bebê de 6 meses. Para deixar período integral porque eles acham que a mãe não cuida direito. Mas o que está sendo feito... até eu vou retornar a conversa com o médico, com a enfermeira chefe, porque assim, até que ponto está certo essa criança ficar o dia inteiro na creche e o que está sendo feito prá resolver o problema da casa? (Diretora B).

Eu acho que nós precisamos... não é querendo falar, não estou querendo tirar das minhas costas o trabalho não, mas uma coordenadora pedagógica seria muito bom. Então eu acho que se tivesse uma coordenadora para estar auxiliando, esse trabalho ia ficar muito mais rico do que está aqui hoje. Eu acho que uma coordenadora, ela ia estar ali diariamente... não, que venha assim fazer as visitas, mas orientando de perto, que muitas vezes para nós na direção, nós não temos tempo. (Diretora A).

O ideal seria dois períodos. Passar as educadoras a trabalhar 6 horas e eu acho que seria muito bom, porque eu acho que é um trabalho cansativo ficar as 8 horas aqui dentro. Principalmente quem mora longe. As pessoas que moram longe, elas não vão para casa, elas ficam aqui direto. Então eu acho que meio período para as educadoras seria ótimo. (Diretora A).

Olha, eu acho que o que a gente está precisando na creche é de uma orientação mais sistematizada, na parte pedagógica. Porque o diretor... eu como diretora, por mais que eu chegue a fazer, eu sei que eu poderia orientar muito mais as minhas educadoras no trabalho pedagógico, só que eu não consigo. Não que eu não queira, mas por exemplo, o diretor tem toda a parte administrativa para estar cuidando. Eu cuido de toda a parte da merenda, os relatórios da merenda, os livros de chamada, livro de ocorrência, tudo eu vou fazendo. Não parece, mas a gente tem um monte de trabalho. (Diretora R).

Para as crianças pequenas, a gente... e isso não é impossível, porque existem creches em outros locais, que não São Carlos, mas que funcionam com um enfermeiro, por exemplo, dentro das unidades. Porque as crianças pequenas elas são mais suscetíveis a estar gripadinhas, a não estar bem, que nem você viu, você chegou, uma tinha vomitado, então às vezes a criança pode estar com alguma virose, alguma coisinha, que às vezes o enfermeiro estando ali, ele já está mais preparado pra estar falando com uma mãe: olha, esta criança... (Diretora G).

E eu acho que poderia estar sendo visto esse lado por parte talvez do político municipal ou talvez estadual, não sei, essa parte relacionada à área médica nas creches. Não ficar uma vez por ano o médico passar. Como a gente precisa, nas creches principalmente, a assistente social. Sem a assistente social, eu não daria um encaminhamento para uma criança que faz 6 meses que a criança está com assadura, a criança não sara, eu não posso, é que nem eu falei, a minha parte termina na hora que eu fecho o portão. Não posso entrar na casa dela, saber como é que é a vida dela, como é que é o tratamento dela com a criança, porque isso não diz respeito a mim. (Diretora G).

Eu até vou um pouco mais longe, mas eu não sei se isso seria possível na creche, porque eu acho que a mãe grávida teria que estar sendo atendida em como tratar a criança, seria talvez o pré-natal, mas talvez tivesse uma outra alternativa aí nesse meio, eu acho que teria que se pensar várias cabeças juntos né, o atendimento em como cuidar da criança, porque algumas mães não sabem como dar banho adequado, ou como lavar uma roupa, enxaguar direito, isso causa alergia na criança, então esses

cuidados todos, não sei se na creche. Se ela já tiver um filho pode até ser, mas talvez, se ela vai precisar da creche, se já houvesse esse tipo de serviço, ela procurasse a creche, um enfermeiro poderia estar dando este tipo de curso na creche. Eu acho interessante. Porque quando chega pra vir pra creche, a criança está com essa assadura, ou está acontecendo alguma coisa que não dá certo, ou então a mãe enfia o cotonete na orelha da criança, pode até furar o tímpano. Então são coisinhas assim de cuidado, que se já tivesse há algum tempo, a população já teria se acostumado. (Diretora G).

Pelas crianças serem menores, e elas precisarem de um cuidado, de higiene, por exemplo, um pouco maior, todo esse tipo de coisa, eu acho interessante que seja pensado, não basta a gente pensar nas 6 horas do educador, então as 6 horas do educador resolveria uma série de problemas internos de creche, que não eram pensados antes. Com todas essas modificações, como é que a gente poderia estar acertando. As escolas já estão esquematizadas há vários anos, tal, já estão esquematizadas daquela forma. Então a gente está começando uma mudança, então a gente tem que buscar alguns caminhos diferentes. Então as 6 horas, seria, do educador, e eu acho que deu certo, e até o Estado colocou a parte da merenda com serviço terceirizado. Eu digo até não só da merenda, mas a questão da limpeza, porque nós chegamos a presenciar, eu e algumas outras, um serviço terceirizado de limpeza super eficiente. (Diretora G).

Mesmo ampliando para 11 horas de atendimento, que também seria, eu considero que é um pedido das mães, porque mãe que trabalha no comércio é difícil ter criança na creche. Creche fecha às 5 horas, o comércio fecha às 6. Quem trabalha numa firma, que sai às 6 horas, não consegue ter criança em creche. (Diretora G).

Eu acho que o ideal hoje seria mais alguns apoios na creche. Por exemplo, se a gente tivesse um psicólogo para os funcionários. Talvez uma secretária, porque tem dias que você fica só na parte burocrática da creche também. Então se tivesse uma secretária pra cuidar da parte burocrática, da papelada, então você poderia estar até atuando mais na parte pedagógica. (Diretora L).

São muitos usados os brinquedos. Muito utilizados, então eles têm pouca vida, pouca durabilidade. Então tinha que ser uma troca mais rápida. Então fica falha essa parte, eu acho. Então a gente podia estar desenvolvendo muito mais coisa, se a gente tivesse uma rotatividade, né, brinquedos, poderíamos ter uma sala só, de televisão, ampla, ou então uma televisão pra cada sala. Teria que ter uma salinha pra som, tudo individual. (Diretora L).

O que há falta sempre, eu acho que vai faltar sempre, são brinquedos, que dá pra você desenvolver muita atividade. (Diretora L).

E os cursos. Eu acho que o mais fundamental seria mesmo cursos que dessem pra todo mundo participar. “Eu vou parar dois dias em tal mês e eu vou dar uma capacitação pra todo mundo da rede”. E fazendo isso com seqüência. Com frequência... (Diretora E).

Então, a psicóloga, que pode atender os pais. Você vê, tem muitas crianças aqui que às vezes o comportamento dela é meio duvidoso, duvidoso que eu digo assim, a criança tem um comportamento, a educadora chega e fala “Ai, acho que ele não está legal, será que ele tem algum problema?” Às vezes nem é um problema da mente dele, é o tipo de tratamento que ele está tendo em casa. Então eu acho que faria uma coisa completa a parte de psicologia e a parte de saúde. (Diretora E).

Na formação não tem aquela coisa específica, “ah, o trabalho com 0 a 3, você faz isso, você faz aquilo, se usa tais materiais, tais atividades, tais coisas...”. Então tem essa polêmica aí, então como você vê essa questão de orientação para o trabalho da creche, da política como um todo? Eu procuro, como você já percebeu, eu costumo trabalhar individual. Cada pessoa é de um jeito, é um trabalho assim... é trabalhoso pra mim fazer isso. (Diretora E).

Precisaria de uma escola que tivesse algumas salas equipadas, da parte de enfermagem, uma enfermeira ali o dia todo, ela trabalha, ela é contratada nesta unidade, pra trabalhar 8 horas. A criança não está boazinha, às vezes você vai tentar contatar o pai, o pai não consegue, é muito complicado você pegar uma criança e ir lá no pronto socorro, vai dar uma injeção, você não sabe se a criança tem alergia, se ela trata com homeopatia, se ela tem diabetes, então até você localizar o pai. Às vezes nem precisa ir até lá, se tem uma pessoa que já medica. Eu acho que dá pra ficar assim. Uma psicóloga, porque tanto assim, a mãe às vezes precisa de psicólogo. (Diretora E).

Agora, brinquedos eu acho que poderia, no início do ano, estar sendo feita uma compra e distribuir para todas as unidades, ou que liberasse isso pra gente. Porque brinquedo na mão das crianças, quebra, fura bola, perde pecinhas. Por exemplo, agora, vai chegando no final do ano, já não tem mais brinquedo, só tem aqueles carrinhos sem rodinha, a bolinha já está furada, boneca sem braço, sem cabeça. São materiais que desgastam muito e mesmo que você fique no pé, “ai, tem que conservar, tem que conservar”, das duas uma: ou você vai guardar no armário pra conservar e não brincar, ou você deixa brincar mesmo, que é isso que a gente sempre fala, deixa brincar. (Diretora D).

Acho que a questão do horário deveria até ser entrado um pouquinho mais, até que as mães pudessem vir buscar um pouquinho mais tarde, isso, lógico, tem que prever... é questão de funcionário. Tanto recebendo quanto entregando essas crianças mais tarde. Porque é sempre uma correria, mãe que paga, geralmente um vizinho, que vem buscar, paga outra pessoa pra vir buscar, porque até 5 horas, se elas trabalham no centro, até 5 horas não dá tempo de chegar aqui. A mãe que trabalha no comércio, que fecha às 6, não dá tempo de pegar seu filho. Funcionário público, que sai 6 horas, não dá tempo de pegar filho em creche nem

em EMEI. Eu acho que isso é uma necessidade e que seria muito importante para os pais. (Diretora D).

A minha grande dificuldade é a questão dos professores, professores mesmo, que não tiveram formação nenhuma. Eu nem culpo elas, nem culpo elas, porque eu, quando fiz Magistério, não tive formação nenhuma pra trabalhar em creche, não tive nenhuma disciplina que falasse de desenvolvimento de criança de zero a três. Então eu também não culpo elas. É uma questão que já vem assim de formação. Então a minha grande dificuldade enquanto diretora de creche é realmente estar passando pra elas alguma... não seria uma formação, porque o trabalho pedagógico... não seria uma formação pedagógica, mas estar orientando elas nesse trabalho, porque elas também estão aprendendo nesse momento. (Diretora D).

Olha, está tendo falha... porque esses professores estão saindo das faculdades, da Federal, estão fazendo outras universidades particulares, eles são bons, teoricamente, porque prestaram o concurso e passaram. Passaram, a maioria passou, agora, na prática, isso não se revela, não se corresponde. Professora dizendo, por exemplo, “Eu não fiz Pedagogia pra ficar trocando fralda e limpando bunda de criança”. (Diretora D).

Ou senão aquela resistência das professoras, em achar “Meu trabalho é só pedagógico, a questão de higiene com as crianças, banho e tal, aí fica com as aprendizes”. (Diretora D).

Veio uma professora aqui, substituir uma funcionária que está afastada, e ela não trocava as crianças. Ela chamava outra funcionária, pra vir trocar. Ela se negava a trocar a criança. Aí a gente foi conversando com ela, aí depois eu acho que ela foi entendendo que essa era a realidade da creche. Inclusive que o pessoal da secretaria passou, e falou “olha, tem que limpar, dependendo da faixa etária da criança, cuidar também”. E algumas foram entendendo, mas muitas ainda não tem essa visão. (Diretora I).

Eu acho a capacitação muito importante pra eles, principalmente com essa mudança que teve de passar para a educação, eu acho que elas tinham que ter tido uma conscientização, que fácil não (...) Porque por menos que a pessoa aprenda, alguma coisa ela aprende. Pra passar isso para as crianças. A gente vê que muitas não tem, não sabem mesmo, então elas têm muita dificuldade. Então eu acho que um pouquinho de capacitação é essencial. (Diretora I).

Na minha opinião, eu estando aqui, o espaço físico teria que mudar, ser mais adaptado para as crianças, mais adequado para as crianças, porque muitos não são. (Diretora I).

Mesmo profissionais, porque eu pedi, defendi a tese lá, do projeto, projeto pedagógico, T.Os, sabe, nas creches, para atender as crianças menores, professor de educação física, a gente está tendo nesse recesso né, ele está vindo aqui. Eu acho muito importante, inclusive o que me chamou a atenção nesse recesso foi a educação física homem, porque aqui eles têm muita visão só mulher. Geralmente nas creches é só pajem, serviços gerais geralmente é mulher, cozinheira é mulher, então... eu não sei, parece que eles respeitam mais. Não sei, ou impõe-se mais, a figura masculina... (Diretora I).

Agora como não é mais cargo de pajens, são professoras, mas mesmo as professoras, eu acho que elas não estão sendo,... tendo a capacidade de entender o que é trabalhar com criança nessa faixa etária. Elas têm muita dificuldade. (...) Mesmo professor, pra trabalhar com essa faixa etária. Mas eu acho que eles vão se adequando, vão se aperfeiçoando... eu não sei, acho que é uma coisa nova pra eles também. (Diretora I).