

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

**O SENTIDO E O SIGNIFICADO DAS PRÁTICAS DE CUIDAR E
EDUCAR DAS EDUCADORAS DE CRECHE:
AS CONDIÇÕES SUBJETIVAS E OBJETIVAS**

ANGÉLICA MARIA ADURENS CORDEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Educação, área de Concentração: Metodologia de Ensino sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Aparecida Mello.

**SÃO CARLOS
2005**

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

C794ss

Cordeiro, Angélica Maria Adurens.

O sentido e o significado das práticas de cuidar e educar das educadoras de creche : as condições subjetivas e objetivas / Angélica Maria Adurens Cordeiro. -- São Carlos : UFSCar, 2012.
120 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2005.

1. Educação infantil. 2. Leont'ev, Aleksei Nikolaevich, 1903. 3. Teoria da atividade. I. Título.

CDD: 372 (20^a)

Banca Examinadora

Profª Drª Maria Aparecida Mello

M. Aparecida

Profª Drª Maria Inês Crnkovic Octaviani

M. Inês Crnkovic

Profª Drª Claudia Raimundo Reyes

Claudia Reyes

À Ana Lucia Cortegoso, exemplo de mulher e cidadã.

Ao Cordeiro, Ana Carolina, João Sergio e Luiz Felipe,
pelos momentos de carinho, preocupação,
serenidade, paciência e apoio.

Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração de inúmeras pessoas. A todas dirijo o meu reconhecimento e, de modo especial, agradeço:

À Prof.^a Dr^a Maria Aparecida Mello que com dedicação e firmeza orientou este trabalho.

Às professoras Dr^a Claudia Raymundo Reyes, Dr^a Maria Waldenez de Oliveira e Dr^a Maristela Angotti, pelas oportunas observações e críticas necessárias ao encaminhamento deste trabalho, por ocasião do exame de qualificação.

Às professoras e funcionárias da creche universitária estudada, pelo apoio, disponibilidade e incentivo.

À Ana Lucia, Felipe, João e Carol pelo incentivo e cooperação indispensáveis à realização deste trabalho.

À Universidade Federal de São Carlos pela oportunidade de realizar o curso de mestrado.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo compreender as práticas do cuidar e educar das educadoras de creche, as quais podem ser tanto trabalhadoras docentes quanto não docentes. A fim de delimitar uma metodologia de investigação coerente com o referencial teórico bem como com o objeto e o processo de investigação do estudo, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa. Os recursos para coletar os dados foram a aplicação de questionário e a entrevista semi-estruturada. Para a análise dos dados, utilizou-se o conceito de significado e sentido da teoria da atividade (LEONTIEV, 1978), tomando como ponto de partida as condições objetivas e subjetivas da prática das educadoras. Os resultados mostram que o significado e o sentido de infância mudam ao longo do processo histórico, e essa mudança reflete na construção da Educação Infantil. Atualmente, a visão da educação de crianças pequenas privilegia ações de cuidar e educar de forma indissociável. Contudo, esse significado não está de acordo com o sentido que algumas educadoras de creche atribuíram às suas práticas. Em relação às condições objetivas, a importância de um projeto pedagógico para embasar ações de cuidar e educar foi uma preocupação que perpassou, direta e indiretamente, as respostas das educadoras.

PALAVRAS CHAVES: educação infantil, sentido e significado.

ABSTRACT

This study aims to better understand the taking care and teaching practices of day-care educators, who can be either teaching or non-teaching workers. Qualitative approach was chosen so that the research methodology was defined as coherent with both the object and the theoretical references of the study. The resources for collecting data were the questionnaire and the semi-structured interview. For data analysis, the concepts of meaning and sense were used from the activity theory (LEONTIEV, 1978), taking as a starting point the objective and subjective conditions of the educators' practice. The results show that meaning and sense of childhood change throughout the historical process, and that this change has an effect on the construction of the Childhood Education. Nowadays, the conception of early childhood education places emphasis on the actions of taking care and teaching as indivisible. However, this meaning is not consistent with the sense some day-care educators gave to their practices. Regarding the objective conditions, there was a concern present directly and indirectly in the educators' answers: the importance of having a pedagogical project as a foundation of taking care and teaching practices.

KEY WORDS: infant school, meaning and sense.

LISTA DE FIGURAS

Fig 1: Banheiro do Berçário	45
Fig 2: Banheiro das demais salas	45
Fig 3: Varanda	45
Fig 4: Sala do Grupo 3	46
Fig 5: “Casinha” do Parque	47
Fig 6: Separação dos Tanques de Areia	47
Fig 7: Área de Estacionamento	48
Fig 8: Espaço de Troca	94
Fig 9: Altura Inadequada	94
Fig 10: Altura Inadequada	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição de Educadoras e Crianças por Grupo e Faixa Etária	42
Quadro 2 - Distribuição Geral das Funções de Técnicos Administrativos.....	43
Quadro 3 - Distribuição Geral dos Servidores por Categoria Profissional	49
Quadro 4 - Dados Gerais sobre as Participantes do Estudo	53
Quadro 5 - Distribuição das Dificuldades Apresentadas pelos Diferentes Tipos de Participantes em Relação às Práticas Educativas	83
Quadro 6 - Distribuição das Dificuldades Apresentadas pelos Diferentes Tipos de Participantes em Relação a Questões Administrativas	92
Quadro 7 - Distribuição das Dificuldades Apresentadas pelos Diferentes Tipos de Participantes em Relação a Questões Família/Escola	98
Quadro 8 - Distribuição das Dificuldades Apresentadas pelos Diferentes Tipos de Participantes em Questões de Relacionamentos Interpessoais	103

SUMÁRIO

1 - APRESENTAÇÃO	1
1.1 - Estrutura do Trabalho.....	1
1.2 - Introdução.....	3
1.3 - Objetivo	7
2 - SIGNIFICADO E SENTIDO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	8
3 - O SIGNIFICADO DE INFÂNCIA E CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	18
3.1 - Breve Histórico da Educação Infantil	18
3.2 - A Educação da Criança Pequena no Brasil	26
3.3 - A Relação do Cuidar e Educar na Educação Infantil	30
4 - METODOLOGIA	40
4.1 - Caracterização do Campo de Pesquisa	40
4.1.1 - Características Organizacionais	40
4.1.2 - Espaço Físico	44
4.2 - Procedimentos e Instrumentos de Coleta e Análise de Dados	48
5 - RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	53
5.1 - Caracterização das Educadoras de Creche	53
5.1.1 - Professoras	54
5.1.2 - Técnicas Administrativas	62
5.2 - O Sentido do Trabalho na Creche Atribuído pelas Educadoras: as condições subjetivas.....	71
5.3 - O Significado do Trabalho na Creche Atribuído pelas Educadoras: as condições objetivas	82
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
APÊNDICE	120

1 - APRESENTAÇÃO

Este estudo surgiu a partir de diversas situações vivenciadas durante a minha prática profissional. Sou enfermeira, responsável pelo setor de saúde em uma creche universitária que atende filhos de docentes, de técnicos administrativos e de alunos, na faixa etária entre três meses e seis anos.

A oportunidade de desempenhar funções que permitam acompanhar o funcionamento da instituição de uma forma abrangente possibilitou identificar momentos de dúvidas e conflitos pessoais e profissionais por parte dos funcionários e docentes da creche. Por exemplo, as professoras mostraram certa relutância ao serem convidadas a trabalhar com crianças menores de três anos, pois relatam que não sabem ou não gostam de “cuidar” e, sim, de educar; enquanto as funcionárias de apoio mostraram que desejam saber como e até que ponto podem interagir com as crianças de modo adequado, sem interferir nas atividades das professoras.

Essas situações suscitaram o levantamento de algumas questões relativas à formação dessas profissionais, à relação que há entre as atividades que desenvolvem e as concepções que têm sobre a creche e sobre as ações de cuidar e educar e, ainda, às dificuldades que podem surgir dessas práticas e desses relacionamentos.

1.1 - Estrutura do Trabalho

Estruturamos esta pesquisa em cinco capítulos. Dedicamos o Capítulo 1 à origem dos problemas encontrados em estudos da área, delineando um panorama com

relação aos encontros e desencontros percorridos pela Educação Infantil e delimitando o objeto e o objetivo do estudo.

No Capítulo 2, tratamos do referencial teórico que serviu de base para a análise dos dados – a Teoria da Atividade de Leontiev (1978), na perspectiva Histórico-Cultural de Vigotsky –, enfocando as categorias sentido e significado.

No capítulo 3, elaboramos um breve histórico da Educação Infantil com o intuito de compreender as diferentes concepções de criança e os seus significados sociais desenvolvidos ao longo da história.

No capítulo 4, descrevemos os procedimentos metodológicos usados para a coleta de dados, tais como os instrumentos e o campo de pesquisa.

No capítulo 5, tratamos dos resultados e das análises de dados. No tópico 5.1, apresentamos uma caracterização das educadoras participantes da pesquisa de forma que nosso objeto de estudo seja contextualizado. O tópico 5.2 é a análise dos dados propriamente dita e é nesse tópico que discutimos quais os significados e sentidos atribuídos pelas educadoras em relação ao seu papel de cuidar e educar. Para tanto, utilizamos como instrumento de análise as categorias de significado e sentido, as quais dizem respeito às condições objetivas e subjetivas do trabalho do educador, respectivamente.

Por fim, nas Considerações Finais, discutimos as relações entre o significado e o sentido da prática das educadoras, bem como as contradições geradas por tais relações, considerando as condições objetivas e subjetivas da prática.

1.2 - Introdução

Nas últimas quatro décadas, sob influência das pressões sociais e políticas e de uma Legislação específica para a área, ocorreram várias mudanças no campo da Educação Infantil, tais como a integração das instituições que atendem crianças de zero a seis anos aos sistemas educacionais, a elaboração de projetos pedagógicos que consideram a criança na sua totalidade, a articulação com as famílias e com a comunidade local, a formação específica dos profissionais e a integração do cuidar e educar nas atividades cotidianas da creche.

Oliveira (2002, p.36) sintetiza as principais contribuições da legislação à Educação Infantil da seguinte maneira:

- a criança é sujeito de direitos e sua educação deve ser assegurada a partir de seu nascimento, cabendo ao Estado fazê-lo, em complementação à ação da família;
- a relação entre união, estados, Distrito Federal e municípios realiza-se a partir da instituição de um regime de colaboração mútua;
- os municípios têm a responsabilidade pela oferta de educação infantil;
- a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social;
- a habilitação exigida para se trabalhar com crianças de 0 a 6 anos é em nível superior, aceitando-se que seja, no mínimo, em nível médio;
- a formação continuada dos profissionais de educação deve ser assegurada pelo sistema de ensino, em uma constante associação entre teoria e prática.

Para os profissionais que atuam na Educação Infantil, a realidade mostra que essas modificações, apesar de necessárias, não estão ocorrendo de forma que os problemas sejam solucionados. Muitos são os debates, as concepções e as posições defendidas por diferentes profissionais e pelos responsáveis pelas políticas públicas na área. Desde a promulgação da Constituição, em 1988, reconhecendo o direito das crianças de zero a seis anos de serem educadas em creches e pré-escolas, até a

regulamentação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais em 1999 e o Plano Nacional de Educação em 2001, o panorama geral sobre a Educação Infantil retrata momentos de acertos e desacertos.

Cerisara (1999) relata alguns consensos e divergências presentes na elaboração de diversos pareceres relacionados à primeira e à segunda versão do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI,1998). Muitos pareceristas criticaram o tamanho do documento, a linguagem empregada, a terminologia utilizada para designar o profissional de Educação Infantil, se professor ou educador, etc. A autora cita que o viés escolarizante que está presente em diferentes tópicos do documento foi o aspecto de maior consenso e preocupação por parte dos pareceristas, pois, para eles, há um retrocesso quando o referencial utiliza a forma de trabalho do Ensino Fundamental, cujo enfoque é a escolarização, ao invés de assumir que na Educação Infantil as ações de cuidar e educar são inseparáveis.

Palhares e Martinez (1999), também com relação ao RCNEI / 1998, relatam o quão distante este se encontra da realidade, pois questões básicas não foram abordadas, tais como rotatividade dos profissionais, razão adulto/criança, espaço físico, e o atendimento diferenciado entre as diversas camadas sociais.

Mais recentemente, Campos (2002, p.29), ao analisar as legislações e políticas nacionais de diversos setores, cita a dificuldade do cumprimento das leis no Brasil. A autora oferece como exemplo as cenas frequentes de violência envolvendo crianças e adolescentes, apesar da vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considerado um dos mais avançados do mundo. Outra característica destacada pela autora é a fragilidade no momento de operacionalizar as conquistas legais, por falta de um planejamento que viabilize a aplicação dos objetivos propostos. Com relação à

Educação Infantil, sinaliza ser ainda prematuro avaliar os efeitos que as mudanças legais e institucionais provocaram nas políticas educacionais do setor, porém adverte que parece “que nos encontramos em território pantanoso e obscuro, ainda cheio de encruzilhadas”. Uma das preocupações seria o fato de que, mesmo a lei explicitando que as creches devem ser incorporadas ao sistema educacional, políticas sociais planejam a instalação de estruturas de atendimento de baixo custo, desvinculada do sistema de ensino, tendo como alegação a emergência por atendimento.

Tendo como referência essa realidade, e tratando especificamente dos educadores que prestam atendimento às crianças, os discursos enfatizam que é esperado que esses profissionais possam atuar de forma condizente com a concepção atual, de que as instituições de Educação Infantil têm como função educar e cuidar de forma indissociável e que, para tanto, é imprescindível, como bem enfatizou Campos (1994, p.37), um “novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes”.

Didonet (2001, p.25) acredita ter se generalizado a convicção de que a creche é um espaço em que os profissionais que interagem com as crianças desempenham funções de cuidado e educação. Segundo o autor, “nessa nova visão e nova prática, não há distinção entre atividades assistenciais e atividades educativas; não há atividades nobres (educar) e atividades ‘humildes’ (dar banho, trocar fralda, servir a mamadeira)”.

Para atingir essa finalidade, ou seja, uma nova formação profissional sem atividades mais ou menos valorizadas, é necessário repensar o significado da creche no interior de cada instituição, o que implica em discussões e reflexões que enfoquem a

concepção de creche e a concepção de criança. Nesse processo, é imprescindível considerar a necessidade da participação ativa e transformadora das pessoas envolvidas – pais, crianças e profissionais da Educação Infantil –, como, também, das discussões sobre o cuidado e a educação, entendendo-os como um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos.

A Política Nacional de Educação Infantil (2005, p.18) tem entre suas diretrizes que a Educação Infantil deve orientar-se pela indissociabilidade entre o cuidar e o educar e que os profissionais que nela atuam (docentes e não docentes) “exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos”. Na dinâmica da creche, todas as atividades são importantes, e a valorização do papel educativo exercido por cada um contribui no processo de integrar as ações de cuidado e educação no dia-a-dia da creche e, por conseguinte, no dia-a-dia das crianças.

Partindo do pressuposto de que educadoras são trabalhadoras que por intermédio das atividades realizam ações de cuidado e educação e de que o passo inicial para o desenvolvimento profissional é trabalhar a partir da realidade que as mesmas enfrentam na prática, a questão norteadora desta pesquisa foi: quais os significados e sentidos da prática das educadoras de creche com relação ao papel de cuidar e educar?

Neste trabalho, a terminologia educadora foi utilizada tanto para as trabalhadoras docentes como para as não docentes, respeitando as especificidades das diferentes identidades profissionais; e por serem mulheres todas as participantes da pesquisa, optou-se pelo uso do gênero feminino.

1.3 - Objetivo

O objetivo deste trabalho foi o de analisar quais são os significados e sentidos presentes na prática de cuidar e educar das educadoras de creche, tendo como ponto de partida as suas condições objetivas e subjetivas de trabalho.

2 - SIGNIFICADO E SENTIDO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Este trabalho teve como referencial teórico os conceitos de significado e sentido de Leontiev, os quais pertencem à abordagem Histórico Cultural de Vigotsky, que, por sua vez, concebe o desenvolvimento humano como um objeto essencialmente histórico.

Segundo Sirgado (2000), essa perspectiva defende a idéia de que o homem é social e a história é concebida como a teoria da história do homem e do mundo do homem.

Duarte (2000), baseado em obras de Vigotsky, faz referência aos dois sentidos de história e apresenta uma análise da articulação entre os dois planos: o ontogenético, história pessoal, e o filogenético, história da espécie humana. A história pessoal (desenvolvimento cultural) faz parte da história humana, sem, contudo, deixar de ser obra da pessoa singular. No desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo, a interação entre a filogenia e ontogenia é fundamental:

O desenvolvimento sócio cultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana. Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual (...) essa apropriação é um processo mediatizado. (DUARTE, 2000, p. 83)

Leontiev (1978), ao definir a importância da mediação no desenvolvimento humano, reporta serem o trabalho e o seu desenvolvimento conceitos fundamentais da existência do homem. Segundo o autor, o trabalho apresenta duas características dependentes. A primeira refere-se à construção e ao uso de instrumentos,

sendo que há uma diferenciação importante entre o uso de instrumentos por certos animais e o realizado pelo homem. O objeto da atividade animal coincide sempre com a satisfação de uma necessidade. No homem, os instrumentos caracterizam e realizam ações de trabalho, ou seja, são fabricados e usados para operacionalização de determinadas atividades. Nas palavras de Leontiev (1978, p.82):

O instrumento dos animais realiza igualmente uma certa operação, mas esta última não se fixa para ele. Logo que o pau desempenhou a função nas mãos do macaco, ele torna-se para o animal um objeto qualquer, sem interesse. Não se tornou suporte permanente da operação considerada. Razão porque os animais não fabricam instrumentos e não os conservam. O instrumento do homem, em contrapartida, é fabricado e é procurado, é conservado pelo homem e ele próprio conserva o meio de ação que realiza.

A segunda característica do trabalho refere-se ao caráter social e coletivo em que a atividade ocorre, pois o homem não se relaciona somente com a natureza, mas, também, com outros homens. Segundo Leontiev (1978, p.74):

(...) o trabalho se efetua em condições de atividade comum coletiva, de modo que o homem, no seio desse processo, não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com outros homens, membros de uma dada sociedade. É apenas por intermédio dessa relação a outros homens que o homem se encontra em relação com a natureza.

O surgimento e o desenvolvimento do trabalho acarretaram a transformação e a hominização do cérebro no sentido biológico (tamanho e estrutura do córtex cerebral), dos órgãos de atividade externa (desenvolvimento da mão pelo trabalho) e dos órgãos dos sentidos (aperfeiçoamento do tato, visão e audição). No entanto, é importante salientar que, por meio da evolução, três condições anteriores foram importantes para o surgimento e efetivação do trabalho como atividade especificamente humana: a transformação geral do organismo humano, a vivência do homem em grupos e a consciência humana. (LEONTIEV, 1978)

A primeira condição ocorreu pelas modificações anatômicas e fisiológicas que permitiram ao homem realizar operações mais complexas. Segundo Leontiev (1978, p.73):

As condições necessárias à execução das operações complexas do trabalho foram criadas primeiro pela passagem progressiva à posição vertical (...) depois pela formação correlativa de extremidades anteriores extremamente móveis, aptas para apanhar os objetos e cada vez mais libertas da função de marcha (...).

A segunda condição tornou-se importante uma vez que a produção e a utilização dos instrumentos no meio coletivo assumiram um caráter social, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do significado do trabalho como atividade humana. Nesse caso, o objeto torna-se instrumento de ações de trabalho, incorporando as características dirigidas a uma finalidade às realizações de uma determinada ação. Leontiev (1978) explicita a diferença qualitativa entre os instrumentos dos animais e os instrumentos humanos, diferença essa que se manifesta na atividade em que eles participam. A atividade instrumental dos animais não se caracteriza como um processo social, isto é, não é realizado coletivamente e não é uma atividade produtiva. Já o trabalho humano tem origem social e é de origem coletiva, tendo como base uma cooperação entre os indivíduos e com divisão de funções. Conforme relata Leontiev (1978, p.75), “o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação”.

O que proporciona a diferenciação entre a atividade instrumental dos animais e dos humanos seria a terceira condição, ou seja, a consciência humana. A consciência concede ao homem a capacidade de fazer a diferenciação entre o objeto de sua relação e a própria relação, isto é, em uma ação ele consegue refletir sobre o motivo da ação e o objeto de uma ação.

O exemplo de uma atividade de caça, utilizado por Leontiev (1978), é extremamente elucidativo para o entendimento da relação entre o motivo da atividade e o fim da ação. As pessoas encarregadas da atividade coletiva da caçada têm funções diferentes, tais como bater a caça, espreitá-la ou apanhá-la, funções essas que são estimuladas pela necessidade de alimentação ou de vestuário. Assim, a atividade do batedor que espanta a caça na direção de outros caçadores que estão à espreita ou dos que realizam o ataque direto sobre o animal para matá-lo só será compreendida dentro da atividade coletiva, ou seja, nas relações sociais.

Para uma melhor compreensão dessa afirmação, Leontiev (1978) sugere uma análise das modificações da estrutura da atividade de um indivíduo que ocorrem na condição de trabalho coletivo, fazendo uma analogia com a atividade animal. A atividade animal é sempre orientada por uma necessidade biológica. O objeto da atividade coincide sempre com o motivo biológico. As ligações e relações objetivas da atividade mais complexa dos animais, que são naturais, podem ser divididas em fases, sendo estas físicas, materiais, espaciais, temporais ou mecânicas. O exemplo utilizado por Leontiev (1978, p.78) esclarece essa afirmação:

Quando um animal efectua um movimento de rodeio e se afasta da sua presa para só a apanhar em seguida, esta atividade complexa está subordinada às relações espaciais da situação considerada, relações percebidas pelo animal; a primeira parte do trajecto, primeira fase da actividade, conduz o animal, com uma necessidade natural, à possibilidade de realizar a segunda fase.

A atividade humana, por outro lado, tem como base a atividade de outros homens, visto que ela é a relação social expressa na relação do indivíduo com os demais membros da coletividade. Leontiev (1978) utiliza, ainda, o exemplo do batedor de caça para esclarecer a relação de uma atividade e o resultado final, tendo como base a relação social. Fora do contexto coletivo, a ação de amedrontar a caça teria como consequência

natural a fuga do animal e a impossibilidade de captura do mesmo. Essa ação só tem sentido, isto é, só terá resultados satisfatórios, como parte da atividade coletiva. Há, portanto, divisão das atividades em ações, pois o homem consegue distinguir a realidade objetiva como algo distinta de si mesmo e, conseqüentemente, o objetivo da ação e o motivo que o leva a realizar a ação. “Doravante está presente ao sujeito a ligação que existe entre o objeto de uma ação (o seu fim) e o gerador da atividade (o seu motivo)” (LEONTIEV, 1978, p.80).

O batedor de caça primitivo, que tem como objetivo de sua ação imediata espantar um animal, tem consciência do fim de sua ação, que se reflete na relação objetiva desta com a ação dos demais caçadores, sob a forma de uma significação. Com relação a esse conceito, Leontiev (1978, p.96) relata:

A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem com esta. O homem encontra um sistema de significações pronto elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento (...).

A mediação das três condições citadas anteriormente deu suporte para o aparecimento do trabalho como atividade especificamente humana e, progressivamente, levou ao desenvolvimento do mesmo, propiciando ao homem, conforme relatado por Mello (2001, p.24):

(...) desenvolver habilidades que pudessem suprir suas necessidades (...) criar novas necessidades e novas mediações, enquanto que, para as outras espécies, a satisfação das necessidades permanece sempre dependente do aspecto biológico.

De acordo com o exposto até o momento, no processo evolutivo, a consciência humana primitiva, que refletia a relação do homem com a natureza e com

outros homens em um processo coletivo, possuía como principal característica o fato de o sentido dos fenômenos reais coincidirem com as significações elaboradas socialmente.

Segundo Leontiev (1978, p.144):

A propriedade coletiva colocava os homens em relações idênticas em relação aos meios e frutos da produção, sendo estes últimos, portanto, reflectidos de maneira idêntica na consciência individual e na consciência coletiva. O produto do trabalho colectivo tinha o sentido comum de “bem”, por exemplo, um sentido social objectivo na vida da comunidade e um sentido subjectivo para cada um dos seus membros.

O aparecimento e o desenvolvimento da divisão social e das relações baseadas na propriedade privada levaram a atividade humana a ser dividida em unidades chamadas ações. Com isso, deixa de existir a coincidência entre o objeto no qual o homem exerce uma ação e o motivo ou a necessidade que o faz agir. Nesse sentido, Duarte (1993, p.84-85) exemplifica:

Se um homem tem fome, ele acende o fogo para cozinhar o alimento. Acender o fogo é uma ação. O objeto dessa ação é o fogo, ou mais precisamente o material que se deseja que entre em combustão. O objetivo é ter o fogo aceso. Nem o objeto nem o objetivo coincidem com o motivo que é a necessidade de alimentação. Nesse caso, acender o fogo é uma ação cujo motivo não é dado nela mesma, mas na atividade da qual ela é uma parte. Se, porém, o objetivo fosse aquecer-se, o ato de acender o fogo levaria a um resultado que coincidiria com o motivo, com a necessidade. Nesse caso acender o fogo seria uma atividade.

Para uma melhor compreensão desse processo, torna-se importante a diferenciação entre atividade e ação que foi elaborada por Leontiev (1978). O termo atividade designa os processos em que a finalidade coincide com o motivo e que satisfaça uma necessidade particular de cada homem, oriundo das relações dele com o mundo que o cerca. Para elucidar esse conceito, Leontiev (1998) cita o exemplo de um estudante que, preparando-se para um exame, lê um livro de História. O estudante

recebe a informação de que o livro que está lendo não é necessário ao exame. Se o estudante continuar a lê-lo, fica claro que o motivo era a apropriação do conteúdo do livro para satisfazer uma necessidade particular dele. Porém, se imediatamente parar de lê-lo, a leitura não era uma atividade, pois o motivo que o fazia ler era passar no exame.

Em contraste, durante as ações, os motivos não coincidem com uma necessidade individual. Segundo Leontiev (1978, p.297), uma ação é “um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto (isto é, com aquilo que visa), pois pertence à actividade em que entra a ação considerada”. No exemplo citado anteriormente, o ato do aluno parar de ler foi classificado pelo autor como uma ação, já que o motivo que o leva a ler não é o conteúdo do livro e, sim, passar no exame.

Segundo Leontiev, essa relação entre motivo da atividade e objeto ou objetivo da ação é denominada de sentido e ocorre no processo de conscientização que capta a ação por meio da relação entre o sentido e o significado. Esse processo, compreendido como o sentido pessoal atribuído à atividade ou à ação, possibilita que a um mesmo fim sejam atribuídos diferentes sentidos, dependendo do motivo que leva o indivíduo a agir. Desse modo, embora o fim permaneça o mesmo, o sentido pessoal atribuído à ação será diferente em cada caso. O exemplo dado por Leontiev (1978, p.97) é, uma vez mais, esclarecedor:

Imaginemos um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada. Eis um processo consciente que visa um objectivo preciso. O seu fim consciente é assimilar o conteúdo da obra. Mas qual é o sentido particular que toma para o aluno este fim e por consequência a acção que lhe corresponde? Isso depende do motivo que estimula a actividade realizada na acção da leitura. Se o motivo consiste em preparar o leitor para a sua futura profissão, a leitura terá um sentido. Se, em contrapartida, se trata para o leitor de passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido da sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos: assimilá-la-á de maneira diferente.

Nesse exemplo, o autor afirma que o significado da atividade da leitura tem como finalidade consciente para aluno a assimilação do conteúdo da obra; porém, o sentido pessoal dado pelo aluno a esse fim depende do motivo que o estimula à atividade de leitura. Dependendo do motivo que estimula o estudante, o sentido da leitura terá diferentes conotações.

O sentido é a relação que acontece na vida e na atividade do indivíduo. Entendendo que o motivo é o que estimula, o que impulsiona a atividade humana, há, segundo Leontiev (1978), uma diferença entre sentido pessoal e o significado: “é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido (...) Assim, o sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados”. (LEONTIEV, 1978)

Basso (1994, p.26), baseada nas teorias de Leontiev (1978), elaborou um texto esclarecedor sobre a relação sentido e significado:

No decorrer da experiência social, o homem vai acumulando e fixando formas de realizar determinadas atividades, de entender a realidade, de se comunicar e expressar seus sentimentos, criando e fixando, pois, modos de agir, pensar, falar e escrever, sentir, que se transforma com o desenvolvimento das relações estabelecidas entre os homens para a produção de sua sobrevivência. O significado é, então, a generalização e a fixação da prática social humana, sintetizadas em produtos (instrumentos, objetos), técnicas, linguagem, relações sociais e outras formas de objetivações como arte e ciência (...). O que o significado vai tornar-se para o homem que dele se apropria, depende do sentido pessoal por ele dado ao significado.

Portanto, os significados sociais de um determinado objeto podem ser diferentes, já que a formação desses significados está relacionada à história de vida de cada um, ou seja, a sua análise subjetiva. A subjetividade, então, é a forma individual pela qual o sujeito se apropria dos aspectos sociais. Quando o motivo se desvincula do resultado da atividade humana, ocorre a alienação. Nesse sentido, Leontiev (1978, p.122) defende que:

A alienação da vida do homem tem por consequência a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo. Dito por outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda agora com o conteúdo subjetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem... A sua atividade de trabalho transforma-se, para ele, em qualquer coisa de diferente daquilo que ela é (...).

Na sociedade capitalista, na qual ocorre divisão de trabalho e de classes, há um rompimento entre o significado e o sentido, pois as relações sociais levam a uma ruptura da atividade humana e de seu produto, isto é, o motivo que leva o indivíduo a agir não corresponde à finalidade da ação. O autor cita como exemplo um operário de uma tecelagem que possui as significações necessárias para tecer, fiar, furar, ou seja, exercer seu trabalho; contudo, para ele o sentido do seu trabalho é o de “ganhar aquilo que lhe permita sentar-se à mesa, dormir na cama”. (LEONTIEV, 1978, p.122)

As ações de um operário não estão voltadas para o fim nelas mesmas, mas no salário que confere a ele um meio de sobrevivência, sendo este o sentido do trabalho. Isso caracteriza o trabalho alienado que, segundo Basso (1994, p.37):

(...) é entendido, assim, como meio de existência, como uma aparente atividade, como exterior ao trabalhador e não como ato que desenvolve novas capacidades e cria novas necessidades, não como essência humana no sentido da realização das possibilidades alcançadas pelo gênero humano.

Tanto Basso (1994) como Duarte (2001), ao se referirem ao trabalho docente, relatam que essa atividade também pode se transformar em um meio de sobrevivência, fazendo com que ocorra a alienação, quando, então, o sentido pessoal (garantir a sobrevivência) não corresponderá à significação estabelecida socialmente (mediador entre o aluno e os instrumentos culturais).

Com relação às educadoras de creches, as atividades por elas desenvolvidas possuem seus significados sociais oriundos de necessidades e produzidos

culturalmente. A apropriação e o sentido pessoal que cada uma atribui a essas atividades estão ligados ao motivo que as leva a agir, motivo esse influenciado pelas condições subjetivas (no caso, entendidas como a trajetória pessoal e a formação de cada educadora) e, também, objetivas (entendidas como as dificuldades e necessidades impostas pelo cotidiano). Logo, a forma como o cuidar e o educar serão assimilados pelas educadoras de creche serão diferentes, já que suas histórias de vida (formação, experiências, etc.) são diferentes.

Nesse contexto, surgem, portanto, alguns importantes questionamentos. Quais são os significados sociais da prática do cuidar e educar na Educação Infantil? Que sentido pessoal as educadoras de creche dão a essa prática? Quais as contradições e dificuldades que surgem diante da relação entre o significado e o sentido?

3 - O SIGNIFICADO DE INFÂNCIA E CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 - Breve Histórico da Educação Infantil

Instituições de atendimento às crianças surgiram e foram se modificando ao longo dos processos históricos, sociais e econômicos vivenciados por diferentes grupos sociais. Remontam à Idade Média, quando tais instituições eram conhecidas por asilos e cuja ênfase era o atendimento das necessidades básicas de órfãos e crianças abandonadas. No século XVIII, na França, esses espaços passaram a receber, também, os filhos das mães trabalhadoras, adotando, pela primeira vez, a denominação de *crèche*, cujo significado é “manjedoura”, numa alusão ao simbolismo cristão de dar abrigo a um bebê necessitado (OLIVEIRA, et al., 1995). Outras denominações foram surgindo, como *asili*, na Itália, *écoles gardiennes*, na Bélgica e *garderie* na França, sendo importante ressaltar a associação desses nomes com o propósito dessas instituições: “guarda da criança” (DIDONET, 2001).

Data de 1770, na França, a criação da primeira creche no mundo. Esta, por meio de um lactário para bebês, objetivava "ajudar as famílias completamente monopolizadas pelos trabalhos do campo" (DAVIDSON & MAGUIN, 1983). Sua origem está ligada, portanto, à necessidade de um espaço para cuidar de crianças pequenas, cujas mães necessitavam trabalhar.

Frabonni (1998), ao traçar um caminho pelas etapas da infância, nomeia a época da Idade Média e início da Moderna como a da "criança adulta" ou a "infância negada", em que, a partir do momento do desmame, a criança era inserida no mundo adulto, trajando-se e comportando-se como um adulto em miniatura.

Ariès (1981), por intermédio de estudos da Iconografia dessa época, argumenta que o sentimento da infância não existia e explica que essa afirmação "não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas." Não significa falta de afeição pela criança, mas a ausência da consciência das particularidades infantis. Não havia a percepção das necessidades que diferenciam a criança do adulto. O autor relata, também, que a "aparição da infância" teve início na Europa, no século XVI, quando começam a surgir as diferenças entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, privilégio esse destinado somente às crianças de classes sociais mais altas. As demais crianças continuariam a ser tratadas como adultos até o século XIX. Era o início de um longo período de identificação e reconhecimento das especificidades da criança.

Badinter (1985), ao analisar a educação das crianças das classes burguesas ou aristocráticas na França durante esse período, destaca três fases diferentes que as crianças atravessavam: a convivência, muitas vezes longe de casa, com amas de leite (do nascimento até os quatro anos); o retorno ao lar (dos quatro aos oito anos); e, finalmente, o internato ou o convento. Essa época foi caracterizada por alta mortalidade infantil na faixa etária de zero a um ano, por ser esse o período mais sensível para as crianças. Segundo Badinter (1985, p.141), "a entrega à ama é objetivamente um infanticídio disfarçado".

Essa realidade perdurou até o último terço do século XVIII, quando mudanças acarretadas pelo discurso capitalista, que enfocava a ideologia da produção, desencadearam, por parte do Estado, ações com o intuito de diminuir as mortes das crianças pequenas e aumentar, assim, a produção de futuros trabalhadores. Imbuídos desse discurso, três fatos foram marcantes nas mudanças da concepção de infância: a

valorização do papel da mãe, o surgimento da escola como espaço para a aprendizagem das crianças e as novas relações afetivas no âmbito da família.

Nessa fase, moralistas, administradores e médicos passaram a utilizar discursos e argumentos para sensibilizar as mulheres, evocando a importância e o papel da mãe: "abundam as publicações que recomendam às mães cuidar pessoalmente dos filhos e lhes "ordenam" amamentá-los" (BADINTER,1985, p.145). A partir desse momento, inicia-se a valorização do papel materno com o objetivo de manter a mulher na sua família, com a função de cuidar dos filhos e do marido.

Ariès (1981, p.11) explicou os outros dois fatores que foram importantes para as transformações envolvendo a criança – o surgimento da escola e o que o autor chamou de "cumplicidade sentimental da família" –, da seguinte forma:

A escola substitui a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. Apesar das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até os nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.

Importante ressaltar que esse enclausuramento foi fruto da exigência social, que por meio dos movimentos realizados por religiosos e políticos, preocupados com a moralidade e a disciplina, exigiram que as crianças fossem educadas por longo tempo. No entanto, o autor esclarece que esse processo não aconteceria sem o envolvimento sentimental das famílias.

A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se exprimiu, sobretudo, através da importância que se passou a atribuir à educação (...) Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos (...). (ARIÈS, 1981, p.11)

Na fase final da Idade Moderna, a criança passou a ser o centro das atenções da família, que assume a responsabilidade com relação à moral e à afetividade da criança, deixando a escola como responsável por transmitir a educação formal. Frabonni (1998) define essa fase como a da "criança-filho" e da "criança-aluno".

A idéia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal a criança exercia um papel produtivo direto ("de adulto") assim que ultrapassa o período de alta mortalidade infantil, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. (KRAMER, 1992, p.19)

No mundo ocidental, até o século XIX, o cuidado e a educação de crianças menores de seis anos eram realizados no âmbito doméstico, datando dessa época o surgimento de experiências educacionais institucionais.

Nesse contexto, surgiram diferentes instituições de Educação Infantil, acompanhando a expansão de outros níveis de ensino e recebendo influências em suas propostas pedagógicas. Kuhlmann Jr. (1998) alerta que é nesse momento que ocorre a diferenciação entre jardim de infância, como espaço educacional, e a creche, como espaço assistencial. O autor relata que a falta de pesquisas históricas contribuiu para interpretações inadequadas de que instituições de Educação Infantil não teriam sido educacionais em sua origem. Comprova esse equívoco ao citar diversas exposições internacionais, nas quais os jardins de infância, as creches e salas de asilo são citados no espaço dedicado à Educação. Na realidade, todos esses espaços foram difundidos como educacionais:

O que diferenciava as instituições não eram a origem nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária a que se propunham atender. É a origem social e não a institucional que inspirava objetivos

educacionais diversos. A creche, para os bebês, embora vista como apenas para atender classes populares, seria o primeiro degrau da educação. (KULHMANN JR., 1998, p.78).

A partir da segunda metade do século XX, graças aos investimentos na Educação Infantil, acontece o que Frabonni (1998) intitulou de terceira identidade: a criança "sujeito social". Nessa concepção, a criança deve vivenciar plenamente sua infância no que diz respeito às suas necessidades biológicas, psicológicas e lúdicas, e também ser considerada como um ser social com direitos à comunicação, exploração, construção, movimento, autonomia e fantasia.

Corroborando as mudanças históricas ocorridas na idéia de infância desde o fim da Idade Média, Carvalho (1999), ao pesquisar sobre a dimensão do cuidado no trabalho dos professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental, demonstra que o modo como o cuidado é visto reflete as mudanças ocorridas historicamente na relação adulto-criança. A autora reconstrói tais mudanças dividindo-as em três etapas: a) Idade Moderna, quando ocorre o surgimento da idéia de infância e de escola, em que o cuidado é a transmissão cultural e de modos de agir (e.g. higiene); b) virada do século XIX-XX, quando a escola se expande e os castigos físicos são substituídos por uma tentativa de transformar as crianças, que eram vistas como sujeitos dotados de personalidade própria, em sujeitos auto-controlados; período em que cuidar exige identidade e empatia com a criança, tornando-se necessária a existência de um ambiente escolar agradável, como uma extensão da casa; e c) pós - Segunda Guerra, período em que ganha espaço a idéia de “maternagem total”, ou seja, a mãe torna-se responsável por todas as facetas da vida do filho; nos espaços institucionais, preponderam a preocupação com cuidados psicológicos mais do que com cuidados físicos (higiene e saúde). Cada uma das etapas por ela apontada possui diferentes relações entre adultos e crianças e diferentes idéias de cuidado.

É importante ressaltar que, ao longo do processo histórico, diferentes funções foram atribuídas envolvendo políticas de Educação Infantil. Rosemberg (2002) enumerou quatro funções/objetivos historicamente presentes na sociedade contemporânea que podem coexistir ou não, ser complementares ou colidirem:

(...) cuidado/guarda de crianças pequenas enquanto mães/pais trabalham fora ou estudam; educação/socialização de crianças em espaços institucionais complementares à família; compensação de carências de crianças ou de seus familiares, de diferentes naturezas (econômicas, psicológicas, culturais, lingüísticas); socialização visando a projetos políticos nacionais (esforços de guerra, desenvolvimento econômico, implantação/fortalecimento de ideologia). (ROSEMBERG, 2002, p.76)

No início do século XXI, doze países¹ da comunidade européia, membros da OCDE (Organization for Economic Co-operation and Development), por meio do Comitê de Educação, lançaram um estudo temático da política de educação e cuidado na primeira infância. Respeitando as especificidades de cada país, tais como a evolução demográfica, econômica e social, as crenças culturais e sociais sobre a criança, o papel da família e do governo e as diferentes modalidades de serviços ofertados ou de conteúdos de programas que influenciam no atendimento das crianças, alguns pontos em comum ocorrem entre esses países: o direito ao atendimento de qualidade para todas as faixas etárias e um processo de busca da integração entre educação e cuidado nas propostas destinadas às crianças pequenas.

Foram alvos do estudo, serviços organizados (escolares e extra-escolares) que garantam a educação e o cuidado de crianças antes da idade de escolaridade obrigatória (menores de seis anos). As tendências políticas discutidas que vigoram nos países participantes são:

¹ Austrália, Bélgica (Comunidade Flamenga e Francesa), Dinamarca, Estados Unidos da América, Finlândia, Holanda, Itália, Noruega, Portugal, República Tcheca, Reino Unido e Suécia.

1) possibilitar o acesso universal das crianças aos serviços; 2) melhorar a qualidade dos serviços; 3) promover a coerência e a coordenação das políticas e dos serviços; 4) explorar estratégias para garantir investimentos adequados no sistema; 5) aprimorar a formação do pessoal e suas condições de trabalho; 6) desenvolver referências pedagógicas apropriadas para as crianças; 7) envolver os pais, as famílias e as comunidades. (UNESCO, 2002, p.15).

Para os países membros, educação e cuidado são conceitos inseparáveis que, necessariamente, deverão ser levados em consideração nos serviços de qualidade destinados às crianças. A OCDE utiliza a expressão Educação e Cuidado na Primeira Infância (ECPI) para indicar uma abordagem integrada que contempla, sem exceção, todas as crianças e seus pais e propicia diferentes objetivos de atendimento, aprendizagem e apoio social. Tal estudo mostra que diferentes instrumentos são utilizados pelos governos com o intuito de melhorar a qualidade do atendimento à primeira infância, destacando-se uma legislação específica, a formulação de padrões de qualidade e a valorização dos profissionais. Entre os países membros, dois são muito estudados no Brasil: Itália e Portugal.

Na Educação Infantil italiana, as crianças de três a seis anos (*scuola materna*) estão sob responsabilidade do Ministério da Educação, enquanto as menores (*asili nidi*) ficam sob responsabilidade das regiões e municipalidades. Nesse país, o percentual feminino no mercado de trabalho em 1999 era de 81,4 % das mulheres com idade entre 25 e 34 anos, sendo que 37,3% trabalhavam em tempo parcial. A licença maternidade corresponde a um período de 52 semanas com 80% do salário (ou 42 semanas com 100%). (UNESCO, 2002)

Emde (2002, p.16), ao descrever algumas características da cultura italiana para infância, relata que em quatro localidades italianas, Milão, Parma, Regio Emilia e Pistóia, as lideranças educacionais realizam programas de educação e cuidado para os pequenos baseando-se, principalmente, em três segmentos: 1º) valorização dos

relacionamentos de todos os envolvidos no atendimento dessa população, isto é, professores, demais membros da equipe de trabalho, pais e comunidade; 2º) valorização da criança, considerando-a ativa, participativa e, como o autor relata, “uma aprendiz, mais do que um alvo de ensino”; e 3º) a valorização dos professores e da equipe técnica por meio de estímulos às discussões e reflexões coletivas, tendo como referência as experiências e as observações. Essas características revelam que na realidade italiana a criança é o “foco” de atenção. As ações visam proporcionar um ambiente de experiência tendo como base o envolvimento coletivo de todos que atuam direta ou indiretamente com a criança.

Em Portugal, a Educação Infantil está presente tanto na rede pública como na privada. Com relação à responsabilidade política, existem dois ministérios responsáveis: o Ministério da Educação, que cuida da qualidade pedagógica de todos os serviços e da parte financeira dos espaços de atendimento de crianças de três a seis anos; e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade, responsável pelo apoio às famílias, à parte financeira e à supervisão dos atendimentos para crianças maiores de três meses. Há avanços em relação à formulação de políticas de expansão e desenvolvimento pré-escolar; porém, somente as crianças de três a seis anos estão incluídas na Educação Básica. A taxa de participação feminina no mercado de trabalho em 1999 era de 80,3% das mulheres com idade entre 25 e 34 anos, sendo que 7,8% em tempo parcial. A licença maternidade/paternidade é de 18 semanas com 100% do salário e mais seis meses de licença não remunerada. Apesar do crescente interesse em relação aos serviços que atendam crianças de zero a três anos, 90% ainda permanecem com as famílias ou são atendidas informalmente (UNESCO, 2002). No entanto, somente 6% das crianças de zero a três anos utilizam essa forma de atendimento, ficando a grande maioria sob responsabilidade familiar.

É importante ressaltar que, apesar dos esforços dos países pertencentes à OCDE para aumentar a oferta de vagas destinadas às crianças com idade inferior a três anos, perduram as dificuldades com relação ao acesso e a qualidade dos serviços oferecidos a essa faixa etária (UNESCO, 2002, p.16):

A maior parte dos países concentra-se em aspectos estruturais similares de qualidade (por exemplo, razão criança/adulto, tamanho do grupo, estado de conservação das instalações, formação de pessoal) que tendem a ser mais precários nos serviços destinados aos bebês e às crianças mais novas (até 3 anos).

Assim, podemos identificar ao longo do processo histórico europeu três diferentes significados de infância: a criança-adulta (Idade Média e início da Moderna), a criança-filho (fim da Idade Moderna) e a criança-sujeito social (Século XX). Das formas de enxergar a criança, brotam formas diversas de Educação Infantil, e esses diferentes significados que permearam o processo histórico em outros países são importantes para analisar as influências que tiveram no Brasil.

3.2 - A Educação da Criança Pequena no Brasil

Tradicionalmente, no Brasil, o contexto mais aceito para o desenvolvimento infantil foi o do ambiente doméstico, no qual a criança era atendida pelas mães ou por outras pessoas da família (avós, tias, etc.), ficando os serviços de creches restritos às mães de baixo poder aquisitivo. As creches, por sua vez, organizavam seu espaço e sua rotina sob uma ótica essencialmente assistencialista. (ROSEMBERG, 1989).

O início do atendimento de crianças em instituições, no Brasil, surgiu para acolher crianças órfãs ou abandonadas e receberam o nome de “Casa da Roda”, “Casa dos Expostos” ou “Roda dos Expostos” das Santas Casas de Misericórdia. (DIDONET, 2001).

Civiletti (1991) relata que, em artigo publicado em 1879 no periódico “A Mãe de Família”, escrito pelo médico K. Vinelli e destinado às mães burguesas, aparece um dos primeiros discursos sobre creches:

A creche é um estabelecimento de beneficência que tem por fim receber todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de dois anos de idade para baixo, cujas mães são pobres, de boa conduta e trabalham fora de seu domicílio. (A Mãe de Família, jan./1879, p.3)

Kullman Jr. (1998) também faz referência ao artigo escrito por esse médico, sinalizando que, no texto, o autor evidencia a diferença de atendimento entre os países europeus e o Brasil, já que, nos primeiros, as creches atendiam mães operárias industriais e, no segundo, mães trabalhadoras domésticas. No entanto, o médico também demonstra uma preocupação com relação à educação das crianças filhas de escravos após a promulgação da Lei do Ventre Livre, encarando esse fato como um problema para as senhoras burguesas. As creches brasileiras, portanto, serviriam, também, para afastar os filhos dos escravos do convívio com os filhos dos patrões. O artigo de Vinelli (1881), citado por Kullman Jr. (1998), exemplifica essa afirmação:

Que tarefa não é a de educar o filho de uma escrava, um ente de uma condição nova que a lei teve de constituir sob a condição de ingênuo! Que grave responsabilidade não assumimos conservando em nosso lar, junto de nossos filhos, essas criaturinhas que hoje embalamos descuidosas, para amanhã vê-las talvez convertidas em inimigos da nossa tranqüilidade, e quiçá mesmo da nossa honra! (KULLMAN JR., 1998, p.83)

No século XX, mais especificamente na década de 20, a industrialização nas grandes cidades do País provocou a incorporação de mulheres no trabalho das fábricas. Isso acarretou movimentos populares que tinham, entre outras reivindicações, o pedido de creches para os filhos das mães trabalhadoras. Foram movimentos isolados e de muito conflito, pois permanecia a idéia de responsabilizar a mãe pela educação dos filhos pequenos, idéia essa defendida pelos patrões e por muitos maridos (OLIVEIRA et al., 1995).

Nas décadas de 30, 40 e 50, as poucas creches existentes, desvinculadas das indústrias, ficaram sob a responsabilidade de entidades filantrópicas, sendo muito defendidas por médicos e sanitaristas que encaravam esse espaço como o ideal tanto para a promoção à saúde da camada da população mais pobre como, também, para combater a marginalidade. A creche era, portanto, encarada como agência promotora de bem-estar social. (OLIVEIRA et al., 1995).

É nesse contexto que surgem espaços educacionais com atendimento diferenciado. Tendo como referência a faixa etária, creches eram para as crianças de zero a três anos e as escolas maternais ou jardins de infância, para as crianças de quatro a seis anos. Com relação à classe social e à proposta educacional, surgem outras diferenças: as creches, escolas maternais e parques infantis eram destinados aos filhos dos trabalhadores e órfãos e visavam educar para a disciplina e a submissão (educação assistencial); por outro lado, os jardins de infância eram criados para atender os filhos das famílias mais abastadas, tendo como proposta educacional, educar para a emancipação (educação escolarizante), recebendo a influência de diversos educadores como, por exemplo, Pestalozzi, Froebel e Montessori.

Com as mudanças sociais iniciadas na década de 70, tais como o desenvolvimento urbano, movimentos populares, mulheres ocupando espaço no

mercado de trabalho em busca da realização pessoal ou por necessidade financeira, o conceito de atendimento da creche passou por amplos debates a respeito da sua função na sociedade e a quem deveria servir, culminando com a decisão de que as creches deveriam ser espaços educacionais capazes de desenvolver ações que integrassem o cuidar e o educar de crianças de zero a seis anos, complementando os cuidados e a educação realizados pelas famílias (OLIVEIRA et al., 1995).

A Constituição Federal de 1988, que legitimou a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/1996, que introduziu a Educação Infantil como primeiro nível de ensino na Educação Básica e definiu que o atendimento seria oferecido para crianças de zero a seis anos, vieram colaborar com a transformação da forma de encarar a educação dessas crianças. Sendo assim, os espaços de Educação Infantil passaram a ter como funções educar e cuidar de forma indissociável, independente da faixa etária, tornando-se não só um direito da mãe trabalhadora, mas principalmente, um direito da criança.

Segundo Rosemberg (2002, p.77), duas idéias são norteadoras do direito à educação de crianças pequenas: “que na Educação Infantil ocorra igualdade de oportunidades e que seja adotada uma concepção de educação ampla que supere os modelos de educação escolar, já conhecidos, e que conceba a criança como ser ativo, competente, agente, produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais e não apenas futuras”.

Oliveira (2002) reforça essas informações ao enfatizar que o amparo legal trouxe novas implicações na área da Educação Infantil, seja com relação à criança, tornando-a sujeito de direitos e não de favores, seja com relação à valorização dos profissionais e à busca por padrões de qualidade nos espaços educacionais.

3.3 - A Relação do Cuidar e Educar na Educação Infantil

Essa realidade antitética também aparece na abordagem que destaca a importância do papel de cuidar e educar na educação. Os trabalhos de Campos (1994) e Rosenberg (1994) enfatizam essa falsa polaridade existente nos espaços de Educação Infantil, nos quais ocorriam ações de educação e ações de cuidar. As primeiras eram desenvolvidas por professoras com o objetivo de preparar as crianças para o Ensino Fundamental, enquanto as segundas podiam ser desenvolvidas por qualquer adulto zeloso e estavam vinculadas às atividades assistencialistas que garantiam “um lugar seguro e limpo onde as crianças passem o dia” (CAMPOS, 1994, p.32). Segundo as autoras, essas ações devem ser encaradas de forma integrada e inseparável, e o termo “educare” pode ser considerado adequado, pois inclui tanto atividades de proteção e apoio como de ensino e aprendizagem. Essa concepção torna mais fácil a superação da dicotomia entre assistência e educação, visto que todas as crianças têm as mesmas necessidades e possuem direito à educação.

Outro autor que abordou a relação entre cuidar e educar na Educação Infantil foi Kuhlmann Jr. (1998), que analisou as políticas para a educação infantil através de uma abordagem histórica. O autor explica que a luta para que as instituições de Educação Infantil passassem para o âmbito educacional partiu daqueles que lutavam pela implantação de creches e pré-escolas como direitos da criança e das famílias e que, impulsionados pelos movimentos políticos da época, concluíram que o que faltava era um projeto educacional. Dessa forma, eles passaram a lutar por mais verbas para educação, bem como contra o arrocho salarial dos professores e a baixa qualidade de ensino. Segundo relata Kuhlmann Jr. (1998, p.199) "a educação parecia ser o elemento redentor dessas instituições". Contudo, o decorrer da história mostrou que isso não é

verdade. A simples passagem para o sistema educacional, além de não ter sido garantia de superação das desigualdades sociais que permeiam a educação da criança pequena, colaborou para que ações de cuidado, tão importantes na faixa etária de zero a seis anos, fossem desvalorizadas. O autor reforça que:

A polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra. Entretanto, a observação das instituições escolares evidencia que elas têm como elemento intrínseco ao seu funcionamento o desempenho da função de guardar as crianças que a freqüentam. (KUHMAN JR., 1999, p.61)

Os documentos oficiais publicados a partir da promulgação da LDB de 1996 foram: Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (1998); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998); Plano Nacional de Educação (2001); e, mais recentemente, Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2003). Uma análise dessas publicações revela que somente no RCNEI (1998) são abordadas algumas considerações com relação ao conceito de cuidar e educar.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.23) educar significa:

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

Ainda de acordo com o RCNEI (1998, p.24), no âmbito da Educação Infantil o cuidar significa “compreendê-lo como parte integrante da educação, embora

possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica”.

Em todo o RCNEI (1998), o cuidado é identificado sob vários aspectos. O primeiro deles está ligado aos cuidados pessoais, tais como alimentação, segurança, banho, lavagem das mãos, higiene oral, uso dos sanitários, troca de fraldas, repouso e brincadeiras ao ar livre. Nesse caso, o cuidado é definido como atividade essencial, permanente e indissociável do cotidiano da criança na creche, necessitando de atendimento individualizado dentro da dimensão coletiva da creche e de flexibilidade na organização das atividades.

Outro aspecto sinalizado pelo referencial é o de que a instituição deve preocupar-se com a criação de ambientes de cuidados, os quais devem ser adequados ao tipo de atendimento oferecido às diferentes faixas etárias e famílias. A entrada da criança na instituição e o processo de adaptação são momentos importantes para o cuidado. No primeiro momento, ocorre a oportunidade de conhecer as especificidades de cada criança, tais como rotinas, restrições alimentares, hábitos de sono, orientações e cuidados especiais com sua saúde; informações essas importantes para o planejamento dos cuidados no cotidiano da creche. No segundo, ocorre o processo de facilitação para o início do vínculo com os pais e familiares, pois informações com relação ao modo que a família encara a entrada da criança na instituição podem influenciar nas reações e emoções da criança. Os primeiros dias na instituição devem ser cercados de cuidados que facilite o processo de adaptação:

(...) acolher os pais com suas dúvidas, angústias e ansiedades, oferecendo apoio e tranquilidade, contribui para que a criança também se sinta menos insegura nos primeiros dias (...) é preciso estabelecer uma relação de confiança com as famílias, deixando claro que o objetivo é a parceria de cuidados e educação visando ao bem-estar da criança. (RCNEI, 1998, p.80)

O RCNEI (1998) também associa ações de cuidar com as de educar ao sinalizar que o desenvolvimento integral da criança depende do envolvimento afetivo e da forma com que são interpretados e atendidos os cuidados às necessidades humanas básicas. Sinaliza que essas ações são influenciadas por crenças e valores construídos socialmente, citando como exemplo as diferentes interpretações e posturas com relação ao choro de um bebê:

(...) é possível que alguns adultos conversem com o bebê tentando acalmá-lo, ou que o peguem imediatamente no colo, embalando-o. Em determinados contextos socioculturais, é possível que o adulto que cuida da criança, tendo como base concepções de desenvolvimento e aprendizagens infantis, de educação e saúde, acredite que os bebês devam aprender a permanecer no berço após serem alimentados e higienizados e, portanto, não considere o embalo como um cuidado, mas como uma ação que pode “acostumar mal” a criança. Em outras culturas, o embalo tem uma grande importância no cuidado de bebês, tanto que existem berços próprios para embalar. (RCNEI, 1998, p.25).

O documento não sinaliza como poderia ser concretizada a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, isto é, como essa concepção poderia ser colocada em prática; porém, considera de grande importância que todas as atitudes e procedimentos sejam baseados em conhecimentos específicos relacionados ao desenvolvimento biológico, emocional e intelectual da criança e que esta seja observada, ouvida e respeitada em suas necessidades.

Especificamente com relação ao cuidar, o RCNEI (1998, p.24-25) trata o cuidado sob um espectro mais amplo, o cuidado humano:

A base do cuidado humano é compreender como ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (...) Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

Essa definição de cuidado remete à proposta de cuidado elaborada pelo filósofo Milton Mayeroff (1972), cujos pressupostos são utilizados como referência em várias pesquisas da área da saúde, como, por exemplo, nos estudos de Pavarini (1996), Waldow (1998) e, mais especificamente, nos trabalhos que enfocam o cuidado em creches, como os de Maranhão (1998) e Rezende e Siva (2002).

A seguir, apresentamos um delineamento da teoria do cuidado segundo Mayeroff (1972) e, com o intuito de exemplificar o conceito, utilizamos as reflexões de Rezende e Silva (2002), que associaram a teoria do cuidado com exemplos e episódios ocorridos no interior de espaços de Educação Infantil.

O filósofo Mayeroff (1972) considera o cuidar/cuidado como uma forma de ser e de se relacionar. Para o autor, cuidar de outra pessoa é ajudá-la a crescer e realizar-se. Portanto, a base do cuidado é compreender como ajudar o outro² a desenvolver-se como ser humano; significa respeitar o lugar e o direito do objeto do cuidado e saber que o outro possui necessidade de crescimento e inúmeras potencialidades para que isso ocorra. O cuidar é feito não de forma egoísta:

Cuidar é a antítese de simplesmente usar a outra pessoa para satisfazer suas próprias necessidades (...) não deve ser confundido com o significado de desejar o bem, gostar, dar conforto e manter, ou simplesmente ter um interesse no que acontece com o outro (...) cuidar, ajudando a pessoa a crescer e a realizar-se é um processo, uma forma de relacionamento com alguém que envolve o desenvolvimento (...) através da confiança mútua e um aprofundamento e transformação qualitativa do relacionamento. (MAYEROFF, 1972, p.1)

O cuidar, usando a mesma linguagem do autor, é uma simbiose: o objeto do cuidado é importante para o sujeito, assim como o sujeito é importante para o objeto.

² O autor utiliza, na definição padrão de cuidar, o termo “cuidar do outro”. Esclarece que, na prática, cuidar significa sempre de alguém (pessoas) ou de alguma coisa específica (idéias ou ideais).

Outro fator importante do cuidar é a devoção entendida como um compromisso com o outro e com o seu futuro. Isso coloca a necessidade de comprometimento, pois o cuidar se desenvolve no processo de vencer obstáculos e dificuldades (MAYEROFF, 1972).

Essa relação do cuidar e de como cuidar propicia, além do crescimento do outro, um significado e um sentido para a vida das pessoas:

Através do cuidar de outras pessoas, atendendo-as através do cuidado, um homem vive o significado de sua própria vida. No sentido em que o homem pode ser dito como estando em casa no mundo, ele está em casa, não por dominar ou explicar, ou apreciar, mas através do cuidado que ele dá e recebe. (MAYEROFF, 1972, p.2)

Mayeroff (1972) esclarece que há diferenças entre uma mãe cuidar de uma filha, o professor de seu aluno, o psicoterapeuta de seu paciente, etc.; porém, acredita que todos têm um padrão em comum: necessitam de conhecimento, ritmos alternados, paciência, honestidade, confiança, humildade, esperança e coragem. Esses são os ingredientes³ da teoria do cuidar, que é citada por vários autores como uma das teorias que podem embasar as ações de cuidar que estão presentes em todas as situações em que haja interação entre os profissionais, destes com as crianças ou entre o profissional e a população por ele atendida. Para um melhor entendimento dessa teoria, cada um desses ‘ingredientes’ será explicado a seguir.

1)Conhecimento: não basta a intenção de cuidar. O conhecimento é indispensável para compreender e responder às necessidades do outro. Mayeroff (1972) cita que há diferentes formas de saber. Há o saber alguma coisa e o saber fazer alguma coisa.

³Termo usado pelo autor.

Há, também, o saber direto e o indireto, que podem ser interpretados como o saber individualizado e o generalizado. Segundo o autor, o primeiro acontece quando o professor cuida, reconhecendo seu aluno como uma pessoa com direitos, dificuldades e sem estereótipos. No segundo, por outro lado, o professor possui apenas informações generalizadas sobre o aluno.

Muitas vezes falamos de cuidado como se ele não necessitasse de conhecimento, com se cuidar de alguém, por exemplo, fosse simplesmente uma questão de boas intenções ou um dom. Mas, para cuidar eu devo compreender as necessidades do outro e devo responder adequadamente a elas e, sem dúvida, boas intenções não garantem isto. Para cuidar de uma pessoa eu devo saber muitas coisas. Devo saber, por exemplo, quem é este outro, quais são suas capacidades e limitações, o que ele precisa, o que está conduzindo seu crescimento; devo saber como responder as suas necessidades e quais são minhas próprias capacidades e limitações. (MAYEROFF, 1972, p.13)

Rezende e Silva (2002) relatam que no cotidiano da creche ocorre um grande desconhecimento sobre a criança e suas necessidades como, por exemplo, a falta de conhecimento das educadoras em relação às necessidades de sono e repouso da criança ou à importância para a criança e para a família da prática da adaptação da criança à rotina da creche.

2) Ritmos Alternados: é preciso mais do que hábito para cuidar. Mayeroff (1972) revela a importância da avaliação constante das ações de cuidar, bem como de seu contexto. No cuidar, nada pode ser encarado como permanente. Com relação às crianças, Rezende e Silva (2002) discutem que há momentos em que determinada ação pode ser avaliada separadamente, enquanto outras vezes, não, sinalizando, assim, a importância da flexibilidade de rotinas no cotidiano das creches e pré-escolas.

3) Paciência: envolve respeito ao tempo e ao modo do outro crescer. Não significa esperar passivamente o crescimento, mas, sim, construir uma participação

ativa entre quem cuida e quem é cuidado. Envolve tolerância, no sentido de respeito e apreciação à liberdade que deve ser dada ao crescimento. Segundo o autor, paciência não significa indiferença (“Eu tolero isso, eu agüento isso...”) Sinaliza que o termo não deve ser relacionado somente ao tempo que se dá ao outro, mas, também, à oportunidade. Rezende e Silva (2002) citam o exemplo de uma situação em que a professora, certificando-se de que a criança estava bem, atende ao pedido da mesma, que preferiu não participar de uma atividade coletiva.

4) Honestidade: diz respeito a debuxar, ou seja, traçar as linhas do que o outro realmente é, sem idolatria nem desprezo. Implica, também, admitir e aprender com o próprio erro. O autor enfatiza que a honestidade não é um meio de explicitar o cuidado, mas, sim, uma parte integrante do mesmo:

Para cuidar do outro, eu devo ver o outro como ele é e não como eu gostaria que ele fosse, ou penso que ele deveria ser (...) Mas além de ver o outro como ele é, eu devo também me ver como eu sou: eu devo ver o que estou fazendo e se o que estou fazendo ajuda ou atrapalha o crescimento do outro. (MAYEROFF, 1972, p.19).

Para Rezende e Silva (2002), este aspecto é imprescindível, principalmente nos momentos dos relacionamentos que ocorrem na creche. Uma situação freqüente em creches é a de as mães omitirem que suas crianças estão com piolho. As autoras levantam dois questionamentos quanto a isso: 1) Será que as mães comportam-se desse modo por medo de serem julgadas? 2) A equipe que atua na creche está preparada para trabalhar esta situação com conhecimento e sem autoritarismo?

5) Confiança: é saber que o outro vai crescer dentro de seu tempo e do seu jeito. O autor cita o exemplo do professor que, ao expor seus alunos a situações importantes e estimulantes, deixa-os buscar seus próprios caminhos e projetos. O autor

também considera importante a autoconfiança por parte de quem cuida, pois “somente o homem que confia em si próprio para crescer, que não tenta forçar-se a ser algo que ele acha que deve ser, conseguirá dar crédito à outra pessoa para crescer”. (MAYEROFF, 1972, p.22)

No processo de desenvolvimento motor, oferecer oportunidades para a criança cair com segurança, levantar, tornar a cair até que o andar firme fique consolidado é um exemplo dado por Rezende e Silva (2002).

6) Humildade: é saber que sempre há o que conhecer no outro. Não há um conhecer por completo e ele sempre pode nos ensinar algo. O autor salienta que é importante saber que o meu cuidar não é privilegiado em relação ao outro cuidar:

(...) o que é muito importante não é saber se meu cuidado é mais importante do que seu cuidado, mas que o homem seja capaz de cuidar e ter algo para cuidar. A preocupação com o cuidado de quem vale mais me distancia do cuidar. Eu me torno mais preocupado comigo próprio e com o fato de que sou eu quem cuida do que com o crescimento do outro. (MAYEROFF, 1972, p.24)

7) Esperança: para Mayeroff (1972, p.26), esperança não significa um sentimento utópico, de um feito inacessível e oposto a um presente insuficiente. Ao contrário, a esperança é “uma expressão da plenitude do presente, um presente vivo, com um sentimento do possível.”; é acreditar que o outro crescerá com o cuidado. Ao cuidar de uma criança, a esperança de quem cuida está nas diversas possibilidades a serem desenvolvidas para propiciar o crescimento da mesma. Quando se acredita que não há possibilidade de crescimento, o autor diz que ocorre o “desespero”.

Com relação às ações que ocorrem na creche, esse desespero pode ser interpretado como o desgaste que se instala com decorrer do tempo nas atividades das educadoras de creche, pois se não está claro para elas as possibilidades de crescimento e

aprendizagem das crianças, a atuação torna-se repetitiva, sem objetivo, cansativa e que, com certeza, deve acarretar “desespero” ou mesmo um “desinteresse” pela profissão.

8) Coragem: significa enfrentar o desconhecido. Para o autor há uma intrínseca relação da coragem com a esperança e a confiança. Em circunstâncias difíceis, a esperança de que há algo que mereça nosso envolvimento e a confiança na possibilidade de crescimento do outro e da nossa própria capacidade de realizar algo trazem coragem para nos posicionarmos e enfrentar desafios:

Confiar no crescimento do outro e em minha própria capacidade me dá coragem para me aventurar no desconhecido, mas também é verdade que sem a coragem de enfrentar o desconhecido, essa confiança seria impossível. (MAYEROFF, 1972, p.27)

Na perspectiva da Educação Infantil, as ações de cuidar, que devem ser indissociáveis do educar, precisam ser trabalhadas de modo coletivo, sendo importante a reflexão e discussão da intencionalidade das ações das educadoras de creche. Mello (2001, p.65) relata ser possível aos profissionais de Educação Infantil educar as crianças ao mesmo tempo em que eles as alimentam ou dão banho, porém, “o que não havia, e ainda não há, efetivamente concretizado nas escolas desse nível de ensino é a clareza de objetivos, intenções e conseqüências dessas ações para o desenvolvimento das crianças”.

Em suma, os significados da prática de cuidar e educar estão presentes nas situações descritas, e o sentido pessoal que cada educadora dará à sua prática pode ou não corresponder aos seus significados.

Sendo assim, apresentar-se-á, no capítulo seguinte, a metodologia utilizada neste estudo para a coleta de dados relacionada ao significado e sentido da prática de cuidar e educar atribuídos pelas educadoras de creche.

4 - METODOLOGIA

Este capítulo descreve os caminhos percorridos para a realização deste trabalho, por meio dos instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados na coleta de dados. Para alcançar os objetivos propostos, elaborou-se uma pesquisa empírica que levantou o perfil das educadoras, assim como suas condições subjetivas e objetivas de trabalho, por meio de questionários (Apêndice 1) e entrevistas semi-estruturadas (Apêndice 2).

O campo de estudo foi uma creche de universidade pública, localizada em um município da região central do Estado de São Paulo. A escolha desse espaço de Educação Infantil foi motivada pela facilidade de acesso, por ser o local onde a pesquisadora trabalha e onde foi desencadeada a questão de pesquisa. Participaram do estudo oito educadoras com diferentes funções na creche.

4.1 - Caracterização do Campo de Pesquisa

4.1.1 - Características Organizacionais

No organograma da universidade, a creche está subordinada a uma secretaria geral, que também é responsável pelo Restaurante Universitário, Alojamento Estudantil, Serviço Social, Ambulatório Médico e Departamento de Esportes, não estando vinculada, portanto, a nenhum departamento acadêmico.

As reivindicações por uma creche na universidade coincidem com a época em que ocorreram modificações na maneira de conceber o Estado e o direito do

trabalhador e também com a expansão de movimentos populares promovidos por grupos organizados da sociedade civil. Em 1978 foi criada a primeira comissão oficial para realizar estudos que viabilizassem a sua implantação. Após 13 anos de lutas e discussões, a creche foi inaugurada em outubro de 1992.

A creche atende a crianças na faixa etária de três meses a seis anos e conta com 210 vagas em período integral ou parcial, de segunda à sexta-feira nos horários das 7h45 às 12 horas e das 13h45 às 18 horas. Na creche, as crianças do período integral ficam com seus pais no horário do almoço.

Têm direito a pleitear vagas na unidade docentes, funcionários técnicos administrativos e discentes da graduação e pós-graduação, havendo uma porcentagem definida de vagas para cada categoria (60%, 20% e 20%, respectivamente). Atualmente, a maior demanda é de alunos, sendo utilizada uma entrevista sócio-econômica para a classificação das estudantes, priorizando as de menor poder aquisitivo.

Há diferenças quanto à distribuição das educadoras nos períodos manhã e tarde. As auxiliares de creche atuam somente no berçário, sendo as mesmas para os dois períodos, e nas demais salas atuam as docentes, que optam por um período, ficando o outro destinado ao planejamento, estudos e pesquisas.

No que diz respeito à organização das crianças, estas são distribuídas em grupos, por faixa etária, como mostra o Quadro 1.

QUADRO 1 - Distribuição de educadoras e crianças por grupo e faixa etária.

Grupos	Educadoras		Faixa etária	Número de crianças	
	M	T		M	T
Berçário	3 AC	3 AC	4 meses a 12 meses	10	10
Grupo I	2 P	2 P	1 ano	10	10
Grupo II	2 P	2 P	Crianças que completam 2 anos até julho	15	15
Grupo III	2 P	2 P	Crianças que completam 3 anos até julho	15	15
Grupo IV	1 P	1 P	Crianças que completam 4 anos até julho	15	15
Grupo V	1 P	1 P	Crianças que completam 5 anos até julho	15	15
Pré	1 P	1 P	Crianças que completam 6 anos até julho	25	25
TOTAL	12	12		105	105

M – Manhã T – Tarde AC – Auxiliares de creche P – Professores

Como já citado, institucionalmente a Universidade apresenta, em seu quadro funcional, duas categorias de servidores: docentes e técnicos administrativos. Atualmente, devido à suspensão dos concursos públicos e, também, à extinção de alguns cargos, surgiram duas novas categorias profissionais no âmbito da creche:

- 1) Docentes substitutos: são professores de 1º e 2º graus que, por meio de seleção prévia, são contratados, por 20 ou 40 horas semanais, com o objetivo de desempenhar atividades diretas com as crianças. O tempo máximo de contrato é de dois anos.
- 2) Profissionais terceirizados: algumas atividades, como segurança, alimentação e limpeza, tiveram seus cargos extintos. Com isso, surgiram, no espaço profissional do serviço público, empresas contratadas para desempenhar essas funções, ficando os profissionais terceirizados sob total responsabilidade das mesmas no que tange a questões trabalhistas. Já o desenvolvimento da atividade profissional

fica subordinado ao chefe do departamento ou unidade. No caso específico da creche, havia três profissionais terceirizadas, sendo uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha e uma auxiliar de limpeza, atuando conjuntamente com profissionais de carreira.

O quadro geral de atividades dos técnicos administrativos apresenta diferentes funções classificadas por níveis: superior, médio e apoio, como mostra o Quadro 2:

QUADRO 2 - Distribuição geral das funções de TA.*

Categoria	Função	Nº	%
Nível Superior	Pedagoga	1	8%
	Enfermeira	1	8%
Nível Médio	Assistente administrativo	1	8%
	Aux. de enfermagem	1	8%
Nível de Apoio	Aux. de creche	3	25%
	Aux. de lactário	1	8%
	Aux. de limpeza	1	8%
	Aux. de cozinha	2	17%
	Serviços gerais	1	8%
	Total	12	100%

* Técnicos administrativos

Entre os funcionários que atuam na creche, o único representante do sexo masculino está na categoria nível de apoio, tendo por função serviços gerais e desempenhando atividades de zeladoria.

A creche possui duas instâncias, as quais permitem que as decisões sejam coletivas: o Conselho de Representantes, composto pela chefia, pedagoga, enfermeira, uma professora de cada grupo, uma representante do setor de nutrição e outra da limpeza, juntas representam os interesses de todas as educadoras na direção; e o Conselho Consultivo da Creche, composto pela chefia, pedagoga, enfermeira, cinco representantes dos pais das crianças matriculadas na creche, um representante das

professoras e um representante dos técnicos administrativos, sendo que a participação e a atuação deste conselho são determinadas no Regimento Interno como consultivas. Sua finalidade é colaborar com as atividades da creche e contribuir para o seu bom desempenho.

4.1.2 - Espaço Físico

O projeto arquitetônico do prédio prevê quatro setores distintos, tendo como ponto central o refeitório:

1) Administração e coordenação, que englobam salas para: secretaria, coordenação pedagógica, chefia administrativa e reuniões, sendo que esta última também é utilizada pelas docentes, quando não estão em atividade com as crianças.

2) O setor que abrange cozinha, despensa, sala de costura, lavanderia, refeitório e sanitários para servidores. Nesses espaços há restrição à entrada das crianças menores, quando desacompanhadas de adultos.

3) Uma área composta de três salas para atender crianças de quatro a seis anos, dois banheiros, uma pequena biblioteca e um depósito.

4) O último setor contém cinco salas destinadas às crianças de zero a três anos, cinco banheiros, um lactário, sala de amamentação com banheiro conjugado, sala de enfermagem e de observação com banheiro e um depósito.

Especificamente no que diz respeito ao espaço destinado às crianças com idade até 12 meses, denominado berçário, há uma diferenciação com relação ao número de salas, pois há uma sala destinada ao sono e outra, às atividades de alimentação e estimulação, o que não ocorre nas demais. Quanto aos banheiros, também há uma diferenciação no tocante às banheiras, como mostram as Figuras 1 e 2.

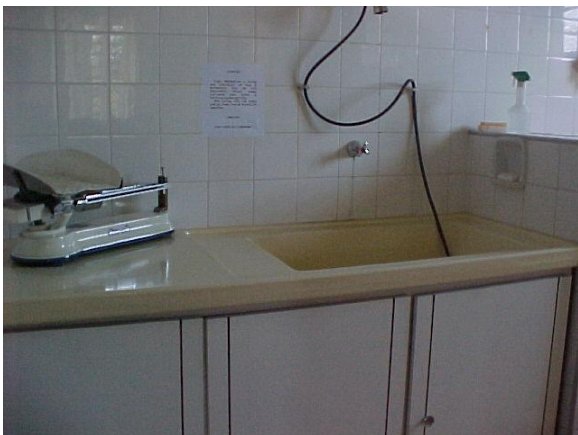


FIGURA 1 – Banheiro do berçário.



FIGURA 2 – Banheiro das demais salas.

Todas as salas têm, em comum, uma varanda, que proporciona momentos de interação e troca de experiências entre crianças e professores (Figura 3).



FIGURA 3 – Varanda.

Armários, espelhos e cabides fazem parte do mobiliário das salas, sendo comum a fixação, nas paredes, de avisos, desenhos das crianças, mural dos aniversariantes do mês e quadros com motivos infantis e comemorativos confeccionados pelas docentes. Nas salas a partir do grupo I, há mesas e cadeiras para as crianças, mas não para as professoras (Figura 4).



FIGURA 4 – Sala do grupo 3.

Excetuando-se os banheiros, o lactário, o setor de apoio e as varandas que possuem piso cerâmico, todo o piso restante é emborrachado.

O refeitório é destinado às refeições das crianças do grupo I em diante e também serve como local de comemorações e festas de aniversário, lá também se encontram a televisão e o vídeo.

O pátio externo é coberto por grama, tendo várias árvores, uma horta e um *playground*, cujos brinquedos, confeccionados em ferro e madeira, ficam, em sua grande maioria, expostos ao tempo. Há um escorregador, um trepa-trepa, dois gira-giras, três gangorras e, no centro do pátio, um brinquedo denominado por todos de “casinha”. Trata-se de uma estrutura elevada, em formato de casa, com brinquedos acoplados na parte inferior (gangorra, balanço e escorregador) (Figura 5).



FIGURA 5 – “Casinha” do parque.

É importante salientar que, apropriados para crianças menores de três anos, existem somente um escorregador e um balanço.

Há dois tanques de areia, cuja localização ocasionou, na prática, uma divisão: um destinado às crianças menores de três anos e o outro, aos maiores. Essa divisão é reforçada por uma cerca com portão que isola as áreas (Figura 6).



FIGURA 6 – Separação dos tanques de areia.

Um espaço cimentado, originalmente destinado ao estacionamento de carros, na prática, é utilizado como pátio para atividades de jogos, passeios de bicicletas, etc. (Figura 7).



FIGURA 7 – Área de estacionamento.

4.2 - Procedimentos e Instrumentos de Coleta e Análise de Dados

Para proceder ao levantamento dos dados o trabalho foi dividido em duas etapas complementares:

1ª Etapa: A aplicação do questionário (Apêndice 1) teve como intuito obter informações objetivas sobre o histórico pessoal e profissional dos sujeitos. Esse instrumento, segundo Ludke e André (1986, p.34), “é usado quando se visa a obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo assim uma comparação imediata, em geral mediante tratamentos estatísticos”.

As questões do questionário foram agrupadas em três blocos: o primeiro relativo aos dados pessoais e familiares; o segundo, ao percurso de formação escolar das educadoras e o terceiro, ao histórico ocupacional. Essas informações foram importantes para delinear o perfil das educadoras de creche.

Atuavam nesse espaço educacional, na ocasião da coleta de dados, 33 educadoras, como mostra o Quadro 3, sendo 24 efetivas (12 docentes e 12 técnicos administrativos), seis docentes substitutas e três profissionais terceirizadas (cozinheira, auxiliar de cozinha e limpeza), estas últimas, por não possuírem vínculo direto com a Universidade, poderiam ser substituídas a qualquer momento, portanto, não foram incluídas na pesquisa.

QUADRO 3 - Distribuição geral dos servidores por categoria profissional.

Categoria	Nº	%
Docentes efetivos	12	36%
Docentes substitutos	6	18%
Técnicos administrativos	12	36%
Terceirizados	3	9%
Total	33	100%

Participaram da entrevista oito educadoras de creche que atuavam direta ou indiretamente com crianças de quatro meses a três anos de idade. A amostra foi constituída por: chefia administrativa, uma pedagoga, duas docentes, uma auxiliar de creche, uma auxiliar de cozinha, uma auxiliar de lactário e uma auxiliar de limpeza. No caso de categorias em que havia mais de um componente apto a participar do trabalho, de acordo com os critérios estabelecidos na pesquisa, como auxiliar de creche e auxiliar de cozinha, houve um sorteio. Com relação às docentes, não houve necessidade de sorteio, pois, das quatro docentes efetivas, responsáveis pela faixa etária preestabelecida

no momento da realização das entrevistas, duas estavam afastadas do trabalho por motivo de saúde.

As participantes foram informadas, individualmente, sobre a pesquisa que seria desenvolvida. Todas foram muito receptivas e aceitaram prontamente o convite. O questionário foi entregue a cada participante no horário de trabalho, tomando-se o cuidado de selecionar os momentos em que o ato de respondê-lo não atrapalharia o andamento das atividades. As professoras responderam individualmente, na sala da enfermagem, pelo fato de esta proporcionar mais privacidade e tranquilidade.

Os dados obtidos foram tabulados e, posteriormente, utilizados para a caracterização das educadoras e, também, como dados complementares aos obtidos na segunda fase da pesquisa, que se caracterizou pelas entrevistas individuais.

2ª Etapa: Como as participantes do estudo apresentavam características variadas em relação às atividades desempenhadas e à titulação, foram elaborados três roteiros diferentes de entrevista (Apêndices II, III e IV).

A realização das entrevistas foi importante, pois, além de dar prioridade às educadoras para verbalizar aquilo que pensavam, possibilitou melhor conhecimento das educadoras, bem como suas concepções sobre Educação Infantil e sobre o cuidar e educar e as dificuldades oriundas da relação entre essas concepções e suas práticas profissionais.

Essa abordagem qualitativa, segundo Alves (1991, p.54):

(...) pressupõe que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

Realizou-se uma entrevista piloto com o intuito de verificar a necessidade de alguma alteração no instrumento e, também, para treinar a pesquisadora. Ficou a critério das entrevistadas a escolha do horário e local mais apropriado para a realização das entrevistas. Desta forma, estas ocorreram no espaço de trabalho durante e/ou após o expediente, na residência de uma entrevistada e, também, na residência da pesquisadora. Foram tomadas providências para garantir que todos os espaços utilizados nesta etapa da pesquisa fossem confortáveis e não causassem nenhuma interrupção, de forma a garantir tranquilidade e sigilo às educadoras. A identidade das entrevistadas foi resguardada, sendo utilizados nomes fictícios para as docentes e a categoria profissional para as demais.

O receio inicial de que o fato de a pesquisadora trabalhar no mesmo espaço das entrevistadas poderia acarretar dificuldades, converteu-se em uma característica positiva, pois: as entrevistas transcorreram sem formalidades ou constrangimentos, em um clima de descontração. Em três entrevistas, nos momentos em que as educadoras discorreram sobre suas trajetórias de vida e nos relatos em que foram recordadas situações compartilhadas por entrevistada e entrevistadora, ocorreram momentos de emoção também compartilhados por ambas.

É importante salientar que, em duas entrevistas, houve a necessidade de a entrevistadora intervir com questões que esclarecessem os relatos, pois, na ânsia de falar, as educadoras teciam informações difíceis de compreender.

As entrevistas foram gravadas em áudio (fitas microcassetes de 60 minutos), sendo que a duração variou de 35 minutos a 1 hora e 30 minutos. Posteriormente, as fitas foram transcritas de forma literal. Após várias leituras, tendo-se como suporte o referencial teórico, as falas foram organizadas em categorias, de forma que permitissem a interpretação, a comparação e a análise dos referidos dados. Nas

condições subjetivas foram analisadas a formação e a trajetória de cada educadora e o sentido do cuidar e educar; e nas condições objetivas, as dificuldades relatadas pelas entrevistadas, as quais foram classificadas em quatro grupos temáticos: práticas pedagógicas, práticas administrativas, relações escola–família e relações interpessoais.

5 - RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

5.1 - Caracterização das Educadoras de Creche

Na ocasião do estudo, cinco das participantes eram casadas, duas, separadas judicialmente e uma, solteira, com idades entre 36 e 57 anos. Apenas uma educadora não tinha filhos, sendo que as demais tinham de um a três filhos, com idades entre 14 e 39 anos (Quadro 4).

QUADRO 4 - Dados gerais sobre as participantes do estudo.

Cargo / função	Idade	Estado civil	Nº de filhos	Formação exigida para a função	Formação ao entrar na creche	Escolaridade atual	Trabalho anterior na Educação Infantil	Motivos para o trabalho na creche
Professora Ana	45	Desquitada	2	Magistério ou 3º grau	Pedagogia/ Especialização	Pedagogia/ Especialização	Sim 4, 5 e 6 anos	Vantagem trabalhista/ financeira
Professora Beatriz	52	Casada	2	Magistério ou 3º grau	Pedagogia/ Especialização	Pedagogia/ Especialização	Sim 4, 5 e 6 anos	Vantagem trabalhista/ financeira
Auxiliar de creche	40	Casada	2	4ª série	4ª série	Ensino Médio	Sim 2, 3 e 4 anos	Vantagem trabalhista/ financeira
Chefia	41	Casada	2	Auxiliar de enfermagem	Auxiliar de enfermagem	Pedagogia/ Especialização Educação Infantil	Não	Trabalhar com crianças
Pedagoga	41	Separada judicialmente	1	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Sim 3 e 5 anos	Financeiro/ crescimento profissional
Auxiliar de cozinha	57	Casada	2	4ª série	4ª série	Ensino Fundamental	Não	Transferência interna/ gostar de crianças
Auxiliar de lactário	36	Solteira	-	4ª série	8ª série	Ensino Médio	Não	Vantagem trabalhista/ financeira/ gostar de crianças
Auxiliar de limpeza	49	Casada	3	4ª série	4ª série	Ensino Médio	Não	Vantagem trabalhista

Embora com trajetórias diferentes, as educadoras tiveram em comum a necessidade de trabalhar ainda crianças, com exceção da professora Ana e da pedagoga que começaram a trabalhar após os 18 anos.

Todas as participantes trabalhavam 40 horas semanais, sendo que as professoras desempenhavam 25 horas de atividades diretas com crianças, sendo o restante do tempo destinado ao planejamento, estudos, desenvolvimento de projetos, etc.

Quanto aos motivos que as levaram as educadoras a trabalhar na creche, a grande maioria indicou ganhos financeiros e trabalhistas. De todas elas, somente as professoras e a pedagoga haviam trabalhado anteriormente com Educação Infantil.

Um dado relevante é que todas as auxiliares voltaram a estudar após entrarem na creche (Quadro 4).

5.1.1 - Professoras

A professora Ana relatou que sua trajetória no Ensino Fundamental foi marcada por dois extremos: a professora da 1ª série, que era delicada e com quem mantém contato até hoje, e a professora da 4ª série, muito autoritária, que tinha o hábito de classificar o desempenho das crianças por meio de fitas coloridas.

Me deparei com uma professora que era difícil, casca dura mesmo e eu me lembro como se fosse hoje: ela separou as crianças inteligentes com uma fitinha verde, médio usando fitinha vermelha e as mais “fraquinhas” usando fitinha amarelinha, inclusive meu irmão usava a verde numa fila e eu usava a amarelinha lá no outro cantinho. Então, isso é uma coisa que me marcou muito, eu tinha muito medo dessa professora, medo mesmo. (ANA)

Episódios de autoritarismo e discriminação aparecem em outros momentos do relato da professora, que, por ter medo, estudava muito e participava pouco das aulas. Segundo Ana, no 2º grau essa situação começou a mudar, a partir de dois fatores: estar mais madura e a obrigatoriedade de expor trabalhos em sala de aula.

Nesse relato, a professora chama para si a responsabilidade de solucionar o sentimento de medo, revelando uma visão passiva em relação aos seus problemas. Mello (2001), em pesquisa realizada com professoras de Educação Infantil, analisou que as professoras entrevistadas atribuíam ora à família, ora a si próprias os possíveis fracassos ou dificuldades. A autora afirma que a escola cria inúmeras explicações para justificar que o fracasso/sucesso escolar depende do esforço do aluno, isentando de responsabilidade a organização escolar, a formação dos professores, os problemas sociais, etc.

Devido à mudança da família para uma cidade onde não havia Ensino Médio, Ana, aos 17 anos, interrompeu os estudos no primeiro ano do Magistério. Neste local, por falta de profissionais habilitados, começou a lecionar na 2ª série do Ensino Fundamental, aos 19 anos. Retornou aos estudos após cinco anos, cursando o supletivo de Magistério (Logus II) e, posteriormente, Pedagogia. Enfatizou que em nenhum momento sofreu influência na escolha da profissão: “Eu acho que fiz a coisa certa. Eu acho que se eu não fosse professora... eu queria ser professora”. (ANA)

Até a transferência para a creche, suas atividades profissionais foram desenvolvidas ora com o Ensino Fundamental (até a 6ª série), ora na Educação Infantil (quatro a seis anos), sendo que, nessa área, foi convidada para atuar “por ter paciência”.

A associação entre ter paciência e ter adequação para trabalhar com crianças pequenas esteve presente nas concepções e práticas assistencialistas em que não era exigida nenhuma qualificação profissional, nas quais, muitas vezes, as

experiências com crianças estavam restritas aos próprios filhos: “Encaram-se as crianças pequenas como alguém a ser apenas cuidado, vigiado e entretido”. (SANCHES, 2003, p.31)

Na época da coleta de dados, Ana estava na creche há três anos, sendo que nesse período trabalhou com crianças de dois e três anos, suas primeiras experiências nessa faixa etária. Relata não ter tido dificuldades em desenvolver as práticas de alimentação, higiene e segurança por ter recebido orientações do setor de enfermagem, por meio de um Manual de Procedimentos, que abordava essas práticas. Também foi um facilitador o fato de não ter ficado sozinha em sal, pois suas companheiras a ajudaram muito: “(...) me deram muitas dicas”.

Ao descrever seus estudos, explicou que o curso de Magistério foi direcionado ao trabalho com crianças de 1ª à 4ª série: “Quando eu estudei, a gente nem falava nesse termo Educação Infantil (...) estudava para alfabetizar e ensinar os conteúdos das quatro séries iniciais [Ensino Fundamental]”. (ANA)

A professora Beatriz qualifica os primeiros dois anos de escola como o período que lhe proporcionou melhores recordações, citando como prazerosas as brincadeiras de bola, roda e corda. Após essa fase, foram marcantes na trajetória escolar as mudanças de cidades e escolas motivadas por problemas familiares e econômicos. Aos 14 anos começou a trabalhar em estabelecimentos comerciais como vendedora, e, posteriormente, como caixa.

O sonho de Beatriz era cursar o Magistério, porém, como este era oferecido somente no período diurno, ficou impossível devido à necessidade de trabalhar. Optou pelo curso Técnico em Contabilidade. Ao seu término, não deu continuidade aos estudos devido ao casamento.

O convite para trabalhar com Educação surgiu durante uma exposição de pinturas, que ela própria organizou:

Um dia, eu inventei de fazer uma exposição... eu pintava tela, guardanapos (...) eu fiz uma exposição numa cidadezinha pequena, foi o maior sucesso. O Prefeito foi e, a partir daí, a secretária da Educação falou: “Você não pode ficar em casa”. Eu falei: “Mas eu não tenho Magistério”. Ela disse: “Não, você vai fazer (...)”. (BEATRIZ)

Beatriz assumiu salas de 5ª série, em que ministrava aulas de Educação Artística, Educação para o Lar, Técnicas Domésticas e Ensino Religioso, realizando, concomitantemente, o curso de Pedagogia. Segundo relato da professora, no transcorrer dos anos foram sendo atribuídas disciplinas “mais difíceis”, como Desenho Geométrico, e séries mais adiantadas, o que a levou a pedir mudança de cargo. Foi encaminhada para a pré-escola, onde trabalhou com crianças de quatro, cinco e seis anos, assumindo, depois, o cargo de diretora.

Nesse depoimento sobressai o critério inicial para sua inserção no campo da Educação, pois por meio das suas habilidades manuais ela pôde realizar a prática educacional sem formação prévia. Outro dado relevante são as amplas possibilidades que o curso de Pedagogia oferece, habilitando ministrar diferentes disciplinas, em diferentes níveis de ensino.

Kishimoto (2002, p.109-110), ao analisar o perfil profissional das professoras de Educação Infantil, referiu que o curso de Pedagogia, em um mesmo plano curricular, forma profissional para todos os níveis da educação: infantil, fundamental, médio e também tecnólogos e gestores. Segundo a autora: “Para atender aos inúmeros propósitos, o curso dilui-se na fragmentação disciplinar e perde solidez. Há de tudo um pouco com generalidades que não levam à compreensão da malha complexa do saber e fazer pedagógico”. Essa formação genérica ocasiona um distanciamento entre os conteúdos do curso e a prática profissional.

No momento da entrevista, Beatriz trabalhava na creche da universidade há dois anos e seis meses. O primeiro dia de suas atividades foi muito difícil, pois foi designada para o berçário, local onde tinha grande receio de trabalhar por não ter nenhuma experiência e, também, pelos comentários por parte da chefia da época, que não aprovou sua transferência por nunca ter trabalhado em creche. “Aquele dia eu chorei bastante em casa (...)”, relatou a professora.

Segundo Beatriz, apesar de todos esses fatores, o que aconteceu na prática foi extremamente estimulante, uma vez que foi muito bem recebida pelas auxiliares de creche que atuavam no berçário, as quais explicaram os procedimentos e rotinas, como também pela equipe de enfermagem e pela pedagoga. Esse apoio, aliado ao seu senso de observação (“eu fui observando tudo e fui aprendendo”), foi importante para a obtenção de confiança em suas novas atividades, a ponto de almejar trabalhar somente com crianças menores de três anos.

Ongari e Moline (2003), em pesquisa realizada com educadoras de creche na Itália, revelaram que, quando questionadas com relação às dificuldades encontradas ao começar a trabalhar na creche, de um total de 240 entrevistadas, 51% declararam ter alguma dificuldade e, entre os tipos de dificuldades enfrentadas, 45% citaram o relacionamento entre os colegas. Segundo as autoras, a importância da acolhida do profissional no início se reflete no trabalho coletivo, sendo este entrosamento a base organizacional que sustenta a creche com orientação educacional.

Outro dado importante é a aprendizagem da professora Beatriz, que se baseia na observação das atividades desenvolvidas pelos colegas. Este fato também ocorre normalmente com outras pessoas que acabaram de entrar no trabalho, como revelam as respostas da pesquisa italiana citada anteriormente, em que, para aquelas

educadoras, foi mais importante o aprendizado pela observação da atuação das colegas do que pela experiência e prática profissional ou cursos de formação continuada.

Tardif (2000) cita como uma das fontes dos saberes dos professores a aprendizagem com os pares. Porém, essa opção de copiar ações de professoras mais experientes, inexistindo a reflexão, pode acarretar um aprendizado equivocado. Um exemplo seria o relato de Beatriz, que aprendeu com determinada educadora que a oferta de colo para os bebês resulta em um mau costume: “Quando eu entrei lá no berçário, ela [a educadora] me disse: ‘oh, não fica pegando no colo porque, senão, você tem que pegar dois ao mesmo tempo, porque eles acostumam.’ Eu, que não era boba nem nada, fazia tudo que ela fazia”. Com certeza, as crianças foram privadas de um cuidado essencial que poderia propiciar momentos de interação entre a criança e a educadora.

Tanto a Ana como a Beatriz não conheciam nenhuma instituição com atendimento de crianças menores de três anos antes de iniciar o trabalho na creche. A professora Beatriz achava que era um local em que “a mãe chegava, largava a criança (...) as pessoas que não eram professoras, eram pessoas que só cuidavam das crianças”. Para ambas, foi uma grata surpresa conhecer os profissionais da creche, como também o espaço físico.

Quanto às referências teóricas que utilizaram para nortear o trabalho com as crianças, a professora Ana explicou que fez várias leituras, mas não lembrava os nomes dos autores, e Beatriz referiu já ter lido os Parâmetros Curriculares e a Proposta Pedagógica do Rio Grande do Sul.

Ao serem questionadas sobre o que faltava para aprimorar o trabalho na creche, Ana referiu a necessidade de mais palestras e cursos; Beatriz declarou a necessidade de um trabalho em equipe que compartilhasse o conhecimento, citando

como exemplo o modo como orientou suas professoras, quando foi diretora de uma pré-escola: “Se você tem uma experiência e você acha que é boa, passa para os outros, não guarda, não seja egoísta. Vai passando e vai falando, não guarda só para você”. Acredita ser importante, também, cursos que ofereçam teoria e prática:

Não sei se é porque a gente trabalha. Eu penso, a gente trabalha com criança, então eu gosto mais de partir para coisa do concreto (...) aquelas [aulas] que me tocaram mais, nem tanto aquelas que você fica sentada lendo, lendo, lendo, mas aquilo que a gente, depois da leitura, partiu para prática.
(BEATRIZ)

Este entendimento é comum entre os professores que percebem a prática como fonte de conhecimento, relegando a segundo plano a formação (MELLO, 2001).

Ao indicarem os motivos que as levaram a trabalhar na creche da universidade, as professoras citaram: a redistribuição, permitida para servidores, que possibilitou alteração do regime de trabalho com ganho financeiro e também proporcionar melhores oportunidades de estudo para os filhos.

Os relatos das professoras Ana e Beatriz revelaram algumas considerações quanto à formação e ao trabalho em creches.

A formação das professoras contempla a exigida para a Educação Infantil, isto é, magistério e/ou licenciatura plena, como especifica a LDB de 1996 em seu artigo 62, quando da incorporação da Educação Infantil ao primeiro nível da Educação Básica.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Essa realidade difere-se de outros espaços de Educação Infantil que, em sua grande maioria, necessitam de qualificação em serviço, pois possuem em seu quadro profissionais sem a qualificação mínima exigida. Porém, a realidade mostra que não há clareza do perfil profissional desejado para integrar o educar e o cuidar e as especificidades das crianças de zero a seis anos.

Tanto a professora Ana como a professora Beatriz cursaram Pedagogia na década de 80, e na década de 90, especialização: Metodologia de Ensino e Supervisão Escolar, respectivamente.

Ostetto (1997) analisou a realidade de Santa Catarina, em meados da década de 80, época em que o professor foi legitimado para atuar nos espaços de Educação Infantil. Nesta época, ocorreu aumento significativo da presença desse profissional, inicialmente preparado para atuar no Ensino Fundamental, nos trabalhos com crianças de quatro a seis anos e, naturalmente, para o atendimento de crianças de zero a três anos. O decorrer do tempo mostrou que a simples transferência desses profissionais para a Educação Infantil seria uma interpretação equivocada:

O avanço do conhecimento na área (principalmente no que se refere ao desenvolvimento infantil) e o aprofundamento da reflexão sobre as especificidades das instituições que atendem crianças de zero a seis anos revelariam que algo ia mal neste percurso de transferência do professor da escola para a creche e pré-escola (...) Na verdade, a equivalência não se sustentava e o desafio de se buscar um profissional com características particulares para o trabalho de educação infantil deveria continuar (e continua) (OSTETTO, 1997, p.14).

As professoras Ana e Beatriz nunca participaram de nenhum curso de aperfeiçoamento que abordasse as especificidades da Educação Infantil. Têm, portanto, como referência a rotina escolar, na qual se desenvolvem conteúdos, provavelmente baseados em atividades com lápis e papel, cujos objetivos estão centrados exclusivamente nos aspectos pedagógicos, e na qual o cuidado nunca foi trabalhado.

5.1.2 - Técnicas Administrativas

No momento da coleta de dados, três técnicas administrativas haviam concluído o supletivo de Ensino Médio, uma, o supletivo do Ensino Fundamental e a auxiliar de enfermagem graduou-se em Pedagogia e cursou especialização em Educação Especial (Quadro 4).

A auxiliar de creche entrou na escola aos sete anos, cursando até a sexta série. Não gostava de ir à escola, preferindo a convivência familiar: “Eu adorava minha casa, minha família e tinha muito ciúme da minha mãe, principalmente quando meus irmãos nasceram”. O início do namoro aos dezesseis anos motivou a interrupção dos estudos, pois seu pensamento na época era: “Se eu vou casar não preciso mais dessas coisas [o estudo]”.

Sua entrada na Educação Infantil ocorreu no início da década de 90, em um momento, segundo ela, tranquilo, pois morava com os pais e os filhos não necessitavam de sua presença constante. É interessante o relato da auxiliar de creche quanto à opção pelo tipo de trabalho que lhe interessava:

Eu passava em frente às escolas, assim particular... eu achava bonitinho as crianças brincando e pensava: “Ah! Que vontade de trabalhar aqui. Gostaria de trabalhar com bebês.” Eu pensava, sabe? Porque eu sabia que para mim trabalhar com os maiores, eu tinha que fazer Magistério e eu não queria estudar... até então eu não queria estudar. Eu pensava: “com bebês eu vou dar certo, porque eu gosto de bebê, eu sempre gostei de criança, sempre tive paciência”. (AUXILIAR DE CRECHE)

Um mês após preencher uma ficha de inscrição em uma escola particular de Educação Infantil foi contratada. A descrição de suas funções foi extremamente

emblemática da situação nesta área da Educação Básica: ficou responsável, sozinha, por uma turma composta de crianças de um ano e meio a quatro anos. Copiava e aplicava com as crianças mais velhas as atividades que sua filha trazia da escola para casa; desempenhava também outras responsabilidades como “atender telefone, esquentar marmitta das crianças, enfim, tomar conta da escola”.

Essa realidade coincide com a de outros espaços destinados ao atendimento de crianças pequenas da época. Sanches (2003, p.21), ao falar sobre a situação de três creches no município de Santo André, no ano de 1989, descreveu:

Naquele tempo atendíamos 150 crianças, os profissionais que trabalhavam nas creches não eram habilitados, havia uma indefinição de papéis, todo mundo fazia tudo, tinha o educador, que era o mesmo da limpeza, que era o mesmo que trabalhava na cozinha (...) era uma condição que as pessoas se dividissem nos trabalhos.

A auxiliar de creche estava trabalhando nessa escola quando prestou concurso na universidade. O começo foi muito difícil, devido ao tratamento diferenciado que havia entre as diferentes categorias de servidores. Existia separação de funções entre as auxiliares de creche e as professoras, sendo que suas atribuições eram: “cuidar das crianças que estavam chorando, ficar no parque com a responsabilidade de olhar todas as crianças, enquanto a professora escrevia os relatórios diários ou estava em reunião (...) foi muito difícil”.

Após alguns anos, foi transferida para o berçário, onde trabalharia com outras auxiliares de creche, sem a presença das professoras, o que para ela foi excelente, pois se identificou “com as pessoas, tinha rotinas a serem seguidas sob a coordenação da enfermagem e não havia divisão de tarefas: todas faziam de tudo”.

O relato da auxiliar de creche exemplifica os conflitos que ocorrem nos espaços de Educação Infantil com a convivência entre duas categorias em que há

divisão de tarefas e remuneração diferenciadas. A solução encontrada na creche foi agrupar as auxiliares de creche no berçário, assumindo juntas todas as tarefas, realidade que perdurou durante alguns anos. Devido à transferência e à aposentadoria de algumas auxiliares de creche, o berçário passou a contar, em alguns momentos, com professoras, mas sem separação de tarefas.

A auxiliar de creche referiu ter feito algumas leituras, mas não se recorda nem dos títulos, nem dos autores. As vantagens trabalhistas e financeiras a motivaram a prestar concurso na universidade.

A educadora no cargo de chefia entrou aos sete anos na primeira série, interrompendo seus estudos no 1º ano da Escola Técnica, por não conseguir conciliar trabalho e estudo. Na trajetória, como aluna, ela relata que as atitudes autoritárias da professora de 1ª série prejudicaram a sua escolarização: “Tinha medo de abrir a boca, de falar alguma que ela ficasse brava”. Acredita que, nessa época, isso tenha colaborado para sua dificuldade em participar das aulas, o que melhorou somente na faculdade.

Está na creche desde a sua inauguração e não relatou nenhum problema com relação ao início de suas atividades como auxiliar de enfermagem. Este seu primeiro contato profissional com a Educação Infantil e o fato de gostar de trabalhar com crianças motivaram o retorno aos estudos e a escolha do curso de Pedagogia:

Eu tinha sempre em mente trabalhar com criança e, quando eu entrei aqui na creche, eu achei que era uma oportunidade de eu colocar isso em prática e eu vi que a Pedagogia dava esse subsídio pra você trabalhar com a criança, apesar de não ter uma habilitação em Educação Infantil. Mas achei que por esse lado, eu fazendo a Pedagogia, eu estaria habilitada a trabalhar com a criança. (CHEFIA)

Com relação ao cargo de chefia, relata:

Eu acho que assim: talvez se eu estivesse em outra unidade nem estivesse na chefia, e também não estava direcionada pra isso, acho que foi uma coisa que

aconteceu na minha vida, foi uma oportunidade que apareceu e eu quis aproveitar (...) acho que eu estudei bastante, fiz administração escolar. (CHEFIA).

Ao ser questionada se a Pedagogia ofereceu subsídios para o trabalho com crianças e para o cargo de chefia, explicou:

A Pedagogia, acho que te dá subsídios teóricos, mas para prática. Eu não vejo. Mesmo as praticas de estágio, nós [as alunas] tivemos muita dificuldade (...) Acho que o curso de Pedagogia não dá subsídios para administrar (...) e, nem em sala de aula. Talvez seja uma dificuldade minha, mas eu acho que não, porque eu vejo o pessoal perdido. (CHEFIA)

Essa crítica aos estágios está presente nas discussões a respeito das diferentes modalidades que envolvem profissionais destinados à Educação Infantil. Uma das dificuldades encontradas tem a ver com a condução da prática pedagógica. Segundo Kishimoto (2002, p.109), tradicionalmente, a formação dos professores privilegia o contato com livros e não com a realidade das escolas:

Pouco tempo é dispensado para essa tarefa. Um professor dizia que ensinar criança parece valer menos que produzir um objeto ou estudar um animal. Cursos de Veterinária oferecem mais tempo de contato com seu objeto de estudo. É como dizer que cavalos e vacas valem mais que crianças. Emprega-se menos tempo observando crianças que animais.

A responsável pela coordenação pedagógica da creche entrou na 1ª série aos seis anos e meio, cursando até o Magistério, quando se casou. Após um ano retornou aos estudos, optando pelo curso de Pedagogia, atribuindo a ele “o gosto” pela profissão. Iniciou suas atividades profissionais aos 24 anos na área de Educação, sendo que, ainda na faculdade, começou a trabalhar com Educação Infantil em um projeto de pesquisa. Atuou como professora no curso de magistério e no Ciclo Básico e, também, como coordenadora pedagógica do primeiro curso citado.

Quando chegou para atuar na creche, há oito anos, ficou muito entusiasmada, pois o cargo de pedagoga estava sendo criado e o momento era de muitas discussões, com a elaboração coletiva de uma proposta pedagógica. Esse processo foi desenvolvido ao longo de quatro anos, com muitos estudos, cursos abordando o desenvolvimento infantil e um trabalho conjunto com os pais, sob a orientação de uma professora do departamento de Psicologia e alunas da pós-graduação da universidade:

Aí, nós começamos [o curso]. Era todo começo de ano e meio de ano... nós fazíamos esse estudo e esse trabalho com a [professora e alunas]. Durou acho que quatro anos e no final do trabalho foi aquela proposta pedagógica. Trabalho pedagógico que nós fizemos coletivamente, nós fizemos junto com os pais também, realmente com a participação dos pais. Foi interessante. (PEDAGOGA)

No entanto, a pedagoga revelou ter seu trabalho interrompido toda vez em que ocorre mudança de chefia. No momento da entrevista, estava conseguindo organizar o trabalho: “Eu estou agora conseguindo estruturar melhor, dar um norte, vamos dizer (...) que ele não oscile tanto, eu acho que eu não posso ficar a cada gestão mudando”. Citou como exemplo de interferência o processo de avaliação das crianças, que, dependendo da chefia, ora era realizado por ela, ora pelas professoras. Essa avaliação era baseada nos estágios de desenvolvimento elaborados por Piaget, que era utilizado como referencial para os trabalhos pedagógicos.

Com relação à aplicação da avaliação, a pedagoga explicou:

Eu acredito que o meu trabalho tem que ser voltado muito mais às professoras, quer dizer, eu tenho que estar mais voltada à orientação dos professores. Acho que as professoras têm que ter autonomia na avaliação com a criança (...) meu papel é na orientação.

A interferência das chefias nas atividades da pedagoga sugere que não havia autonomia para o desempenho das diferentes tarefas que compõem o atendimento da creche. Para o desenvolvimento profissional/organizacional de um trabalho educativo com crianças pequenas, um dos critérios necessários é a interação na estruturação do trabalho no interior da creche (FORMOSINHO, 2000).

A infância e a trajetória escolar da auxiliar de cozinha e da auxiliar de limpeza são semelhantes. Relataram ter boas recordações da infância e da escola, que para ambas correspondem a um período curto, pois pararam de estudar na 4ª série, para trabalhar como empregada doméstica e babá, respectivamente.

A auxiliar de cozinha relatou o quanto foi incentivada pelo pai no hábito da leitura e que fez o mesmo com seus filhos. Acredita que o incentivo à leitura e outras atividades, como desenho e caligrafia, estimuladas por ela, foram responsáveis pelo desempenho de dois de seus filhos, que, sem freqüentar escola, entraram na 1ª série sabendo ler:

Modéstia à parte, eu falo isso por minha causa, porque eu sempre gostei muito de ler estórias, de dar lápis. Então, eu acho que isso a gente acaba conseguindo passar pra eles, né? O que você gosta, o que você dá de presente: livrinho... você conta história. Então, eu sempre gostei muito, gostei muito de ler, apesar da minha pouca escola, escolaridade, mas eu sempre gostei muito de ler e sempre gostei muito de criança (...) (AUXILIAR DE COZINHA).

Ao ingressar como servente de limpeza na Universidade foi alocada em um departamento acadêmico. Após 10 anos, surgiu um concurso interno para auxiliar de cozinha, sendo transferida para o restaurante universitário. Participou ativamente dos movimentos políticos e reivindicatórios que aconteceram no Campus, especialmente os que pleiteavam a construção da creche. Segundo a educadora, dois fatos ocorridos em sua vida foram importantes para o seu envolvimento.

Teve uma grande decepção quando pleiteava uma vaga em uma indústria alimentícia. Não foi contratada por ser mãe:

O moço [do setor administrativo da indústria] falou que eu podia levar os documentos, pois eu atendia os critérios para contratação. No dia em que fui levar os documentos e começaria a trabalhar. De repente, ele perguntou: “É casada? Casada e com filho? (...) a gente não pega porque filho traz problema”. (AUXILIAR DE COZINHA)

Outro momento foi quando entrou na universidade, não havia creche e sua filha tinha três anos.

Chegou uma época que a gente tem aquelas crises, né? Minha filha com três anos, muita dor de garganta (...) eu chegava em casa ela com febre, eu sem telefone. Eu pensei: “eu vou sair da universidade, não agüento mais...” Se não fosse uma professora que me chamou na sala dela e me falou um monte de coisa, me deu conselho, me emocionou às lágrimas, eu teria largado meu trabalho. Infelizmente, não pude aproveitar a creche, mas acredito que foi uma grande conquista para as mães. Por isso que briguei tanto por creche.

No momento da entrevista, a auxiliar de cozinham falou que estava realizada profissionalmente, pois, além de gostar da sua profissão, participava dos acontecimentos da creche: “Participo do conselho da creche como representante dos funcionários técnicos administrativos; escrevi um artigo sobre a cozinha no jornal da creche; sou representante da cozinha no conselho de representantes (...) estou feliz mesmo, muito feliz”.

Esse envolvimento da auxiliar de cozinha demonstra que seu perfil profissional, que extrapola o compromisso de somente cumprir as funções do cargo, aliado às instâncias da creche, que oferecem espaços para todas as educadoras se manifestarem, proporcionam para esta educadora satisfação no trabalho.

A auxiliar de limpeza relatou com alegria seu tempo de infância:

Eu tive uma infância assim, que eu gostaria que toda criança tivesse, porque eu fui criada em fazenda, com a natureza (...) é uma coisa que eu aprecio muito. Frequentei a escola da fazenda e era uma professora só (lecionava para a 1ª, 2ª e 3ª séries ao mesmo tempo). Ela se chamava Dona Rima, era uma professora que eu nunca me esqueci dela. Era muito carinhosa com a gente e a gente também com ela. (AUXILIAR DE LIMPEZA)

Em seu primeiro emprego cuidava de três crianças, sendo que trabalhou como babá e empregada doméstica até os 24 anos, quando casou.

Na década de 80, durante seis anos, foi voluntária na creche que seus filhos freqüentavam. Descreveu suas funções do seguinte modo: “Fazia de tudo um pouco; ajudava a lavar roupa; recebia as crianças na hora da entrada; ajudava na troca; no horário da comida (...)”.

Mais tarde, com os filhos maiores, prestou concurso para auxiliar de limpeza em um colégio estadual.

Como a escola tinha problemas financeiros e de funcionários a gente fazia tudo, até atender telefone. Se um professor avisava que não vinha dar aula, havia uma lista de professores substitutos e a gente tinha que ligar e chamar o substituto. Eu entrava às cinco e meia da manhã porque até às sete horas eu tinha que estar com as sete salas de aula limpas e a secretaria (...) (AUXILIAR DE LIMPEZA).

Sua entrada na universidade ocorreu em 1993 por meio de concurso, sendo alocada na creche. Explicou que gosta muito do que faz e considera a creche parte de sua vida. Com relação ao contato com as crianças relatou: “Conviver com criança é uma coisa muito gratificante porque você tem deles um retorno [de carinho] muito bom (...) muitas vezes, o adulto não sabe retornar; para a criança, basta uma coisinha e ela sabe retornar”.

A auxiliar de lactário começou a trabalhar e estudar aos oito anos de idade, cursando até a 8ª série. Nunca teve problemas na escola e sua infância foi tranqüila, mas por trabalhar desde cedo como babá não tem muitas recordações de

brincadeiras e passeios. Interrompeu os estudos aos 14 anos, por motivo de doença na família, e passou a trabalhar em escritório até prestar concurso na universidade.

Nos primeiros seis meses, como o berçário não estava funcionando, trabalhou na confecção do “enxoval da creche”, costurando toalhas, lençóis e almofadas, e quando necessário auxiliava as professoras.

Para a auxiliar, quando o lactário começou a funcionar suas funções ficaram claras e fáceis de administrar. “Não tenho problema, sei o que tem pra fazer e organizo bem o meu tempo”. Atribuiu essa realidade ao bom entrosamento que há entre ela e a enfermagem:

O que eu falava com o pai, a enfermeira assinava embaixo. O que a enfermagem falava eu assinava embaixo. Não por companheirismo, mas o que a gente faz pensa na criança e na família. Então, sempre que aparece uma situação nova, a gente senta e conversa: os pais, a enfermagem e eu, tudo em conjunto. Assim, nós nunca tivemos problema. (AUXILIAR DE LACTÁRIO)

As auxiliares de cozinha e lactário solicitaram, respectivamente, maior contato com as crianças e participação nas reuniões com os pais.

Eu gostava muito quando era aquela filhinha [no horário do almoço]. A gente ficava servindo... eles voltavam para repetir. Era um contato maior (...) sempre gosto muito dos aniversários, sempre estou lá pro meio, enfiada no meio das crianças. No dia do aniversário, acho que deveria estar mais entrosada, sair mais da cozinha (...) [a comemoração do aniversário] é um momento de relaxamento com a criançada: brincando, brincando de roda. Seria ótimo! Eu pipoco lá meus passinhos e ainda danço um pouco. (AUXILIAR DE COZINHA)

Eu gostaria muito... acho que seria importante eu participar das reuniões com os pais, principalmente do berçário e grupo I, pra quem faço alimentação. (AUXILIAR DE LACTÁRIO)

As condições objetivas e as visões pessoais (sentido) das educadoras de creche perpassam suas atividades e experiências de forma recíproca, ou seja, de modo que uma influencia a outra.

As vivências e experiências individuais, que formam e transformam o sentido que as profissionais dão às suas atividades, formam e transformam a estrutura objetiva do ambiente de trabalho, como veremos nos tópicos seguintes.

5.2 - O Sentido do Trabalho na Creche Atribuído pelas Educadoras: as condições subjetivas

Neste tópico foram analisadas as práticas de cuidar e educar, a partir do relato das educadoras, tendo como base a relação entre as concepções de creche e as práticas profissionais. As educadoras apontaram como funções da creche: educar; cuidar; e educar e cuidar.

Para a professora Ana, a creche tem por função cuidar e educar. Cuidar envolveria atividades de higiene direcionadas às crianças menores; educar estaria relacionado à transmissão de conteúdos:

A turminha de dois anos... eu acho que tem tudo a ver. Eu acredito que o cuidar para mim envolve tudo: desde a higiene, a alimentação, o cuidado com a sala. Com as crianças de três anos, nós trabalhamos os animais, que envolve a preocupação em aprender o que são os animais, o que eles fazem. É, agora que estou na turminha de três anos dá pra trabalhar muito bem (...) estou no maior “pique” e nós temos prontos três projetos pra trabalhar: a família, alimentação e lixo. (ANA)

Na prática a professora percebeu que é mais fácil trabalhar com crianças maiores de três anos, pois há conteúdos a serem desenvolvidos e as crianças são mais independentes, “escovam os dentes sozinhas, usam o banheiro (...)”. Com os menores

tudo é mais difícil, eles “são dependentes e não há preocupação em transmitir conteúdos”.

Com relação às atividades que desenvolvia com as crianças menores de três anos, o relato da professora Ana indica que ela estimula o aprendizado da criança nos momentos de escovar os dentes, arrumar a mochila, guardar os brinquedos, utilizar o banheiro, com o intuito de promover a independência da criança.

Na prática, quando a professora orienta a criança nos momentos de higienização, ela está cuidando e educando de forma indissociável. Ao dizer que tem “pique” nas atividades que classifica de educar, a professora Ana encontra sentido para suas funções de professora: ensinar, por meio de projetos, e transmitir conteúdos das áreas do conhecimento tradicionais do Ensino Fundamental.

Outro dado interessante foi a divisão que a professora fez: cuidar para os menores e educar para os maiores. A influência dos fatores históricos, em que na faixa de zero a três anos a educação privilegia o cuidado em relação à saúde, higiene e alimentação, enquanto na faixa de quatro a seis anos estaria voltada à preparação para o Ensino Fundamental (muitas vezes a antecipação), aliada ao modelo tradicional de escola, contribuem para essa interpretação do cuidar e educar na Educação Infantil.

Rosemberg (2002, p.71) explicou que tanto a Constituição de 1998 como a LDB consagraram os termos creche e pré-escola, mas não as definiram. Segundo a autora, a conceituação que se desejava implantar seria a de:

(...) diferenciá-las exclusivamente quanto à faixa etária da população de crianças atendidas: creche deve ser o mesmo que pré-escola atendendo crianças até 3 anos e 11 meses; pré-escola deve ser o mesmo que creche atendendo crianças de 4 a seis anos e 11 meses.

As funções de cuidar e educar estariam, portanto, presentes nas duas modalidades. Na prática, o que precisa ser considerado são as especificidades tanto do bebê e das crianças menores como também das que se encontram na fase final da Educação Infantil.

A professora Beatriz foi enfática ao responder que a função da creche era educar. O motivo para considerar a creche um espaço educacional seria porque ela serve para estimular virtudes e regras de boas maneiras, como: aprender a respeitar os colegas, a repartir, a guardar os brinquedos, a utilizar as palavras ‘obrigado’ e ‘por favor’ e, também, aprender a importância dos momentos de higiene e alimentação:

Elas [as crianças] estão brincando de fazer bolinha de massinha. Aí ele pega uma bolinha de uma cor... está aprendendo a cor. Eu vou falando e ele brincando vai aprendendo. O amiguinho também quer a mesma bolinha (...) eu vou ensinando que pode escolher mais não pode bater no coleguinha, tem que repartir. Aí, ele vai ao banheiro, está sendo educado. A mãe não está ali, mas a professora está ali. O adulto está do lado dele na hora de comer... está educando (BEATRIZ).

A professora Beatriz comentou que as pessoas vêm a creche como um lugar onde não ocorre aprendizado, mas, segundo ela: “A gente que está junto todo o momento, a gente está vendo que está sempre educando (...) o educar é uma coisa constante”.

A função educar foi sinalizada pela professora Beatriz como importante para as crianças que permanecem tempo integral na creche: “As crianças integral ficam o dia inteiro (...) os pais precisam entender que as boas maneiras, os hábitos, muita coisa sai da creche (...) ela [a creche] é muito importante para essas crianças”.

Um aspecto verbalizado pela professora Beatriz deve ser assinalado: a indicação de que a responsabilidade pela educação da criança em tempo integral compete à creche, sem o compartilhamento com a família.

A LDB evidenciou que a Educação Infantil tem papel complementar ao da família no cuidado e educação da criança. Para que isso ocorra, a articulação com a família deve fazer parte da proposta pedagógica da creche. Essa tarefa não é fácil, pois trabalha com fatores históricos e culturais que interferem nesse processo, como, por exemplo, ser obrigação da família o cuidado e a educação dos filhos pequenos. Este significado acarreta sentimentos de insegurança e culpa por parte da família ao ter que dividir essa responsabilidade com a creche como também a apropriação dessa função pelas educadoras ao assumirem o papel de substitutas da mãe. Essas dificuldades tendem a ser minimizadas quando a creche e a família compreendem que o trabalho desenvolvido na creche deve ser compartilhado. Segundo Oliveira et al. (1992, p.116):

Isso implica em compartilhar os sucessos e as dificuldades que se apresentam e, acima de tudo, transformar este trabalho em colaboração mútua. Sem dúvida, há que se determinar o que deve ser responsabilidade da creche e o que deve ser da família. Mas os papéis de cada um só vão se construindo a partir do exercício cotidiano de dialogar.

É importante ressaltar que atividades de cuidar e educar na creche não devem ser associadas ao tempo de permanência da criança na instituição. O que deve ser equacionado é a organização das atividades, com o objetivo de evitar a repetição para crianças em tempo integral ou a ausência para as de tempo parcial. Para tanto, deve haver um cuidado especial na programação diária, semanal e de periodicidade mais longa.

A auxiliar de creche explicou que a função da creche é cuidar da criança, enquanto a mãe trabalha: “Eu acho que a creche tem uma função grandíssima, porque uma mãe trabalha e sabe que o filho está ali, está em paz, está bem cuidado, né?”.

É interessante notar que, no sentido dado pela auxiliar de creche, há uma comparação entre a qualidade do cuidar da creche e da família. A relação citada foi referente à alimentação:

Mesmo que a casa seja estruturada, não é daquele jeito sabe? Cada dia uma sopa, aquela variedade que tem é bife, é gema. Tudo arrumadinho, de acordo com o que a criança precisa... as frutas, essas coisas (...) Eu acho que a criança criada em creche desde pequena, eles sabem comer melhor, eles aprendem a comer as coisas que ele vê os amigos comendo, enquanto os que ficam em casa, só com a mãe, eles são mais enjoados, sabe? Nunca querem comer. (AUXILIAR DE CRECHE)

A desvantagem da creche, para a auxiliar, recaiu nas crianças que permanecem tempo integral na instituição. Apesar de saber que a maioria das mulheres precisa trabalhar, considera que o melhor seria a criança ficar pelo menos um período em casa, com alguém responsável. A justificativa foi o cansaço da criança:

Eu sei que a maioria tem que trabalhar hoje em dia, mas eu acho que meio período seria ideal, porque, eu acho que eles cansam muito, principalmente o bebê, já levantando cedo, rotina de adulto, né? É como se ele fosse trabalhar, né? Ele levanta cedo, ele fica o dia inteirinho ali. Eu acho que é muito melhor meio período, pra todos. Deveria ser uma regra. (AUXILIAR DE CRECHE)

Ao fazerem referência à creche como um serviço que atende à necessidade da mulher e à preocupação com as rotinas cansativas para a criança que frequenta a creche em tempo integral, Mantovanni e Terzi (1998, p.174) indicam, como resultado de pesquisas relacionadas aos efeitos da creche sobre os comportamentos sócio-emotivos (apego à mãe, dependência, autonomia, tolerância à frustração, agressividade, comportamento social com o adulto e com outras crianças), que não há diferenças significativas entre crianças educadas em família e crianças provenientes de creche. Sinalizam que uma das variáveis significativas para as experiências das crianças seria a regularidade e, com relação a ela:

É melhor a creche, mesmo por muitas horas, junto a rotinas certas, regulares e previsíveis com as figuras familiares, do que um pouco de mãe, um pouco de avó e um pouco de babá, de forma irregular. De fato, nos primeiros anos de vida, quando a criança enfrenta a total novidade do mundo e da existência, a descoberta das sensações do seu corpo e do de outros, a raiva e a alegria, a alegria e o tédio, a cor e o som... ela tem necessidade de algo certo, reconhecível e regular, de relações e trocas decodificáveis e, portanto, suficientemente estáveis a ponto de serem conhecidas, reconhecidas, de se tornarem previsíveis e, portanto, emotivamente relevantes e seguras.

Para a auxiliar de creche, o sentido das suas atividades na creche foi associado ao cuidar da criança para dar tranquilidade às mães que trabalham:

Acho importante o meu trabalho. A mãe chega, não conhece ambiente, está chegando ali, deixando o seu filho tão pequenininho... não sabe se eu sou boa, se eu vou cuidar bem (...). Ele [o bebê] não fala, não é? A rotina não muda, porque os bebês não são de mudar o ritmo. A gente oferece uns brinquedos, depois vem a fruta, vão tomar sol, dormem, acordam, vão para o chão (...). (AUXILIAR DE CRECHE)

A participante que representou a chefia administrativa definiu as funções da creche da seguinte forma:

A creche é a primeira etapa da Educação Básica. A creche tem que, vamos dizer, proporcionar oportunidades para estar desenvolvendo as crianças através das diversas áreas do conhecimento. Estar propiciando brincadeiras, oportunidades (...) eu acho que a função da creche é educar e é cuidar (CHEFIA).

Quanto ao cuidar, a chefe da creche fez referência às concepções de creche em relação ao cuidar e educar, e que, erroneamente, era dada atenção apenas ao cuidar; depois a ênfase voltou para a educação. Esclarece que, nas atividades desenvolvidas na creche, as duas ações devem estar juntas: “Não é só cuidar, nem só educar. Não são coisas separadas. Eu acho que nas diversas atividades que são desenvolvidas, isso tem que estar junto”.

Sua definição foi baseada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), em que a educação é entendida como um processo amplo, que engloba a transmissão de conhecimento, cultura, valores e regras sociais. Este Referencial inclui não só as atividades pedagógicas como também o cuidado, o qual foi utilizado enquanto promotor do bem-estar e das interações na creche.

No momento da entrevista, a chefe ocupava o cargo há apenas dois meses. O pouco tempo de experiência talvez possa explicar o fato de ela não ter associado às definições nenhum exemplo ocorrido durante as suas atividades, baseando-se, portanto, em um discurso teórico.

O sentido de creche para a pedagoga foi a educação da criança, em complementação à família: “Eu acho que é aquele velho chavão mesmo, mas ela diz tudo que é: promover a educação da criança e complementação à família, quer dizer, ela não é uma substituição da família, ela é um complemento da família”.

Atualmente, a pedagoga levanta um questionamento com relação à abordagem não escolarizante presente nas discussões teóricas sobre os objetivos atuais da creche. Relatou que desde a época da graduação se questiona sobre como seria essa creche não escolarizante, já que não foi formada para este “novo olhar”, mas confessa estar mais adepta a esta concepção de Educação Infantil, em que se dá muita importância “para esse período da infância, da brincadeira, da criança poder se expressar em busca da sua identidade, da sua personalidade”.

A discussão entre escolarizante e não escolarizante foi abordada por Campos (2002), ao tratar a formação de profissionais da Educação Infantil nas reformas educacionais de 1990. Segundo a autora, estariam ocorrendo debates técnicos e acadêmicos com o intuito de fundamentar uma concepção de Educação Infantil definida como de oposição a uma tendência “escolarizante” entendida como:

(...) planos de carreira baseados na lógica da hora-aula, recusa dos profissionais em assumir tarefas de cuidado, principalmente cuidados de higiene; uma formação profissional que confere pouca importância às características da faixa etária da criança. (CAMPOS, 2002, p.20).

Na prática, o termo escolarizante é utilizado com frequência por educadoras para justificar o excesso de leitura, escrita e cálculo nas atividades infantis.

Na tendência não escolarizante, as práticas pedagógicas estariam centradas nas atividades das crianças, nas quais o aprendizado ocorreria de modo integrado, explorando o ambiente, brincando. Segundo Faria (1999):

A criança pequena aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, que não pode ser organizado de forma disciplinar. A linguagem é desenvolvida em situações do cotidiano, quando a criança desenha, pinta ou observa uma flor (...).

O “novo olhar” expresso pela pedagoga reflete os desafios que estão invadindo os espaços de Educação Infantil, no sentido de projetar o educar e o cuidar coletivamente, tendo de superar antigos modelos, os currículos inadequados e as práticas desenvolvidas na Educação Infantil.

O sentido dado pela auxiliar de cozinha relacionou a função da creche à mãe trabalhadora. É importante salientar que, apesar de a creche da universidade atender filhos de servidores e de alunos, independente do sexo, atendendo, portanto, mães que não trabalham e não estudam, a associação creche-mãe trabalhadora foi marcante quanto à importância de um espaço destinado ao cuidar: “A creche na vida de uma mãe que trabalha, eu já falo a mãe, não falo nem o pai (...) uma creche que você sabe que tem uma estrutura, que cuida realmente do seu filho, nossa, é muito importante na vida da gente”.

A associação creche-mãe trabalhadora é antiga. A intenção seria a creche para as crianças, porém, até hoje está ligada ao fato de a mãe trabalhar. Segundo Didonet (2001), tanto a creche como a pré-escola têm três objetivos complementares: um objetivo social associado à realidade da mulher como cidadã com direitos à vida social; um objetivo educacional, que considera a criança como sujeito da educação, em que a creche deve se organizar para proporcionar o seu desenvolvimento e aprendizado, respeitando suas especificidades; e, finalmente, um objetivo político, pois a Educação Infantil é o início da formação de um cidadão. Segundo Fulghum, citado por Didonet (2001, p.14), foi nas atividades do jardim da infância que ele aprendeu: “as regras de auto-afirmação e de respeito ao outro; o direito de falar e ouvir, de esperar sua vez e de colaborar, de encontrar satisfação no que faz, o princípio da responsabilidade e da solidariedade”.

A auxiliar de cozinha associou suas atividades ao cuidar:

Adoro esse movimento da criança (...) O que a gente quer é que as crianças estejam bem cuidadas, alimentadas e que as mães estejam tranqüilas... É muito gratificante quando as mães passam e falam: por que eles comem feijão aqui e não comem em casa? Por que comem verdura aqui e não está comendo em casa? (AUXILIAR DE COZINHA).

A auxiliar de lactário mencionou o cuidar e educar como função da creche para suprir necessidades infantis, chamando a atenção para o fato de que muitas crianças permanecem, durante a semana, mais tempo na creche do que com os pais.

Mais uma vez surge a preocupação com a permanência em tempo integral, sendo que para essa educadora isso não seria problema, desde que houvesse um vínculo afetivo entre educadores e crianças, pois ela acredita “que a criança tem que se sentir segura e amada”.

Na visão dessa profissional, no interior da creche ainda há profissionais que entendem que o cuidar seria para os menores e o educar, para os maiores: “Tem professora que não gosta de trabalhar com os bebês do berçário porque acham que é só ficar cuidando, limpando, alimentando”. Em sua opinião, o cuidar e o educar devem estar presentes do berçário ao pré. Explica:

No berçário, você pode educar muito bem, incentivando a andar, a engatinhar, com paciência e carinho, né? Eu acho que o educar também seria isso, ajudar no desenvolvimento da criança. Como nas outras salas, também não é só educar. Você tem que cuidar para a criança, mesmo estando lá, para ler e escrever, ela precisa de carinho, ela precisa de cuidado. (AUXILIAR DE LACTÁRIO).

Na concepção de creche explicitada por essa educadora, sobressai a importância das crianças se sentirem amadas, cuidadas e incentivadas por meio da construção de vínculos afetivos. Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998, p.17), os educadores que constroem vínculos afetivos com as crianças agem como mediadores, “sinalizando e criando condições para que as crianças adotem condutas, valores, atitudes e hábitos necessários”.

A auxiliar de limpeza definiu o espaço da creche como uma escola, onde há muita aprendizagem:

(...) é uma escola, é um convívio de uma criança com outras crianças. Então acho que isso desenvolve bastante elas, porque cada criança tem um jeito, a sua maneira de pensar, sua maneira de fala. Então eu acho que esse convívio que eles têm, tem muita aprendizagem pra eles. Então, não é uma creche. Eu acho que ali é um encontro de conhecimentos deles. (AUXILIAR DE LIMPEZA)

Com relação à utilização do termo escola e não creche, a educadora explica: “Não é creche porque não é depósito de criança. Aqui tudo é bom, tudo é limpo e em ordem e as crianças aprendem bastante”. A postura da educadora em não utilizar o

nome creche pode estar associada à conotação pejorativa do termo que, em sua origem, tinha como função primordial a guarda e a proteção particularmente da criança pobre, o que não reflete a realidade em que a educadora trabalha. Essa preocupação com o termo creche esteve presente na época da elaboração da Constituição de 1998, tendo permanecido por ser uma garantia do direito à educação das crianças pequenas, e que, segundo Didonet (2001), caberia às políticas educacionais, após a promulgação, a responsabilidade de elaborar uma creche de qualidade.

A educadora destacou também a importância da creche no aprendizado da criança por meio do convívio com outras crianças, apontando esse fato como uma vantagem em relação àquelas que não frequentam esse tipo de instituição: “A gente vê logo a criança que vem na creche. Ela é menos chata pra comer, sabe brincar melhor com o coleguinha, é muito mais esperto, independente (...) e a família fica feliz”.
(AUXILIAR DE LIMPEZA)

Segundo Musatti (1998, p.190), as crianças que frequentam creches vivem experiências simultâneas de sociabilidade na família e na creche e, portanto, “não há como separar a contribuição da experiência da creche no desenvolvimento da criança, como também, a influência dessa experiência na vivência familiar”.

Certamente, as relações com crianças da mesma idade, de idades diferentes e com adultos, em um mesmo local, influem na estruturação dos processos afetivos e cognitivos infantis.

A auxiliar de limpeza acredita que a creche cuida e educa, porém, atribui estas funções às professoras:

Eu cuido para que tudo esteja em ordem, eu chego, olho todas as salas, coloco água nos filtros, limpo as mesas, cuido da roupa, vejo o que os professores e as crianças precisam e assim elas trabalham mais tranquilas e as crianças ficam bem (...) as professoras estão lá [nas salas], cuidando, educando (...) (AUXILIAR DE LIMPEZA)

Os vários sentidos de cuidar e educar atribuídos pelas educadoras, por intermédio das condições subjetivas, sugerem uma questão: a importância da reflexão no intuito de formar, a partir dessas visões, uma Pedagogia da Infância em que a educação de crianças de zero a três anos seja efetivada com qualidade, envolvendo todas as educadoras.

5.3 - O Significado do Trabalho na Creche Atribuído pelas Educadoras: as condições objetivas

Este tópico tratou das dificuldades e situações vivenciadas pelas educadoras de creche, as quais foram apontadas, durante as entrevistas, como limitantes às suas atividades. Essas dificuldades foram agrupadas de acordo com a seguinte classificação: a) com relação às práticas pedagógicas, b) administrativas, c) de relacionamento com os pais e d) interpessoais.

Com base na classificação, foram elaborados quatro quadros, em que é possível visualizar: o tipo de dificuldade e por qual profissional foi citada.

No Quadro 5, são mostradas as dificuldades oriundas nas práticas educativas que foram relatadas pelas educadoras.

Cada categoria profissional citou um tipo de dificuldade diferente. No entanto, com relação à mesma categoria, em dois momentos houve coincidência de dificuldades entre os informantes: quanto à definição adequada de atividades para crianças pequenas e quanto ao uso do conhecimento especializado para lidar com situações rotineiras.

QUADRO 5 - Distribuição das dificuldades apresentadas pelos diferentes tipos de participantes em relação às práticas educativas.

PARTICIPANTES				
	Professoras	Auxiliares	Pedagoga	Chefia
	Definir atividades adequadas para crianças pequenas (as duas docentes)	—	—	—
D		Lidar com situações rotineiras da vida das crianças/ famílias que envolvem conhecimento de outras áreas com compreensão (auxiliar de limpeza e auxiliar de creche)		
I	—		—	—
F				
I				
C				
U				
L				
D	Decidir melhores condutas em situações concretas (uma docente)	—	—	—
A				
D				
E	—	—	Imprimir identidade ou especificidade da Educação Infantil à prática das professoras	—
S				
	—	—	—	Gerenciar a articulação da teoria com a prática por parte das educadoras

As professoras Ana e Beatriz relataram que a elaboração de atividades para crianças menores foi difícil para elas. Indicam, como primeira razão para isso, o fato de nunca terem trabalhado com essa faixa etária, destacando as diferenças:

Eu nunca trabalhei... só aqui na creche que eu tô (sic) trabalhando com essa faixa etária. Eu me senti perdida... com dois anos é mais difícil por causa da idade deles. Com três anos já é bem mais fácil. Todos já falam, já entendem o que a gente fala e já perguntam, já contam muitas experiências, pintam, recortam. É bem mais fácil, por essa independência que eles já têm. Fica bem mais fácil para nós. (ANA)

Eu tenho uma dificuldade no que fazer para aquela criança [de dois anos]. Toda a vida eu trabalhei com seis anos, e seis anos você pode tudo (...) ele já pode lê, ele já pode construir história, ele já vai na revista, ele já vai no jornal, ele já pesquisa, faz trabalhinhos... é muito amplo (BEATRIZ).

As dificuldades suscitadas nessas situações sugerem que as professoras têm consciência do próprio desconhecimento e inexperiência para trabalhos com crianças menores. Elas não tiveram nenhuma formação para trabalhar com as especificidades das crianças de zero a três anos e tendem a aplicar o caráter de escolarização, semelhante àquele presente no Ensino Fundamental.

Bondioli e Mantovani (1998, p.38) explicam que, em geral, nas creches “o educador é colocado frente à tarefa educativa, sem preparação específica nem em puericultura, nem em técnicas de intervenção didática, nem em conhecimento sobre o desenvolvimento, nem em dinâmicas relacionais entre adultos e crianças e entre adultos”.

Um aspecto do trabalho com crianças menores que pode ser interpretado como frustrante para as professoras ficou implícito quando estas destacaram os produtos elaborados pelas crianças maiores, que geralmente são visíveis e mensuráveis. A falta

de uma produção que represente a influência da professora, como confecção de trabalhos manuais, ou que demonstre um aprendizado proporcionado por ela, mediante o desenvolvimento da leitura, da escrita ou da matemática, pode ser mais um empecilho para o desenvolvimento das atividades, pois, com as crianças menores de três anos, a aplicação desses conteúdos fica sem sentido.

A formação escolarizante reflete também na concepção que as professoras têm de criança: uma visão que privilegia mais o “sujeito-escolar” do que o “sujeito-criança”. Neste contexto, fica difícil para as professoras perceberem, por exemplo, as necessidades que um bebê demonstra mesmo sem falar; observar suas reações, iniciativas e conquistas e interpretá-las como resultado de um processo, em que o cuidar e educar desenvolvido no interior da creche desempenha papel importante.

Um dado relevante foi mencionado pelas duas professoras: a ausência de referencial teórico e de projeto pedagógico.

No decorrer da entrevista, a professora Ana, citando a experiência que vivenciou em outro espaço educacional, sinalizou a ausência de um referencial teórico consistente e de um planejamento pedagógico adequado, os quais seriam determinantes na elaboração atividades adequadas para as crianças pequenas:

Quando eu cheguei aqui e fui fazer meu planejamento, não foi oferecido nada pra gente. Eu me senti perdida. Lá na escola do Estado, a gente tinha proposta [pedagógica], a gente sentava, fazia, estudava e punha em prática. Por isso eu te falo, eu sinto falta de um planejamento... tem que ter um fundamento teórico. Prática é uma coisa, você tem que ter a teoria ali. (ANA)

As estratégias utilizadas pela professora para minimizar essa situação variaram de consultas a alguns livros à cópia de planejamento de outra instituição: “Esse planejamento que eu fiz esse ano, mesmo, eu fiz em cima de uma proposta que eu

trouxe do SESI... foi esse o meu material. Aqui mesmo, eu não tive, não tive nada”.

(ANA)

A professora Beatriz também associa suas dificuldades à falta de um planejamento pedagógico. As dúvidas citadas por ela com relação à escolha das atividades adequadas e sobre como articular os limites e a autonomia que podem ser dados à criança revelaram como essa ausência interfere no processo de escolha da melhor conduta em situações concretas:

Na sala, a questão das atividades, eu tenho dificuldade até onde vai, até onde eu posso ir, o que eu não posso fazer. Não pode riscar a parede, só no papel. Põe o papel lá na parede... o papel é imenso. Cola na parede. Mas não pode riscar a parede. Mas na casa ele tem parede e não tem papel, onde ele vai riscar? Então você pensa assim: “você deixa o papel lá na parede? Coloca o papel no chão? Cola o papel no chão pra ele riscar? Você dá uma folha? Você dá um desenho?” Ah! Eu não consigo acertar isso sabe? Eu acho muito antiquado. Eu não gosto. Eu me acho... eu quero ser uma pessoa que dê liberdade. Então, eu procuro [não tolher a liberdade], mas tem coisa que quando você vê, você já tá (sic) corrigindo, pondo limite. Você entendeu?
(BEATRIZ)

É importante ressaltar que, também para a chefia da creche, as ausências de uma proposta pedagógica e de um enfoque teórico definido são condições que dificultam o desenvolvimento das atividades das educadoras. Segundo a chefia, a simples participação em cursos de capacitação não é suficiente para sanar essa dificuldade, pois ocorre um descompasso entre a teoria e a aplicação na prática. Acredita que um maior acompanhamento pedagógico com as educadoras minimize a dificuldade; porém, não sabe como interferir no processo:

Eu creio que os cursos... eu creio que tenham dado subsídios pra prática, mas quando chega na hora da prática mesmo, as coisas emperram. É uma opinião minha que eu acho que ainda falta alguma coisa, assim, da coordenação pedagógica, de estar fazendo esses encaminhamentos (proposta pedagógica), de estar acompanhando essas atividades (...). (CHEFIA)

Com relação ao referencial teórico:

Acho que é o que está faltando para a creche. Não que ela não tenha um referencial teórico, acho que precisa de uma meta mais clara desse referencial. Acho que deve ter uma linha, uma base do que a gente quer, aonde quer chegar (...) precisa ser construído. Acho que já tem um início, mas acho que precisa investir mais nisso, ser colocado no papel, precisa organizar, esquematizar. As discussões (sobre o referencial) têm que ser retomadas, anotadas e depois ir buscar referencial teórico, subsídios para embasar quando nós formos colocar nossa proposta no papel. Porque está muito discurso e no papel mesmo tem pouca coisa. (CHEFIA)

A causa descrita tanto pelas professoras Ana e Beatriz como pela chefia encontrou sustentação na fala da pedagoga, que revelou, em sua entrevista, que passa por um momento de redefinição de seu referencial teórico. Relata ter insegurança em trocar o referencial antigo que norteou sua formação acadêmica por outro, mas sabe que precisa compreender melhor o desenvolvimento infantil e para isso estava estudando outros autores, a fim de poder se orientar:

Acho que até o ano passado, o que norteou mesmo o meu trabalho foi Piaget, Emilia Ferreiro, Sonia Krammer... bom, enfim, eu tinha um referencial teórico dentro da linha construtivista, né? Eu sempre percebi que a minha tendência maior, né? Era mais Piaget. Para orientar, era uma coisa que me dava certa garantia. Eu não sei se porque eu estudei e trabalhei no projeto de pesquisa (...) [esse fato] me deu essa garantia, isso me ajudou muito. Agora, eu estou fazendo bastante leituras, principalmente em relação ao desenvolvimento infantil... na perspectiva de Vigotsky. Já fiz também sobre Wallon, inclusive estou achando que Vigotsky e Wallon, em relação ao desenvolvimento infantil, têm muito em comum. Agora, em relação ao desenvolvimento infantil, eu acho que eu tenho que ter essa idéia, pelo fato de orientar as professoras, orientar os pais e avaliar as crianças. (PEDAGOGA)

A princípio, esse relato sugeriu que a escolha deste ou daquele referencial estava restrito à vontade da pedagoga; porém, no decorrer da entrevista, sinalizou a necessidade de um trabalho coletivo, que agregue uma linha teórica e que norteie as práticas educativas:

Eu acredito, primeiro, que nós temos que delinear, não uma linha teórica de pensamento, mas delinear algumas... algumas questões práticas educativas, de ações educativas em relação ao coletivo da creche (...) isso tem que estar bem claro, entre nós. (PEDAGOGA)

Por outro lado, a pedagoga também vivenciou situações nas quais teve clareza de que suas atividades de coordenação ficaram prejudicadas por não saber como atuar. Citou como exemplo o fato de não conseguir aglutinar as professoras em torno de uma proposta única, indicando como causa a existência de uma cultura de educação que vem do trabalho escolar com outras faixas etárias, o que as impede de modificar suas práticas no trabalho com crianças menores:

(...) porque às vezes você tenta trazer esse pessoal para conversar e eles não aceitam, porque como elas são professoras de 1º e 2º grau elas também acham que elas já têm uma certa autonomia em relação a essa docência, e na cabeça delas dá impressão que é só transferir para a Educação Infantil o modelo escolarizante... infantiliza um pouco aquilo que você já faz com os maiores e passa para os menores (...) um trabalho muito difícil de fazer e que eu acho que eu tenho que fazer. (PEDAGOGA)

Segundo Kramer (2005), a necessidade de estabelecer uma proposta pedagógica para Educação Infantil surgiu nos debates sobre o cuidar e educar. Entretanto, nos últimos anos estiveram presentes no cenário brasileiro diferentes propostas decorrentes das práticas sociais, da academia e das políticas públicas, originando concepções e propostas distintas. A autora sinaliza que há divergência na própria terminologia: proposta, projeto ou currículo, no entanto, há alguns pontos em comum: devem estar explicitadas as concepções com relação ao conceito de infância, homem, educação infantil, conhecimento, cultura e desenvolvimento infantil, assim como a função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade.

Com relação às auxiliares, as dificuldades classificadas como de ordem pedagógica foram situações em que ocorreram questionamentos das crianças e da

família. As educadoras não se sentiram preparadas ou com conhecimento suficiente para interferir ou informar corretamente.

A auxiliar de limpeza descreveu momentos em que as crianças fizeram perguntas que ela não soube responder, como, por exemplo, quando uma criança pediu sua ajuda para fazer a amiguinha parar de chorar, sendo que o motivo do choro foi o fato de ela ter feito xixi no colchão: “Eu não sabia o que responder, porque não sei o que a mãe ensinou para ela... podia magoar a criança (...) eu fiquei embaraçada”. (AUXILIAR DE LIMPEZA). Em sua concepção, ela tinha que saber como falar e o que falar para a criança:

Tem que ter o maior cuidado com as palavras que você vai dizer pra criança, pra não interpretar pra outro lado [magoar a criança]. Você passa aquela segurança pra ela, pra ela poder, quando ela tiver algum problema, ela vem e pergunta pra você. (AUXILIAR DE LIMPEZA)

Relatou ter muita vontade de saber mais sobre as crianças, a fim de poder responder corretamente e também entender como a criança age desde o nascimento até nas demais fases da vida. Citou como exemplos de suas dúvidas: por que em determinada idade a criança faz birra e em outras, não e por que tem época em que a criança morde e em outras não: “É isso que eu gostaria de ter: mais conhecimento sobre estas coisas” (AUXILIAR DE LIMPEZA).

A auxiliar de creche e a auxiliar de lactário também citaram situações em que a falta de conhecimento as impede de resolver a situação de modo profissional: “Eu acho assim: é com relação às doenças. Vamos supor, algum tipo de coisa mais grave que possa chegar e na hora a gente não sabe o diagnóstico”. (AUXILIAR DE CRECHE).

Citou uma situação em que a criança chegou com erupções na pele, e mesmo sabendo que há o setor de enfermagem para encaminhá-la, gostaria de saber quais as diferenças, por exemplo, entre alergia e roséola, para melhor informar a mãe.

A auxiliar de lactário passou, muitas vezes, por situações em que não sabia como oferecer à mãe uma informação relativa à alimentação:

Todos os pediatras recomendam que não deve ser oferecido clara de ovo para crianças menores de 1 ano. Eu sei mais ou menos o porquê, mas, muitas outras coisas, a gente não tem nem noção. A mãe que pergunta se já pode dar ovo frito pra criança de 5 meses... a mãe também não tinha noção. Quando ouviu falar que podia dar ovo, ela deu um ovo inteiro pra criança, frito. Se eu, por exemplo, tiver mais informações eu acho que é muito mais tranquilo pra eu orientar melhor os pais (...) Às vezes ela pergunta pra mim o porquê que eu tô (sic) fazendo isso e eu não sei. (AUXILIAR DE LACTÁRIO)

A necessidade de conhecimento teórico que embase as informações dadas aos pais e explique as razões de certas condutas por parte das crianças revela a vontade dessas educadoras de modificarem suas ações automáticas, sem o entendimento do porquê, para uma atividade consciente. Na prática, é transformar em realidade o discurso de que todas as pessoas que atuam com as crianças são educadoras.

As solicitações feitas pelas educadoras vão ao encontro de um novo paradigma defendido nos espaços escolares com relação aos trabalhadores não docentes da educação, que leva em consideração tanto o plano profissional como o plano social.

O MEC (2004, p.8) começou a desenvolver uma política de valorização dos funcionários da escola, pois “é evidente que, de forma complementar à importante atuação dos professores em sala de aula, ocorrem significativos processos da escola”.

Os funcionários reconhecidos, anteriormente, como cumpridores de tarefa, como varrer, lavar e cozinhar, são chamados para desempenhar nova função social e construir a sua nova identidade profissional, isto é, “ser profissionalizados,

recebendo formação inicial e continuada tanto quanto os professores”, pressuposto básico para valorização do trabalhador em educação:

Nesse cenário, merendeiras precisam também cuidar da educação alimentar, bibliotecários, ajudar na construção do hábito de leitura e da educação literária (...) configurando-se a instituição de novas identidades funcionais (MEC, 2004, p.16).

As dificuldades mencionadas sinalizam que o delineamento das práticas que envolvem as questões pedagógicas não está claro na creche, pois não há um trabalho coletivo em elaboração no interior da mesma, cujas causas aparecem em vários momentos: a falta de definição de um referencial teórico, de um planejamento pedagógico sistemático que envolva todas as educadoras da creche, respeitando suas especificidades, a reflexão aprofundada quanto a seu papel de educadoras, discussão sobre suas diferentes concepções de creche, de criança e de cuidado e educação. Essas dificuldades em relação às questões pedagógicas imprimem um significado confuso da função e do papel das educadoras.

As dificuldades relatadas pelas educadoras coincidem com diversas pesquisas realizadas com profissionais de creche. Para Palhares e Martinez (1999), a realidade das creches brasileiras mostra a ausência de planejamento pedagógico e a necessidade de uma formação diferenciada dos educadores de creche, que leve em consideração diferentes áreas do conhecimento.

No Quadro 6 podem-se observar as dificuldades apresentadas pelas diferentes participantes quanto às questões administrativas. Estão agrupados como administrativas todas as dificuldades em que as educadoras não tinham autonomia para resolver, pois dependiam das discussões e autorizações dos órgãos externos à creche.

QUADRO 6 - Distribuição das dificuldades apresentadas pelas diferentes participantes em relação a questões administrativas.

PARTICIPANTES				
	Professoras	Auxiliares	Pedagoga	Chefia
D	—	Desempenhar funções diferentes (auxiliar de lactário)	—	—
I				
F				
I	Estimular a autonomia das crianças nos espaços físicos inadequados (professoras)	Estimular a autonomia das crianças nos espaços físicos inadequados (auxiliar de cozinha)	—	—
C				
U				
L		Gerenciar a demora na reposição de material (auxiliar de lactário e cozinha)		Gerenciar a falta de autonomia financeira
D	—		—	
A				
D			Minimizar os efeitos da rotatividade dos servidores	
E	—	—		—
S				

A auxiliar de lactário relatou ser difícil atender a solicitação, por parte da chefia, de desempenhar, eventualmente, as funções de auxiliar de enfermagem. Todas as vezes que esse episódio ocorreu gerou conflitos, pois sua experiência já mostrou que o que deveria ser esporádico passa a ser obrigatório:

Na época que a creche começou, nós só tínhamos a auxiliar de enfermagem, nós não tínhamos enfermeira, e essa auxiliar estudava. Então, eu ajudava muito, porque ela saía mais cedo para estudar e eu ajudava na medicação (...) isso eu fiz durante um bom tempo. Até que um dia tentaram colocar no Regimento Interno, como função da auxiliar de lactário: verificar a

temperatura, medicar, fazer pequenos curativos e, na verdade, isso não faz parte da função de lactário. Então eu falei: “eu tinha um compromisso com a chefia... não colaboro mais”. Fica complicado, quando você começa a ajudar com certa frequência e passa a ser obrigação. (AUXILIAR DE LACTÁRIO)

Essa prática, de atribuir atividades diversas a profissionais distintos, não é novidade no dia-a-dia das creches. Maranhão (1999) relata que, em muitas creches, o critério utilizado para a escolha da pessoa responsável pelas ações de saúde recai no profissional habilidoso e/ou que deseje assumir.

A realidade da creche onde há significativo número de professores aposentados e inexistência de concursos públicos acaba se refletindo nas atividades organizadas tanto pela chefia como pela pedagoga, pois, em diferentes momentos do ano, ocorre o desligamento das professoras efetivas e a contratação de professoras substitutas, o que gera descompasso no trabalho, com o agravante de que, muitas vezes, as substitutas permanecem pouco tempo no cargo:

As professoras substitutas sabem que o período delas aqui é transitório (...) Isso é uma perda para a unidade, porque você investe naquela pessoa, naqueles dois anos e depois quando ela está pegando o ritmo, quando tem um esquema legal, ela vai embora. (CHEFIA)

Pensando assim, especificamente, por exemplo, no caso meu com as professoras. Nós temos um quadro extremamente oscilante em relação à entrada e saída dos professores. Temos muitas que vieram e depois se aposentaram. Então, meu trabalho vai se quebrando (...). Agora, isso atrapalha muito porque a cada momento que chega gente nova, é o recomeçar (...) (PEDAGOGA).

O espaço físico representa uma dificuldade para as professoras e para a auxiliar de cozinha. Estas citaram, respectivamente, aspectos do banheiro e do refeitório como inadequados, tanto para elas como para as crianças menores:

Eu estou com a turma de três anos. A gente já quase não tem mais banho, nem troca. Mas eu acho assim. Aquela parte debaixo, lá da creche, a parte física, eu acho que teria que ter algumas mudanças. Tipo a pia, devia ser mais baixa... acho tão difícil (...) A troca [o local] também é alta. (ANA)

São grandes as dificuldades do banheiro, para mim. Só tem dois vasos. A altura da troca é ruim. Está faltando espaço pra pendurar toalha, pra ficar na altura deles [crianças], pra eles limparem as mãos. (BEATRIZ)

O espaço destinado à troca das crianças era alto, o que acarretou, para as professoras, grande esforço para levantar as crianças do chão e deitá-las para realizar os procedimentos de higiene (Figura 8). Foram citados agravos na saúde das educadoras que realizam este tipo de atividade, decorrentes da inadequação desse espaço físico.



FIGURA 8 – Espaço de troca.

Os empecilhos estruturais acabam tornando inacessíveis, às crianças, as torneiras das pias, dificultando o desenvolvimento de atividades que estimulam o uso das mesmas (Figura 9).

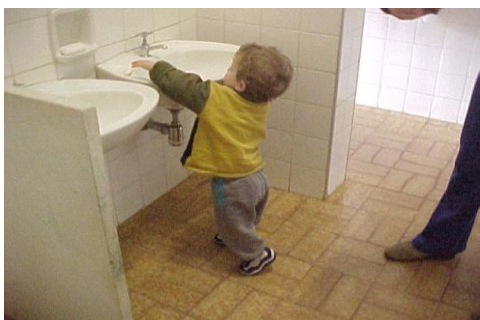


FIGURA 9 – Altura inadequada.

Segundo a auxiliar de cozinha, após as refeições (Figura 10), as crianças encontram muita dificuldade para devolverem os pratos, copos e talheres, pois o espaço destinado ao depósito dos utensílios é alto, o que impede o incentivo à independência das crianças: “Eu fico preocupada porque os pequenos adoram imitar os mais velhos, mas a altura da “boqueta” é alta; já aconteceu de virar comida nas crianças, mas não pode impedir, eles tão aprendendo.” (AUXILIAR DE COZINHA).



FIGURA 10 – Altura inadequada.

A preocupação com o espaço e a importância de sua organização são questões que devem ser consideradas na Educação Infantil. Os espaços destinados ao trabalho com crianças pequenas devem oferecer condições de serem usados de forma autônoma pela criança, favorecendo o crescimento, a autonomia, o movimento e a fantasia, isto é, como mitigadores das aprendizagens.

Como afirma Faria (1999, p.70), “a Pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia”. A autora sinalizou que um dos critérios para o desenvolvimento de uma pedagogia da educação infantil seria o de repensar os espaços das creches:

A organização espacial comumente adotada entre nós inspirada em um único tipo de escola/sala de aula, em um único tipo de casa e de hospital, nem sempre contemplando todas as dimensões humanas e nem sempre respeitando todos os quesitos imprescindíveis para a educação e cuidado das crianças pequenas em espaços coletivos. (p. 75)

Por não ter nenhuma dotação orçamentária, dependendo financeiramente de outros setores da universidade, ocorrem transtornos no esquema organizacional da creche. A aquisição de qualquer tipo de material, mesmo os de baixo custo, demora dias, o que acarreta alteração na rotina das crianças e das educadoras. A falta de autonomia financeira faz com que o desenvolvimento de projetos que envolvam gastos, como passeios, filmagens e fotos, etc., não sejam estimulados.

Ah, eu acho que assim: o que atrapalha aqui na universidade, é que as coisas são muito burocráticas, né? Então, você vai pedir uma coisa, pedir uma verba, tem que passar todos os trâmites. São muito demorados, acaba desestimulando a realização de novos projetos (CHEFIA).

As auxiliares de cozinha e lactário também citam dificuldades com relação à demora na entrega de mantimentos ou conserto de algum equipamento. Essas situações são minimizadas por meio da colaboração dos profissionais da creche.

Acontece de ter, por exemplo, uma fruta no papel [cardápio] e acontecer de atrasar a entrega do “hortifruti” [vem do Restaurante Universitário] (...) a gente improvisa ou traz da casa dela (AUXILIAR DE COZINHA).

A dificuldade que tenho é falta de material, de utensílios. Quando quebra, tem uma demora grande para arrumar e, às vezes, a gente traz de casa. (AUXILIAR DE LACTÁRIO).

Pesquisas feitas em creches universitárias por Raupp (2002) e Garms e Cunha (2004) revelaram que as profissionais citaram como dificuldades para o desempenho de suas atividades: a relação numérica entre adulto e crianças, a ausência

de formação continuada e a excessiva burocratização, todas relacionadas à falta de recursos.

No cenário nacional, o MEC definiu como um dos objetivos da Política Nacional de Educação Infantil (PNE, 2004) garantir recursos financeiros para a manutenção e o desenvolvimento desses espaços educacionais. No entanto, na prática, o que ocorreu foi a ausência de uma política específica de financiamento para a Educação Infantil, pois a porcentagem maior de recursos destinados à Educação Básica foi direcionada ao Ensino Fundamental.

O texto enviado ao Congresso Nacional, em maio de 2005, não correspondeu às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2004), pois excluiu as creches do orçamento destinado ao FUNDEB, o que implica um impacto negativo na vida de milhões de crianças e mulheres trabalhadoras.

Segundo Didonet (2005), essa situação não excluiu as crianças ricas nem as de classe média alta que têm creches particulares, mas, sim, as crianças pobres.

Perguntou o autor:

De que terá servido as ciências (psicologia do desenvolvimento infantil, da inteligência, psicanálise, antropologia, neurociência) e uma experiência pedagógica internacional terem dito que os três primeiros anos da vida são os anos cruciais para todo o futuro da pessoa no que diz respeito à inteligência, à personalidade, às estruturas de aprendizagem e à integração social?

Esses obstáculos administrativos e políticos parecem ser comuns também nos espaços de Educação Infantil italianos, onde, independentemente dos recursos disponíveis e do tipo de dependência administrativa, o relacionamento entre a creche e a administração (prefeituras) foi considerado insatisfatório e gerador de dificuldades (ONGARI & MOLINA, 2003).

O Quadro 7 demonstra as dificuldades no relacionamento das educadoras com os pais ou responsáveis.

QUADRO 7 - Distribuição das dificuldades apresentadas pelos diferentes tipos de participantes em relação a questões família/escola.

PARTICIPANTES				
	Professoras	Auxiliares	Pedagoga	Chefia
D I F I C U L D A D E S	Interferir em situações inadequadas criadas pelos pais (Professora Ana)	—	—	—
	—	Atender solicitações dos pais (inadequadas) (Auxiliar de creche)	—	—
	—	Despertar o interesse e a participação dos pais (Auxiliar de creche)	—	Despertar o interesse e a participação dos pais

O Quadro 7 demonstrou que somente uma professora, a auxiliar de creche e a chefia enfrentam dificuldades no relacionamento com os pais, havendo coincidência apenas em relação à necessidade de despertar o interesse dos pais para os acontecimentos da creche, citada pela auxiliar de creche e pela chefia.

A professora Ana descreveu um episódio vivenciado por ela em que não soube interferir como educadora, o que a deixou “triste” e “arrasada”:

A criança chegou na sala com o pai segurando um carrão de guerra. Aí, já tinha dois colequinhas, que fizeram cerquinha com as cadeirinhas, brincando. Uma dessas crianças vai e fala pra que chegou: “Nós estamos aqui preso, estamos brincando, você não vai entrar”. A criança não se manifestou, ficou na dela. Mas, o pai se ofendeu, e falou assim: “Oh, pessoal, com essa coisa de

guerra que tá (sic) por aí, meu filho chega aí e detona vocês com o carro de guerra dele”. (ANA)

No entender da professora ela deveria ter feito algo no momento, porém, não soube como atuar, mas classificou a situação como incentivo do pai à violência.

Essa dificuldade levantou um questionamento com relação ao limite da ação das educadoras. É difícil definir a amplitude deste trabalho, pois, na prática, elas se deparam com comportamentos das crianças com os quais têm de lidar e cujas causas estão na realidade social e cultural da família, nas quais não podem intervir. No entanto, sentem-se compelidas a interferir, por entenderem que é prejudicial à criança. Esse relato revelou também a visão de que a educação poderia resolver todos os problemas, ou melhor, tudo o que interpretam como problema.

Como proceder com pais que não atendem a solicitações foi o problema indicado pela auxiliar de creche. Como intervir? Qual o melhor procedimento, principalmente quando a não realização do pedido acarreta prejuízo para a criança? Como evitar discussões?

A criança vem com aquela roupa curta... com o macacão prendendo a perna. A gente vê e, às vezes fala com a mãe, tudo... mas eu falei, eu não vou falar mais. Sabe por quê? Eu acho assim: tão ruim ficar cobrando... as trocas de roupa, a toalha... é muito chato ficar falando. (AUXILIAR DE CRECHE)

Segundo a auxiliar de creche, alguns pedidos dos pais também geram dificuldades, como, por exemplo:

(...) que a criança não fique sem casaco no período que fica no berçário, a mãe deu ordem, eu acho que a gente, assim sabe? Tem que acatar, mas fica assim (...) muda toda a rotina da creche quando pede que ofereça o almoço mais tarde. (AUXILIAR DE CRECHE)

Uma análise com relação a essas falas revela que as educadoras, ao explicarem suas dificuldades, atribuem essas situações-problema à falta de colaboração e pouco interesse dos pais. Essa realidade também foi detectada por Ongari e Molina (2003, p.81), ao perguntarem aos educadores de creche, de diferentes cidades da Itália, os motivos de insatisfação em seu trabalho, pois muitas delas citaram o relacionamento com os pais. A responsabilidade foi atribuída: “a pouca disponibilidade e colaboração, à falta de reconhecimento e valorização do trabalho dos educadores qualificados, ao pouco interesse dos familiares”.

Também Bonomi (1998, p.164), ao tratar o relacionamento entre educadores e pais na realidade italiana, ressalta que essa é uma situação problemática e difícil que ocorre no dia-a-dia da creche. Segundo o autor:

A forma mais espontânea e imediata que frequentemente se verifica, escutando as educadoras falar dos pais, é a da recriminação. As educadoras se “queixam” de uma série de comportamentos e atitudes dos pais que eles consideram inadequados em relação às crianças e “desrespeitosos” em relação a elas mesmas. O que choca é que essas “recriminações” apresentam-se idênticas, salvo algumas exceções, em creches que às vezes possuem histórias e percursos diversos; sinal de uma dificuldade geral.

O mesmo autor divide as críticas aos pais, citadas pelos professores, em três grupos, sendo que vários exemplos coincidem com as participantes deste estudo: 1) regras da creche que são desrespeitadas (horário, solicitação de roupas e objetos pessoais); 2) comportamentos inadequados dos pais com relação à criança ou à educadora (não interferem quando a criança tem atitudes inadequadas; preferência por determinada educadora); e 3) comportamentos educacionais errôneos que levam as crianças a adquirirem maus hábitos, que posteriormente devem ser corrigidos e administrados pelas educadoras (aspectos referentes à alimentação, sono, controle dos esfíncteres e higiene).

Ghedini (1994, p.206) explicou que, quando duas instituições se relacionam, no caso a família e a creche, inevitavelmente ocorrem interações complexas:

Cada instituição possui, além de objetivos bem definidos, também alguns “escondidos”, dos quais o mais importante é desempenhar sua própria tarefa e função. É nesse quadro de referência, caracterizado pela comparação e às vezes pela confrontação direta, que devemos interpretar muitas das trocas entre pais e trabalhadores de creche. Existem medos, às vezes, desconhecidos ou não explicitados, que deveriam ser detectados e entendidos para que estratégias adequadas sejam implementadas. Por exemplo, o medo que sentimos das opiniões dos outros às vezes é um sentimento forte que marca as etapas iniciais do relacionamento, quando algumas coisas não são ditas para agradar o outro. Outro sentimento comum é o medo de perder o poder ou status. Os pais estão autorizados por seu status natural, a decidir por suas crianças, mas devem sempre mostrar que são bons pais. Os trabalhadores da creche podem sentir que sua posição como pessoas habilitadas e competentes está ameaçada: a capacidade e a qualidade de “especialistas” que os pais enxergam neles pode então ser questionada, se os educadores não puderem identificar ou responder às demandas dos pais ou necessidades específicas das crianças.

Bondioli e Mantovani (1998, p.37) também interpretam o relacionamento entre pais e educadoras de creche como um relacionamento entre duas instituições que devem ser interligadas em vez de paralelas, e que necessitam de momentos de encontros e ligações. Para o enfrentamento desses problemas, segundo as autoras, “é clara a necessidade de uma supervisão e de um suporte constante por parte de órgãos técnicos de coordenação (...)”.

No caso da creche em estudo, essas atividades são desenvolvidas pela chefia e pela equipe técnica (pedagoga e enfermeira). Porém, na prática, despertar o envolvimento e a participação efetiva dos pais foi a dificuldade indicada pela chefia, sinalizando que, talvez, não tenha ocorrido uma organização interna da creche que chamasse mais atenção:

Eu acho que os pais vêm muito o interesse deles. Acho que esta questão coletiva ainda não... não está bem resolvida. Ainda as pessoas vêm mais a questão individual mesmo e assim (...) eu vejo os pais um pouco distante. Quando a gente organiza uma coisa específica, uma palestra pra discutir os limites, eu vejo um interesse muito pequeno em estar participando, eu ainda não consegui ver, como estar trazendo os pais pras discussões (...) eu vejo eles mais envolvidos com questões práticas, quando vai ser férias, quando vai ser isto, quando vai ser aquilo. (CHEFIA)

A pedagoga não verbalizou nenhuma dificuldade com relação aos pais ou responsáveis:

Até a presente data, eu acho que eu nunca tive grandes problemas com os pais, pelo contrário, eu acho eles muito bons, são fáceis da gente lidar (...) eu acho que eles estão no papel deles, pois tem que exigir, comparar, tem que ver. (PEDAGOGA)

Quanto ao relacionamento entre os pais e as educadoras, relata:

As professoras têm muita preocupação em corresponder às expectativas dos pais, assim... a gente tem que conquistar os pais naquilo que nós achamos, que nós entendemos que é melhor para criança. Daí sim, nós seríamos profissionais. Senão, a gente fica atendendo aquilo que ele acreditar. Nós não estamos aqui para atender (...) A escola particular está mais preocupada com a questão de ter o aluno, a gente tem que mudar isso. (PEDAGOGA)

Como dito anteriormente, as auxiliares de lactário, limpeza e cozinha não relatam problemas de relacionamento com os pais. Segundo elas, as dificuldades são resolvidas em conjunto pais/educadoras/equipe técnica e/ou direção ou no âmbito do conselho da creche: “Sempre que aparece uma situação nova, a gente senta e conversa em conjunto: pais, enfermagem e eu; nunca tivemos nenhum problema” (AUXILIAR DE LACTÁRIO). “A mãe sabe que se quiser falar com a enfermeira, com a diretora, sempre teve essa abertura (...) e pedir pro conselho, como nós já tivemos a reivindicação da janta” (AUXILIAR DE COZINHA). “Eu tenho contato, sim, com os pais, eu tenho

bastante contato com os pais, e não tenho dificuldade com isso” (AUXILIAR DE LIMPEZA).

O Quadro 8 apresenta as dificuldades classificadas como de relacionamentos interpessoais relatadas pelos diferentes tipos de educadoras participantes da pesquisa.

QUADRO 8 - Distribuição das dificuldades apresentadas pelos diferentes tipos de participantes em questões de relacionamentos interpessoais.

PARTICIPANTES				
	Professoras	Auxiliares	Pedagoga	Chefia
D	—	—	Gerenciar as	Gerenciar as
I			diferenças entre	diferenças entre
F			professoras efetivas/	professoras efetivas e
I			substitutas/auxiliares	substitutas/auxiliares
C				
U				
L	Interferir em situações	Interferir em situações		
D	inadequadas	inadequadas		
A	ocasionadas por	ocasionadas por	—	—
D	parceiras de trabalho	parceiras de trabalho		
E	(as duas professoras)	(auxiliares de creche,		
S		limpeza e lactário)		

O Quadro 8 revela que, nos relacionamentos interpessoais, as duas professoras e três auxiliares verbalizam dificuldades coincidentes, o mesmo ocorrendo entre a pedagoga e a chefia. É importante ressaltar que somente a auxiliar de cozinha sugeriu, durante toda a entrevista, a existência de um relacionamento tranquilo com todas as companheiras de trabalho.

A professora Ana demonstrou seu inconformismo com a falta de envolvimento profissional por parte de algumas educadoras. Horários de estudo que não são respeitados e indicações de leituras que não são realizadas por algumas educadoras geram situações conflitantes para a professora:

Eu acho que [o estudo] tem que ser cobrado, sistematizado (...) Tem muita gente que não lê [textos], copia resumo dos outros. Nós temos privilégios! Quando cheguei aqui e fiquei sabendo disso [horários para estudos e planejamento] pensei: “vamos estudar trocar experiências, trabalhar em grupo” Mas não é isso que acontece. (ANA)

A professora Beatriz externou sua preocupação com a falta de carinho e aconchego por parte de algumas professoras no contato com as crianças. Essa situação já ocasionou atritos entre essas profissionais, pois, nos momentos de atividades coletivas, as crianças acabam preferindo participar das atividades da professora Beatriz, o que gera conflito. Cita como exemplo a análise que faz de um grupo de crianças que, no ano anterior ao da coleta de dados, havia estado sob sua responsabilidade:

Eu acho que o grupo está muito agitado... tem alguma coisa que está faltando (...) É que eu vejo assim: tem que sentar e perguntar: “O que você quer? Por quê?” [a professora faz gestos de aconchego, como se pegasse no colo e abraçasse]. Sabe, eu acho que falta isso... o toque. (BEATRIZ)

A auxiliar de creche presenciou algumas situações em que o tratamento autoritário dispensado por outras educadoras em relação aos pais provoca nela constrangimento. No seu entender, essas educadoras não levam em consideração a situação dos pais, fazendo exigências imediatas, como maior quantidade de trocas de roupas ou calçados, as quais muitas vezes são difíceis de serem atendidas imediatamente:

Às vezes, a mãe fala uma coisa e a pessoa [educadora] responde de um jeito, pede de um jeito que às vezes eu não gosto, não é do meu jeito, então eu fico envergonhada, sabe? Não, não é assim, não é por aí, eu acho. Você não sabe a vida da pessoa, você não sabe como é que é. Não vai falar que é barato, porque roupa de criança é mais caro do que da gente. (AUXILIAR DE CRECHE)

No início, a auxiliar de creche discutia com as companheiras sobre a situação, mas atualmente sua estratégia é se afastar. A mesma estratégia foi mencionada pela auxiliar de lactário, que muitas vezes percebeu procedimentos inadequados com relação à oferta de alimentação. Por acreditar que não tem autoridade para interferir e porque quando o fez gerou desentendimentos, prefere não interferir.

Durante a entrevista, a chefia sinalizou situações problemáticas, envolvendo relacionamentos interpessoais entre as docentes e as técnicas administrativas, o que ocasiona momentos de desânimo por parte da chefia, por ver a dificuldade em conseguir o envolvimento de todos para desenvolver um trabalho coletivo:

O meu objetivo é que as pessoas estejam próximas, trabalhando junto, construir um trabalho coletivo mesmo. Isso a gente nota que há uma certa dificuldade, né? Por mais que todos sejam educadores, acho que sempre tem uma barreira entre as duas categorias. Mas acho que todos têm a sua importância, cada um na sua função, cada um exercendo o seu trabalho. O que é difícil, e que eu não consegui ainda e que às vezes eu desanimo é isso: é conseguir envolver todo mundo no trabalho. (CHEFIA)

Uma situação geradora de conflito entre essas duas categorias, mais especificamente entre docentes e auxiliares de creche, seria o fato de somente as professoras poderem desempenhar, em apenas um período do dia, atividades direta com as crianças, o que não é permitido para as auxiliares que atuam em período integral no berçário.

No relacionamento entre as professoras efetivas e as substitutas também é indicada a ocorrência de problemas, porém, a educadora não consegue explicar:

Tem também o caso das professoras substitutas, que as professoras efetivas acham que elas [as efetivas] são mais importantes. Não sei, às vezes, eu não entendo muito esse relacionamento. Mas, geralmente, elas [docentes efetivas] criticam as substitutas e as professoras substitutas criticam as efetivas. (CHEFIA).

A pedagoga relatou o mesmo problema de relacionamento entre as docentes efetivas e substitutas. Atribuiu essas dificuldades à diferença com relação à formação e à prática. Explica:

(...) é que a gente só está contratando pessoas [professoras substitutas] com experiência [em educação infantil]. Elas já trazem uma bagagem diferenciada. Então, isso fica aparente para os pais, aparente para todo mundo e mesmo para as professoras efetivas. (PEDAGOGA)

A pedagoga, neste aspecto, referia-se ao fato de as professoras efetivas terem vindo transferidas de outras instituições, sendo que a maioria delas não tinha experiência na Educação Infantil. Explica que é muito importante lidar com essa questão, de forma que:

(...) elas não comecem a competir e, sim, que uma tem que ensinar para outra, uma tem que cooperar com a outra e, aí, eu acho que a gente pode tentar caminhar, tentar resolver esse problema. Mas que existe essa diferença e que os pais percebem, isso é notório. É evidente. É claro. (PEDAGOGA)

Essa situação é consequência da realidade que as universidades públicas tem vivido nos últimos 15 anos, em que houve uma diminuição drástica na realização de concursos públicos para a contratação de servidores. Com isso, convivem no interior da creche três categorias: docentes efetivas, docentes substitutas e auxiliares de creche com

salários, condições de trabalho e carreiras diferentes, porém, desempenhando a mesma função.

Pudemos constatar que as dificuldades encontradas pelas educadoras da creche para desenvolver as atividades que aliam o cuidar e o educar foram permeadas por condições objetivas, representadas por um conjunto de fatores, como o contexto histórico da creche, da própria educação infantil e da trajetória de cada educadora. O significado de creche atribuído pelas educadoras perpassa a forma como enfrentam essas dificuldades, as quais podem impedir o trabalho com as crianças ou impulsioná-lo se relacionadas às condições subjetivas que representam o sentido de seu trabalho na creche.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos algumas considerações a respeito das relações entre significado e sentido pessoal do cuidar e educar, das contradições das educadoras de creche e do reflexo dessas contradições na construção de uma nova concepção de Educação Infantil.

Foi possível perceber que a relação entre significado e sentido é indissociável, sendo que um influencia na formação e transformação do outro. A prática das educadoras se baseia em representações da realidade (objetiva e subjetiva), as quais são determinadas social e individualmente.

Observou-se que o significado e o sentido de infância muda ao longo do processo histórico, e que essa mudança reflete na construção da Educação Infantil. Atualmente, a visão do infante como sujeito-criança leva à formação da concepção de educação da criança de maneira que as ações de cuidar e educar sejam compreendidas de forma indissociável.

Esse novo significado de Educação Infantil nem sempre está de acordo com o sentido que algumas das educadoras de creche atribuem a essa etapa do desenvolvimento da criança. Contudo, isso pode ser entendido como um fato normal, já que o momento atual é de transformação e construção de novos paradigmas de Educação Infantil. É necessário, pois, a partir do significado do infante como sujeito criança, construir uma proposta pedagógica que norteie e envolva todos os responsáveis por essa etapa da educação.

Ao analisar as falas de algumas das educadoras entrevistadas nessa pesquisa, é possível perceber os diferentes sentidos por elas adotados. Para as auxiliares

de creche, cozinha, lactário e de limpeza, sua função na instituição é cuidar. Para as duas últimas, quem cuida e educa são os professores.

A professora Ana distingue cuidar de educar de acordo com a faixa etária. Segundo seu sentido, a função da creche é cuidar das crianças menores e educar as grandes. A professora Beatriz, por outro lado, afirma que a creche é um espaço de educação, mas verbaliza em sua entrevista ações de cuidar e educar em sua prática.

Uma alternativa que talvez pudesse superar esse quadro seria a de tomar como ponto de partida a concepção de criança. Segundo Kuhlmann Jr. (1999), a discussão entre função assistencial e educacional gerou um equívoco, tornado inviável a realização da guarda e proteção das crianças pequenas em conjunto com as ações ditas educacionais. Na realidade, as creches têm como elemento intrínseco ao seu funcionamento o desempenho da função de guardar. Segundo o autor:

(...) não precisamos nos envergonhar dessas dimensões do trabalho pedagógico. As instituições educacionais, especialmente aquelas para a pequena infância, se apresentam à sociedade e às famílias **de qualquer classe social** (grifo do autor) como responsáveis pelas crianças no período em que as atendem. Qualquer mãe que procure uma creche ou pré-escola para educar seu filho, também irá buscar se assegurar de que lá ele estará guardado e protegido.

Em relação às condições objetivas, as dificuldades percebidas pelas educadoras parecem coincidir. A falta de planejamento pedagógico para embasar a ação do cuidar e educar é uma preocupação que perpassa todas as entrevistadas. É clara a relevância e necessidade que atribuem ao conhecimento sistematizado.

As orientações que norteiam a elaboração de uma proposta pedagógica que propicie o cumprimento das duas funções indispensáveis e indissociáveis – cuidar e educar –, complementando a ação da família e da comunidade, sinalizam que a

formulação da proposta deve nortear-se por uma concepção de criança que considere esta:

(...) como um ser humano completo, integrando as dimensões afetivas, intelectual, física, moral e social, que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um “vir a ser”; como um ser ativo e capaz impulsionado pela motivação de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio; como um sujeito social e histórico, que é marcado pelo meio em que se desenvolve, mas que também o marca. (BRASIL, 1998)

Também se deve levar em conta os saberes acumulados sobre o desenvolvimento e o aprendizado da criança pequena, e esses saberes devem estar presentes na formação dos recursos humanos, na organização e utilização dos espaços e equipamentos que, conjuntamente com a família e a comunidade, dariam, na prática, suporte às ações sistemáticas e simultâneas do educar e cuidar.

Ao comparar as dificuldades citadas pelas educadoras, percebe-se que estas perpassam todas as orientações acima citadas, pois foram sinalizados problemas de espaços inadequados, de relacionamentos com a família, formação que não contempla às especificidades das crianças de zero a seis anos, entre outras, sugerindo, assim, a importância de uma proposta pedagógica. Porém, Kramer (2005) sinaliza que a elaboração de uma proposta pedagógica não é uma tarefa fácil, mas imprescindível no interior dos espaços de Educação Infantil e que, para viabilizá-la, é importante conhecer, além das histórias e trajetórias individuais dos envolvidos, as histórias das propostas e das equipes institucionais, considerando todos “os seus acertos e desacertos”.

A contribuição deste trabalho reside na possibilidade de reflexão das educadoras, durante as entrevistas, sobre suas concepções, seus valores e, também,

sobre acontecimentos que marcaram suas histórias de vida e direcionam suas práticas. Geralmente, as pessoas que trabalham em Educação Infantil, neste caso específico, crianças de zero a três anos, não têm oportunidades para discutirem suas dúvidas e expectativas. Esse momento de exercício da reflexão possibilitou às educadoras não apenas rever sua própria prática do ponto de vista das dificuldades que encontram (condições objetivas), mas também do ponto de vista das suas trajetórias pessoais, das suas experiências profissionais e do sentido que atribuem a essa prática (condições subjetivas).

Além de proporcionar momentos de reflexão às educadoras, outra contribuição deste trabalho foi o de, por meio do sentido e do significado das práticas desenvolvidas pelas educadoras da creche, deixar clara a necessidade da retomada das discussões envolvendo todos os setores da creche (servidores, pais e comunidade) para a elaboração de uma proposta pedagógica que permita o desenvolvimento das ações de cuidar e educar.

Este trabalho sinalizou a importância de novas pesquisas com relação a diferentes processos de elaboração de propostas pedagógicas, tendo como aspecto fundamental a consideração dos saberes da prática dos profissionais envolvidos. Além disso, ressaltou a importância da continuação do debate a respeito de temas como concepção de criança, formação dos profissionais e contribuição e envolvimento de diferentes áreas do conhecimento para a implantação de ações de cuidar e educar nos espaços de Educação Infantil.

7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A.J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.77, p.53-61, 1991.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981. 279 p.

BADINTER, E. **Um Amor Conquistado. O Mito do Amor Materno**. Tradução Waltesir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. 370 p.

BASSO, I. S. **As Condições Subjetivas e Objetivas do Trabalho Docente**: um estudo a Partir do Ensino de História. 1994. 141p. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos Uma abordagem reflexiva. . Tradução de Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas: 1998.

BONOMI, A. O relacionamento entre educadores e pais. In: Bondioli A. Mantovani S. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos – Uma abordagem reflexiva. Tradução de Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas: 1998. Cap. 9, p.161-72.

BRASIL. Lei Nº. 9394/96. In: TABET, Ramez. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1997, 31p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2005.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v.1

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Formação Pessoal e Social; v. 2

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998c. Conhecimento do Mundo; v. 3.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação**. Em cena, os funcionários da escola. Brasília: MEC/SEB, 2004. 71p.

_____, Ministério da Educação e Cultura **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília. v.1 e 2. 1998.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In MEC/SEF/Coedi, **Por uma política de formação do profissional em educação**, Brasília, 1994.

_____. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M.L.A. de **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002. p. 27-33.

CARVALHO, M.P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 1999. 247p.

CERISARA, A B. A Produção Acadêmica na Área de Educação Infantil a Partir da Análise de Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação

Infantil. In: FARIA, A.L.G; PALHARES, M. S. **Educação Infantil pós LDB: Rumos e Desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.p.19-49.

CIVILETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: v.76, p.31-40, fev.1991.

DAVIDSON, F., MAGUIN, P. **As Creches: realização, funcionamento, vida e saúde da criança**. 1. ed. Lisboa: Editora Portuguesa de Livros Técnicos e Científicos, 1983. 290p.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai...**Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, Brasília, v.18, n.73, p.11-27, jul.2001.

_____ Defesa da criança de 0 a 3 anos no Fundeb. Disponível em <http://nsae.acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 10 set.2005.

DUARTE, N. O trabalho educativo e a dupla referência à reprodução do Indivíduo e à reprodução da Sociedade. In: **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2001, 3. ed. p. 43-60.

_____ **A individualidade para si**. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____ A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, n.71, p.79-115, 2000.

EMDE, R.N. Prefácio. In: GANDINI, L. EDWARDS, C. **Bambini: A abordagem italiana à educação infantil**. Tradução de Daniel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.15-23.

FARIA, A. L.G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A L.G. e PALHARES, M. S.

Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas; Autores Associados, 1999. p. 67-91.

FORMOSINHO, J.O. FORMOSINHO, J. O apoio ao desenvolvimento profissional sustentado no desenvolvimento organizacional: a intervenção da associação criança. In: Simpósio internacional: **Desenvolvimento Sustentado na Educação Infantil.** Lisboa, 2000.p.1-31.

FRABONNI, F. A Escola Infantil entre a Cultura da Infância e a Ciência Pedagógica e Didática. In: ZABALZA, M. **A Qualidade da Educação Infantil.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 63-92.

GARMS, G.M.Z., CUNHA, B. B. B. (Re)significando os Centros de Convivência Infantil da Unesp. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/kgilbea.pdf>> acesso em 10 jul.2004.

GHEDINI, P.O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. Tradução de Maria Malta Campos. In: Rosemberg, F. Campos, M.M. **Creches e Pré-escolas no hemisfério norte.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 189-210.

KRAMER, S. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A Arte do Disfarce,** São Paulo: Cortez, 1992.

_____ **Propostas Pedagógicas ou Curriculares de Educação Infantil:** para retomar o debate. Disponível em:< <http://www.ced.ufsc.br/> Acesso set.2005

KISHIMOTO, T.M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M.L.A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p.107-116.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210 p.

Educação Infantil e Currículo. In: Faria. A L.G. e SILVEIRA, M. S. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados. 1999. p. 51-56.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, LDA, 1978. (Col. Horizonte Universitário, vol.14).

LUDKE, M. ANDRÉ, M.E.D. **A Pesquisa em Educação**. Abordagens qualitativas. São Paulo. EPU, 1986.

MANTOVANI, S. TERZI, N. A. A inserção. In: BONDIOLI, A. MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva**. Tradução de Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9. e. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 173- 184.

MARANHÃO, D.G. **O cuidado como elo entre a saúde e a educação**. 1998. 150p. Dissertação (Mestrado, Enfermagem) - Departamento de Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.

MAYEROFF, M. On Caring. Ney York: Harper & Row, 1972.

MELLO, M.A. **A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores: Educação Infantil e Educação Física**. 2001, 244p. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MUSATTI T. Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. In: BONDIOLI A; MANTOVANI S. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Tradução de Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 189-201.

OLIVEIRA, S.M.L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M.L.A. de **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-42.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHMOTO, T.M. **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. 1. ed. São Paulo: Thomson, 2002. 231p.

OLIVEIRA, Z.M., MELLO, A.M., VITÓRIA, T., FERREIRA, M.C.R. – **Creches: crianças, faz de conta & cia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ONGARI, B; MOLINA, P. **A educadora de creche construindo suas identidades**. Tradução de Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003.172p.

OSTETTO, L. E. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da Universidade à formação dos profissionais de educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, n.28, ano 15, jul. / dez. 1997.

PALHARES, M. S; MARTINEZ, C.M.S. A Educação Infantil. Uma Questão para o Debate. In: FARIA, A. L. G; PALHARES, M. S. **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 5-19.

PAVARINI, S.C.I. **Dependência Comportamental na Velhice: Uma análise do cuidado prestado ao idoso institucionalizado**. 1996, 230p. Tese. (doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RAUPP, M.D. Unidade de educação Infantil nas universidades Federais em Debate. In: **Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil**, 2., 2002, Florianópolis. Anais, Florianópolis: UFSC/NDI, 1989. p.13-29.

REZENDE, M. A; SILVA, C. V. Cuidado em creches e pré-escolas segundo os pressupostos de Mayeroff. **ACTA Paul. Enf.**, São Paulo, v.15, n.4, p.73-78, 2002.

ROSEMBERG, F. (org) **Creches**, São Paulo: Cortez, 1989.

ROSEMBERG, F. Educação Infantil nos Estados Unidos. In: _____. F; CAMPOS, M. M. (orgs.) **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**, São Paulo, Cortez, 1994. p. 15-102.

_____ Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M.L.A. de **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-78.

SANCHES, E.C. **Creche: realidade e ambigüidades**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 221p.

SANCHES, M.D.A. Exposição em mesa redonda. In: **Relatos e Experiências Municipais da Carreira de Monitores de Creche**. Campinas: MHG, 2003. 46p.

SIRGADO, A P. O social e o cultural na obra de LEV. S. Vigotski. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, n.71, p. 45-78, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd, nº13, jan./abril 2000, São Paulo: Bartira, 2000.

UNESCO/ OECD, Ministério da Saúde. **Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios**: Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília 2002, 314 p.

WALDOW, V. R; LOPES, M. J. M; MEYER, D. E. **Maneiras de cuidar
maneiras de ensinar:** a enfermagem entre a escola e a prática profissional,
Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 203p.

APÊNDICE

APÊNDICE 1

Universidade Federal de São Carlos

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Educação

1) Dados Pessoais:

Iniciais do Nome: _____ Cargo _____

Idade: _____ anos.

Estado Civil: _____

Tem filhos: _____ Quantos: _____

2) Percurso da Formação Escolar:

1ª a 4ª série do Ensino Fundamental ()

5ª a 8ª série do Ensino Fundamental ()

Supletivo de 1º grau

1ª a 3ª série do Ensino Médio ()

Ensino Médio incompleto ()

Supletivo de Ensino Médio ()

Curso Técnico () Curso Técnico Incompleto ()

Qual? _____

Magistério () Magistério incompleto ()

Curso Universitário () Qual? _____

Curso de Especialização () Qual? _____

Outros cursos () Quais? _____

Houve alguma interrupção no seu percurso escolar?

() Sim () Não

Por quanto tempo:

() 6 meses () 1 ano () 2 a 4 anos

() 5 a 10 anos () mais de 10 anos () não retornou

Qual (is) o (s) motivos da Interrupção do seu estudo ou do não retorno ao mesmo?

3) O Trabalho das Educadoras:

Com que idade começou a trabalhar? _____

Há quantos anos trabalha na creche? _____

Antes de trabalhar na creche, teve outra atividade profissional?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, em qual (is) atividade (s) e respectivo(s) local (is):

Relate o motivo principal pelo qual você veio trabalhar na creche:

Obrigada

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA / DOCENTES e AUXILIARES DE CRECHE

Questões Norteadoras

- 1) Como foi sua trajetória enquanto aluna? Quais eram suas dificuldades, suas Expectativas, suas relações com os professores e com seus colegas?**
- 2) Quais acontecimentos foram marcantes na sua vida escolar?**
- 3) Por que você escolheu a carreira docente?***
- 4) Há quanto tempo leciona?***
- 5) O que a levou a trabalhar na Educação Infantil?**
- 6) Há quanto tempo trabalha na creche?**
- 7) Você tem experiência de trabalhos anteriores nessa área?**
- 8) Quais autores utiliza como referência em seu trabalho com crianças?**
- 9) O que incomoda ou dificulta seu trabalho? Quais os dilemas?**
- 10) Qual a função da creche para você?**
- 11) O que falta na sua formação para desempenhar melhor sua função?**

*** Essas questões não foram feitas, para auxiliar de creche.**

APÊNDICE 3

Roteiro de entrevista/ demais auxiliares

Questões Norteadoras

- 1) Fale sobre sua infância, época de escola.**
- 2) Quando começou a trabalhar? Trajetória profissional.**
- 3) Tempo de atividade na creche.**
- 4) Fale sobre a atividade que realiza.**
- 5) Quais as dificuldades que ocorrem no seu dia a dia?**
- 6) Qual a função da creche para você?**
- 7) Qual a importância do seu trabalho na creche?**
- 8) Tem contato com as crianças? Se pouco, gostaria de ter mais?**
- 9) E com os pais?**
- 10) O que falta na creche para aprimorar seu trabalho? Sugestões**

APÊNDICE 4

Roteiro de entrevista / Coordenação Pedagógica e Chefia

Questões Norteadoras

- 1) Como foi sua trajetória enquanto aluna? Quais eram suas dificuldades, suas expectativas, suas relações com as professoras e com seus colegas?**
- 2) Quais acontecimentos foram marcantes na sua vida escolar?**
- 3) O que a levou a trabalhar na Educação Infantil?**
- 4) Há quanto tempo trabalha na creche?**
- 5) Você tem experiência de trabalhos anteriores nessa área? quanto tempo?**
- 6) Quais autores utiliza como referência em seu trabalho com as crianças?**
- 7) O que incomoda ou dificulta seu trabalho? Quais os dilemas?**
- 8) Qual a função da creche para você?**
- 9) O que falta na sua formação para desempenhar melhor sua função?**
- 10) Como você vê as diferentes funções dos servidores da creche?**
- 11) Como você vê a família na creche? Quais as dificuldades de relacionamento?**