

FERNANDA CAROLINA DIAS TRISTÃO

**SER PROFESSORA DE BEBÊS:
um estudo de caso em uma creche conveniada**

Florianópolis, verão de 2004.

FERNANDA CAROLINA DIAS TRISTÃO

**SER PROFESSORA DE BEBÊS:
um estudo de caso em uma creche conveniada**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em EDUCAÇÃO, na área de concentração Educação e Infância do Programa de Pós-graduação em Educação, vinculado ao centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da Professora Doutora Ana Beatriz Cerisara.

Florianópolis, verão de 2004.

“A criança nova que habita onde vivo
dá-me uma mão a mim
e a outra a tudo que existe
e assim vamos os três pelo caminho que houver
Saltando, e cantando e rindo
E gozando nosso segredo em comum
que é o saber por toda a parte
que não há mistério no mundo
e que tudo vale a pena”

Alberto Caeiro/Fernando Pessoa

AGRADEÇO...

Aos meus pais, Ivanilde e Alberto. À minha mãe, por ter me encantado com a educação infantil, dividindo comigo seu conhecimento, seus livros, suas idéias. Mãe, obrigada por ter sido minha primeira professora. Ao meu pai, por ser meu grande exemplo de retidão ética, de comprometimento e de força de vontade. Pai, obrigada pela correção dos textos e por ter sempre me ensinado a pensar ao invés de me dar respostas prontas.

Ao meu querido Herlon, por toda a compreensão, respeito e cumplicidade pelas minhas escolhas. Grande companheiro que ouviu cada versão deste trabalho, ensinou-me muito sobre o amor e aprendeu a ter gosto e a se interessar pelas crianças, pela educação infantil e pelas professoras de bebês.

À Bea, Professora Doutora Ana Beatriz Cerisara, pelo grande aprendizado, amizade e atenção constantes, a quem devo muito da minha constituição como pesquisadora.

À tia Zilda, que, mesmo distante, sei que compartilha comigo a busca pela educação de meninas e meninos pequeninhos.

Às colegas de mestrado, com as quais pude compartilhar sonhos, utopias, idéias e ideais. Em especial à Nilva por todas as vezes que cuidou de mim.

Às companheiras e ao companheiro de CIPROCEI, com quem estou aprendendo a olhar e a conhecer as crianças.

Aos bebês do Centro de Educação Infantil Morro da Caixa, por terem dividido comigo uma parte da sua infância e por terem me ensinado a enxergar e a ouvir com outros olhos e ouvidos.

A todas as professoras e profissionais do CEI, em especial à Márcia e à Clarita, pelas trocas de conhecimentos, pelo respeito e pelo carinho com que fui recebida.

Ao pessoal da sede da Sociedade Alfa Gente - Tito, Ana Cristina, Sirlei e Tatiana - que permitiu a minha entrada na creche e me deu todo o apoio necessário.

À CAPES pelos meses de bolsa de pesquisa.

A todos e a todas vocês, tão especiais, muito obrigada!

RESUMO

O principal objetivo deste estudo foi conhecer, caracterizar, descrever e analisar como se constitui a prática pedagógica de professoras de bebês (crianças de zero a um ano) que trabalham em uma creche que mantém convênio com a Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC, buscando, desta forma, contribuir com elementos para definir o fazer profissional das professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos em creches. Trata-se de um estudo de caso em que também se buscou fazer um levantamento e histórico da rede de creches conveniadas deste município. A fim de captar o dinamismo de uma turma de bebês e as múltiplas ações das professoras, utilizei anotações no caderno de campo e o registro fotográfico. Durante todo o período de pesquisa empírica tive encontros com a professora responsável pelo grupo, com o intuito de com ela compartilhar minhas observações e registros para, assim, trocarmos nossas impressões e conhecimentos. Partindo da análise do material coletado no berçário pude perceber que o trabalho docente realizado com crianças tão pequenas está enraizado na concepção de infância que essas profissionais desenvolvem na prática cotidiana, concebendo o bebê como um corpo em desenvolvimento, caracterizado pelas suas faltas, ou como um ser competente, completo, diferente do adulto, porém nem por isso com menos possibilidades. A prática docente com crianças pequenas caracteriza-se pela sutileza das ações cotidianas, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização dessa profissão devido ao seu cunho humanizante. O cuidado com o outro também foi uma marca da ação docente com bebês, levando a percepção de crianças e professoras como pessoas inteiras e provocando uma discussão sobre o binômio cuidar e educar e suas implicações para a educação dos pequeninhos. Não pretendo apresentar um manual do que é ser professora de bebês, mas mostrar uma perspectiva, permeada pelo meu olhar – que também não se pretende neutro – do que é exercer essa profissão em uma creche conveniada, situada em uma comunidade de moradores de baixa renda. Esse não é um modelo, mas uma tentativa de contribuir para o debate mostrando uma forma do trabalho docente com crianças nos seus primeiros anos de vida.

ABSTRACT

The main target of the present study was to get to know, to characterize, to describe and to analyse how the pedagogical practice of babies' teachers (children aged from zero to one year old) who work in a nursery school that keeps a covenant with the Town House of Florianópolis/ SC is constituted, trying this way, to contribute with elements to define the professional making of the teachers who deal with children from zero to three years old in a nursery school. It is a research about a case study which brings also some survey and history of the covenanted net of nursery schools in this municipality. Register notes of a diary and photographs were both used in order to capture the dynamics of a babies' group and the multiple actions of the teachers. Throughout the time of the empirical research, I had meetings with the teacher who was responsible for the babies' group, with the intention of sharing my records with her, so that we could exchange our knowledges and impressions. From the analysis of the collected material in the nursery, I could notice that the teaching work done with so young children is rooted on the conceptions about childhood that these professionals develop in their everyday practice, conceiving the baby like a body in development, characterized by its absences, or like a competent being, complete, different from the adult, but not with less possibilities than this one because of that. The docent practice with these small children is characterized by the subtleness of the daily actions, which are not always noticed inside the daily routine, but which are fundamental in the characterization of this profession due to its humanizing aspect. Another mark in the teacher's action was the way to care about the other, which leads us to the perception of children and teachers as entire people, also promotes a discussion about the binomial to care and to educate, and its implications for the education of very young children. I do not intend to present with this research, a guidebook about what it is to be a babies' teacher, but to show a perspective, through my eyesight – which does not intend to be neuter – of what it is to carry out this profession in a covenanted nursery school, located inside a community of residents with a low income. This is not a standard model, but an attempt to contribute for the debate, showing one form of the teaching work with children in their first living years.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. CRECHES CONVENIADAS COM A PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: uma história a ser contada	18
1.1. O Início da Política de Conveniamento	19
1.2. Resgatando a História: as políticas para a educação de crianças pequenas no Brasil – o papel dos convênios	26
1.3. A Expansiva Progressão das Creches Conveniadas	32
1.3.1. Políticas Públicas para a Infância: os convênios sempre presentes	34
1.4. A Situação Atual	40
2. TRILHANDO CAMINHOS: uma instituição, um bairro e uma creche	49
2.1. Em Busca de uma Creche para Pesquisar – o primeiro contato com a instituição	50
2.1.1. A Instituição: <i>“era um número de pessoas que falava muito sobre isso, mas nunca colocou em prática, então resolveu fazer”</i>	51
2.2. A Creche Pesquisada	60
2.2.1. O Morro em que a Creche está Inserida – ué, esta é a rua da minha casa! Espanto de uma pesquisadora entrando em contato com a realidade	61
2.2.2. Um Olhar para a Creche	67
2.2.2.1. Alguns dados das condições sócio-econômicas-culturais das famílias usuárias da creche	78
3. TECENDO UM LUGAR, CONHECENDO UM BERÇÁRIO	82
3.1. Entrando na Creche: primeiras aproximações do berçário, construindo um lugar para pesquisar	83
3.2. O Berçário – espaços e pessoas	90
4. A EDUCAÇÃO DE BEBÊS EM ESPAÇOS COLETIVOS: para além de uma perspectiva desenvolvimentista	106
4.1. <i>“Você viu que ele já está ficando de gatinho? Já não, com essa idade já deveria estar engatinhando!”</i>	107
4.2. Concepção de Criança-Bebê: determinante de práticas	116
5. SER PROFESSORA DE BEBÊS: uma profissão marcada pela sutileza	133
5.1. Marcas do Cotidiano	134
5.2. Experiências	144

6. CUIDAR E EDUCAR: verbos que definiram ou fragmentaram a educação infantil?	152
6.1. Iniciando a Conversa	153
6.2. Em Busca do Significado do Cuidar	156
6.3. Cuidado e Educação Infantil: educando para o cuidado	158
6.3.1. Cuidando do Cuidador	166
6.4. Cuidar/Educar, Educar Cuidando ou Simplesmente Educar?	171
PARA FINALIZAR, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	188
ANEXOS	205
Anexo I	206
Anexo II	207

INTRODUÇÃO

**“Que jubilo, quando, um dia,
a criança principia,
Aos tombos, a engatinhar...
Quando, agarrada às cadeiras,
Agita-se horas inteiras
iniciando o caminhar!”
Olavo Bilac**

A educação de bebês em espaços coletivos mobiliza-me desde a graduação. Enquanto acadêmica do curso de Psicologia desta Universidade tive a oportunidade de realizar um estágio na área de Psicologia Escolar em uma creche conveniada¹ com a Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC. O trabalho foi realizado pela inserção das estagiárias no cotidiano da creche, junto à professora e às crianças, buscando levar uma proposta diferenciada de atuação da educadora. Nessa oportunidade, optamos por trabalhar com a professora da turma do berçário (crianças de três meses a um ano e dois meses). Essa escolha foi motivada pelo entendimento de que o processo educativo e de inserção social já começa na tenra idade, assinalando, dessa forma, a importância do trabalho de uma professora junto às crianças pequenas.

Durante o processo de intervenção a educadora da turma afirmou que não se sentia professora, mas uma babá, visto que sua atuação estava pautada apenas nos cuidados com alimentação, higiene e sono dos pequenos.

A busca pelo mestrado surgiu da inquietação que essa situação encontrada na experiência de estágio causou-me. Afinal, o que caracteriza o trabalho das mulheres que assumem a função de professoras² de crianças pequenas nas creches de nosso município? Com o intuito de conhecer a prática profissional de professoras e auxiliares de sala que atuam com os bebês, em creches conveniadas, propus-me a pesquisar. Em muitos momentos, buscando uma caracterização da prática destas mulheres, foi necessário descrever à exaustão, visto que o que faz uma professora de bebês ainda não está devidamente documentado no meio acadêmico.

Como pano de fundo desta pesquisa, busquei elucidar como se deram e se dão as políticas de convênio com instituições privadas comunitárias de serviço à infância neste município, bem como entender o processo histórico de constituição destas entidades, em alguns lugares verdadeiras redes paralelas ao atendimento em creches e

¹ Além da rede regular de creches e pré-escolas mantida pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, a divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação deste município coordena unidades conveniadas, com as quais mantém convênio através de fornecimento de merenda, pagamento dos profissionais ou subvenção social. Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) determinar que a nomenclatura creches deve ser usada para o serviço prestado a crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para o serviço de 4 a 6 anos, nem todas as instituições conveniadas com o município utilizam a denominação correta. Então, a expressão creche, referindo-se a estas instituições, será usada para designar todo o ciclo da educação infantil.

² Estou utilizando a expressão mulheres que assumem a função de professoras porque antes da realização desta pesquisa desconhecíamos a formação dessas pessoas. Também estou falando em mulheres, e usando todas as expressões para designá-las no feminino (assim como Cerisara, 2002[a]), porque são a maioria absoluta dos profissionais que atuam na educação infantil, principalmente na faixa etária de zero a três anos. Com isso não quero negar a participação de homens na educação infantil, muito menos afirmar que não possa haver homens atuando na docência com crianças pequenas.

pré-escolas públicas. Entender a constituição destas instituições que, em sua maioria, lidam com a parcela mais marginalizada da população, foi necessário para contextualizar as práticas pedagógicas das mulheres que lá trabalham. Amparada nas reflexões de Silva (2001), que teve como foco de sua pesquisa as profissionais de creches comunitárias em Belo Horizonte, permito-me afirmar que a constituição destas profissionais é complexa, extrapolando o plano estritamente profissional, visto que: “elas convivem com a expectativa de desempenho da função que leve em conta normas e padrões de qualidade que supõem conhecimentos e recursos, muitos dos quais ainda inacessíveis, ao lado da premência de dar respostas às necessidades mais imediatas da comunidade” (p.62-63).

Diante destas reflexões iniciais, elegi como objeto desta pesquisa um estudo sobre as “mulheres que assumem a função de professoras”, junto aos bebês em uma creche conveniada. Dessa forma, este trabalho busca contribuir para definir as atribuições profissionais das professoras de crianças de zero a três anos, especificamente daquelas que atuam com os bem pequeninhos, que estão vivendo o primeiro ano das suas vidas.

O principal objetivo foi conhecer, caracterizar, descrever e analisar como se constitui a prática pedagógica dessas profissionais. Como objetivos específicos pretendi: conhecer a trajetória de vida destas mulheres, percebendo a sua constituição enquanto professoras da educação infantil; fazer um levantamento e histórico das creches conveniadas de Florianópolis, investigando a formação das profissionais que ali atuam. Por meio dessa pesquisa, quis-se colocar em cena uma das protagonistas³ do trabalho com bebês em creches.

Acreditando que a educação infantil é um direito da criança e que pode ser um fator de promoção de uma infância digna para meninos e meninas pequenas, algumas questões foram formuladas buscando entender a prática das mulheres que trabalham com os bebês nas creches conveniadas:

- O que fazem estas profissionais?
- Quais conhecimentos mobilizam para educar e cuidar dos bebês?
- Quais estratégias utilizam para construir sua prática pedagógica?
- Qual é a sua formação escolar/acadêmica? Esta formação contempla as

exigências do berçário?

³ Estou entendendo que crianças, famílias e profissionais da educação são as principais protagonistas do trabalho em creches, da mesma forma como conceituam pesquisadores italianos, tais como Spaggiari, (1998); Rinaldi (2002).

- Elas se constituem professoras? Como?
- O que pensam a respeito da sua atuação profissional?
- Como vêem seu próprio trabalho junto às crianças? Como substituição materna?
- Como se relacionam com as famílias das crianças?

A legislação atual reza que o atendimento em creches e pré-escolas é um **dever** do Estado e uma opção da família. No entanto, a realidade mostra-nos que nem sempre esse direito é garantido às crianças. No município de Florianópolis, é expressiva a expansão do atendimento aos pequenos por meio da rede conveniada (FÜLLGRAF, 2001). Esse dado denuncia a desobrigação do Estado para com a educação infantil, uma vez que a sociedade civil é chamada a assumir a tarefa pública de garantir o acesso das crianças de até seis anos em creches e pré-escolas. Rocha (1999, p.125), revelou-nos que a classe social em que a criança e a sua família estão inseridas determina o tipo e a qualidade do atendimento institucional oferecido, de forma a evidenciar que a falta de instituições públicas e de qualidade para toda a população resulta em “[...] direcionar a população mais pobre para as soluções alternativas de expansão rápida e barata [...]”. Nesse sentido, é muito importante pesquisar essas unidades, visando a conhecer a realidade destas instituições, que fazem e, ao mesmo tempo, não fazem parte da rede municipal. Da mesma forma, faz-se necessário investigar a formação das profissionais que atuam nestas instituições.

A partir, principalmente, das décadas de 1970 e 1980, movimentos populares reivindicando direitos surgiram no país. Diante da não resposta oficial para as suas solicitações, são criadas formas alternativas para a satisfação das demandas. Na área da educação uma das respostas para os pleitos populares é a constituição de escolas e de creches comunitárias.

Nos dias atuais estas instituições continuam a existir, tendo um agravante, não são mais alternativas à educação pública, mas alternativas à ausência de instituições desta natureza: “deixam de ser, portanto, apenas uma alternativa popular= à ausência da escola oficial, mas sobretudo, dada a sua crescente institucionalização, transforma-se em alternativas do próprio Estado, isto é, respostas oficiais= para as demandas educativas das classes populares no país” (TAVARES, 2000, p.161).

Em Florianópolis praticamente não há trabalhos enfocando as creches conveniadas com a prefeitura municipal, a exceção é a produção de Januário (2003). Demartini (2003, p.37) assinala a falta de um mapeamento que leve a um maior

conhecimento sobre as ações realizadas nas creches que mantêm convênio com a prefeitura municipal, bem como sobre as profissionais que lá trabalham e as crianças que as freqüentam e suas famílias. Assim sendo, é importante que haja pesquisas que evidenciem a realidade destas instituições, entendendo as políticas públicas para este segmento educacional, já que, nesse município, desconhecíamos quem atua diretamente com as crianças nessas entidades, não sabíamos qual a sua formação, não conhecíamos o trabalho pedagógico das mulheres que trabalham com meninos e meninas de zero a três anos nas creches conveniadas desta cidade.

Pensar na realidade das creches conveniadas é ir contra a lógica hegemônica que se instaurou com a modernidade: apesar do enorme avanço científico nas mais diversas áreas, somos sucumbidos por uma visão de mundo comandada pela necessidade de lucro. Assim, temos de conviver com a ambigüidade de uma sociedade desenvolvida tecnologicamente, mas que produziu a triste face da miséria de milhões de seres humanos, principalmente em países periféricos como o nosso. Ficamos conformamos com a exclusão social, acreditando que é natural que alguns sejam oprimidos e massacrados por toda a sorte de desigualdades. É contra este paradigma dominante que lutamos: a começar por um país mais justo, em que as crianças, desde as bem pequeninhas, tenham o seu direito assegurado de freqüentar instituições infantis públicas e de qualidade, gozando de sua infância da forma mais prazerosa possível.

Em busca da qualidade da educação de crianças pequenas, Rocha (1999), em sua pesquisa, delimita um novo campo de estudos que está em processo de constituição, difusão e consolidação: a Pedagogia da Educação Infantil⁴. Para definir esta área, localizou a produção acadêmica do período de 1990-1996 sobre as questões que envolvem a faixa-etária de 0 a 6 anos, usando como fonte os principais congressos científicos de diferentes áreas do conhecimento que têm como objeto a infância, contemplando: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), Associação Nacional de Pesquisa em História (ANPUH), a Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

No seu trabalho Eloísa Rocha (1999) observou que as pesquisas tendo como objeto o “interior” das instituições ainda são recentes. Salienta que é necessário que os pesquisadores aproximem-se dos diversos aspectos do cotidiano das creches e pré-escolas, visando não apenas a denunciar o que não é feito, as práticas insatisfatórias,

⁴ Termo cunhado por Rocha (1999).

mas a abrir possibilidades para novas práticas, considerando as dimensões contextuais. A autora evidencia uma crescente demanda por pesquisas em creches ao afirmar:

A própria ampliação do número de creches e pré-escolas na maior parte das regiões brasileiras, especialmente em centros urbanos, é um fator mobilizador para pesquisadores que encontram desafios antes não colocados com tanta ênfase, tais como: a formação destes profissionais (agora em muito maior número e com diferentes inserções), as características do trabalho educativo com crianças de 0 a 6 anos, com significativa ampliação entre as de 0 a 3 anos em instituições de tempo integral, etc (p.88-89).

Minha pesquisa teve o intuito de dar visibilidade às práticas das professoras, possibilitando entender a docência no trabalho com bebês, assumindo uma postura respeitosa em relação às professoras e aos seus conhecimentos.

Apesar das indicações, as pesquisas evidenciando a educação das crianças de zero a três anos ainda são escassas. Strenzel (2000) teve como base de sua investigação os resumos das teses e das dissertações sobre educação infantil apresentadas nos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil entre os anos de 1983 e 1998. “De um total de 387 pesquisas entre teses de doutorado e dissertações de mestrado, somente quatorze delas dizem respeito especificamente à faixa etária de 0 a 3 anos”(p.76). Toda a produção referente a esta faixa-etária data da década de 1990.

Em um trabalho anterior, a mesma autora (STRENZEL & SILVA FILHO, 1997) já havia constatado que entre os anos de 1983 e 1996, de um total de 134 artigos sobre educação infantil publicados nos periódicos nacionais, apenas 3 referiam-se à educação de crianças de 0 a 3 anos.

Em um estudo recente (FLORES, 2000), tendo como foco professoras (es) de berçário, em que são discutidas as relações de gênero e as de classe na educação infantil, é levantado o apontamento de que há “[...] certa complexidade em definir as atribuições pedagógicas da educadora de bebês” (p.66). Em um outro momento, afirma que “[...] a prática pedagógica junto às crianças de berçário configura-se, também, em espaço de busca da construção de uma identidade própria para se fazer” (p.176).

Maria José Ávila (2002) realizou um estudo de caso sobre as práticas educativas das professoras junto às crianças pequeninhas (0 a 3 anos) em um CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) de Campinas, SP. Teve como principal objetivo descrever, analisar e discutir as atividades de professoras no contexto das relações da creche, junto às monitoras e às crianças. A autora utilizou a filmagem como principal recurso para apreender o modo de ser dos pequenos. Comenta que produziu poucas imagens dos berçários devido à escassa presença das professoras nessas turmas

(p.48). Mesmo tendo a proposta de investigar as professoras de crianças pequenininhas, a pesquisadora não conseguiu trabalhar efetivamente com os berçários.

Na produção que resultou no Estado do Conhecimento da Educação Infantil no Brasil no período de 1983-1996, organizada por Rocha, Silva Filho e Strenzel (2001), há a indicação de que: “[...] os estudos sobre a formação dos profissionais têm antecedido aqueles sobre a própria definição das particularidades dos profissionais de educação infantil, tais como as características de sua função e atuação prática e, mesmo de sua identidade e configuração pessoal” (p.11).

É, pois, latente a necessidade de se conhecer as profissionais que atuam nas creches com crianças pequenininhas, tendo, assim, elementos para descrever, entender e instrumentalizar a sua prática.

Ana Beatriz Cerisara (2002[a]), na obra resultante da releitura de sua tese de doutorado, elenca questões cruciais para a educação infantil e que nos fazem pensar nas especificidades do trabalho de professoras e demais profissionais que lidam com crianças pequenas em instituições educacionais. Extrapolo seus questionamentos para a educação de crianças de 0 a 3 anos:

O que caracteriza essa profissão? Quem deve exercer essa profissão? Quais os fundamentos dessa atividade profissional? Quais as competências que essa profissional deve ter? Será educadora, professora, auxiliar de sala, auxiliar do desenvolvimento infantil, pajem, crecheira? Como deve ser formada essa profissional? (p.19).

A pesquisadora também afirma que uma real definição do papel das professoras de educação infantil, como profissão específica, só será possível na medida em que as especificidades do trabalho junto aos bebês e às crianças pequenas forem amplamente compreendidas (CERISARA, 2002[a], p.107). Isso pode ser feito por meio de pesquisas que coloquem em evidência essas mulheres no seu trabalho junto aos pequenos.

Thereza Montenegro (2001, p.55), pesquisadora interessada na formação das educadoras infantis, também destaca a necessidade de serem precisadas as especificidades e as atribuições dessas profissionais, maneira pela qual deveriam ser estruturadas as propostas de formação das professoras. Na sua opinião ainda não há clareza sobre o perfil profissional dessas mulheres, principalmente as que atuam com a faixa etária de 0 a 3 anos. Acredita que faltam elementos para subsidiar a prática pedagógica (p.59).

Os resultados destas pesquisas apontam para a necessidade de estudos que indiquem as especificidades do trabalho com crianças bem pequenas nos contextos institucionais, uma vez que a ação pedagógica nos berçários ainda é um processo em construção. As pesquisas tendo como foco o cuidado e a educação de crianças de até três anos são cruciais na definição de critérios de qualidade para os serviços educacionais prestados a esta faixa etária, bem como na estruturação de diretrizes para a formação das profissionais que lidarão com crianças tão pequenas.

Ao colocar em evidência as profissionais que trabalham diuturnamente com as crianças, estou entendendo que os conhecimentos que possuem são relevantes e importantes para a pesquisa acadêmica. Assim, corroboro Hawkins (apud MALAGUZZI, 1999, p.97-98) que o professor não deve ser tratado como objeto de estudo, mas como intérprete de fenômenos educacionais. Essa é uma tentativa de validação do trabalho dessas mulheres que mostraram no seu dia-a-dia o que é ser professora de bebês.

Conhecer as instituições conveniadas e conhecer as profissionais que atuam com os bebês é reconhecer o direito das crianças pequenas à educação infantil pública e de qualidade, com profissionais preparadas para exercer tal função. É também demonstrar um profundo desejo de que as crianças, mesmo as bem pequenininhas, tenham uma infância feliz, em instituições de educação infantil que se caracterizem como espaços de experiências, de trocas, de respeito, de alegria, enfim, que corroborem o direito das crianças de terem uma infância digna.

UM CAMINHO METODOLÓGICO

“Meus olhos estarão sobre espelhos
buscando os caminhos que existem
dentro das coisas transparentes”

Cecília Meireles

Pretendo ampliar a discussão metodológica no decorrer de todo o trabalho. Estes apontamentos iniciais têm apenas o intuito de contar um pouco sobre a forma como estruturei este texto e tracei um caminho metodológico.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso com as profissionais (professora e auxiliar) de uma turma de berçário pertencente a uma creche conveniada com a Prefeitura Municipal de Florianópolis. Estou entendendo esta forma de pesquisar como uma das possibilidades de analisar dados e fatos de forma qualitativa.

O primeiro movimento desta pesquisa, depois da definição do campo empírico, foi conversar com a professora e a auxiliar do berçário para fazer a apresentação do trabalho que seria realizado. Naquele momento era fundamental que as profissionais aceitassem serem pesquisadas. O aceite veio de ambas. No entanto, como veremos mais adiante, a creche neste ano sofreu um intenso rodízio de auxiliares de sala. Era também objetivo desta pesquisa conhecer o trabalho dessa profissional e sua constituição como professora de bebês, mas isso foi se demonstrando impossível. Desde o início das atividades na creche e das minhas observações, no mês de fevereiro, passaram cinco auxiliares diferentes – conseguia apenas apresentar a pesquisa e logo elas desistiam de trabalhar na creche. No mês de maio entrou uma auxiliar que permaneceu até o final do semestre e da pesquisa empírica, mas, nesse momento, já tínhamos tomado a decisão de que as entrevistas e as demais atividades intrínsecas da pesquisa seriam realizadas apenas com a professora, o trabalho da auxiliar de sala foi apenas observado.

O estudo de caso caracteriza-se por ser uma pesquisa aprofundada sobre um único caso, de forma a ser constituído pela abundância de descrições e riqueza de detalhes. Por meio dos elementos descritivos deve permitir ao leitor experimentar a realidade observada pelo pesquisador (RABITTI, 1999).

Buscando atingir os objetivos propostos, optamos por tomar contato com o cotidiano daquela instituição, daquela turma, daquelas mulheres: profissionais e professoras de bebês. Para entender a importância do estudo do cotidiano as contribuições de Azanha (1992) são fundamentais. O autor propõe que os pesquisadores da educação comecem a prestar mais atenção na vida cotidiana das instituições educacionais, já que, na sua opinião, desconhecemos e pouco registramos essa realidade. Para ele, quase não questionamos o cotidiano escolar e, dessa forma, pouco o conhecemos, uma vez que para se tomar contato com uma dada realidade histórica não basta conhecer os pensamentos teóricos que predominam na época, nem a legislação vigente no período. Bem sabemos que o quadro legal não reflete o quadro real das escolas, das creches ou de outras unidades educativas. Precisamos conhecer e investigar as rotinas, o dia-a-dia, as práticas, enfim, o cotidiano.

As pesquisas que apenas criticam, denunciam ou descrevem de forma negativa o cotidiano e os profissionais da educação caracterizaram essa área por um bom tempo. Era um movimento de exploração do professorado, que abria suas salas para que fossem pesquisadas e eram apenas criticados pelo que faziam ou não faziam.

Zeichner (1998) evidencia que até mesmo os resultados da pesquisa não eram compartilhados com os professores. Percebemos hoje uma preocupação ética de vislumbrar novas formas de fazer pesquisa. O mesmo autor (p.211) salienta que cada vez mais os pesquisadores acadêmicos estão aborrecidos com revelar falhas de escolas e professores, obtendo com isso apenas vantagens em suas carreiras acadêmicas.

Defendemos o estudo do cotidiano, em uma perspectiva diferente da denunciatória. Todavia há o perigo de que os estudos do cotidiano possam cair no empirismo. Azanha (1992) salienta que é imprescindível que essas pesquisas sejam realizadas à luz de teorias, de forma que estas indiquem o que e como descrever e analisar os fatos do cotidiano. É necessário que façamos uso de construções teóricas que consigam apreender analiticamente o que a vida nas instituições de educação reúnem, as tramas reais que se armam a partir de histórias cotidianas, em que se constrói a atividade educacional. Dessa forma, o autor nos fala da importância do pesquisador estar instrumentalizado teoricamente (p.66):

A potencialidade reveladora dos objetos da cotidianidade precisa ser teoricamente ativada para que as possíveis revelações ocorram. De nada adiantaria simplesmente postular a fecundidade do estudo da vida cotidiana para o conhecimento do homem sem indicar como é possível obter esse conhecimento a partir da cotidianidade. Para isso, é indispensável a formulação de teorias que indiquem seletivamente o que e como descrever e analisar aquilo que, sem elas, seria caos factual.

Rockwell & Ezpeleta (1986) também nos ajudam a pensar na importância dos estudos cotidianos para se compreender a educação, sempre respaldados à luz da teoria. Para elas, “[...] a reflexão teórica inicial orientou a observação para episódios aparentemente inconseqüentes, para a realidade não documentada” (p.15).

Esta pesquisa foi iniciada com a preparação do arcabouço teórico necessário para a realidade empírica. Os levantamentos de bibliografia, leituras, fichamentos e estudos foram refinando o olhar da pesquisadora para o que foi observado no cotidiano da instituição. Não é possível observar tudo o que acontece na dinâmica realidade de uma creche. Isso posto, é fundamental que o pesquisador tenha “faróis”⁵ bem regulados pelo estudo bibliográfico para realmente enxergar os fatos mais significativos, para que consiga fazer escolhas.

Florestan Fernandes (1991) afirma que durante a pesquisa o importante não é o que se “vê”, mas o que se observa com método, de forma que a observação transcenda a mera constatação dos dados (p.78-79). Na sua opinião o processo de

⁵ Termo utilizado por Quinteiro (2000).

observação nas ciências sociais abrange três momentos distintos: um primeiro, de acúmulo de dados brutos, no caso de pesquisas de campo, como a que foi realizada, é a observação das ocorrências empíricas; a segunda operação permite selecionar e identificar dados relevantes no universo de material coletado na primeira etapa; finalmente o terceiro momento abrange os procedimentos propriamente analíticos. Assim a realidade pesquisada “deixa de ser percebida como algo caótico e ininteligível, podendo ser descrita pelo sujeito-investigador, por propriedades ou atributos essenciais, coerentes e interdependentes” (FERNANDES, 1991, p.84).

Para pensarmos a educação, devemos levar em consideração a sua história, entendendo-a sob dois prismas. Uma história documentada, geralmente de acordo com os ideais do poder dominante, que mostra uma existência hegemônica. Sob um outro olhar, a história não documentada, que mostra as múltiplas realidades cotidianas, contactadas por intermédio da observação de episódios cotidianos da realidade não-documentada. Desta forma, um pesquisador que queira aproximar-se das instituições de educação com a noção de vida cotidiana, deve fazer muito mais do que apenas observar o que ali ocorre. Deve sim, começar a distinguir as várias realidades que os sujeitos ali vivem e como entendem essas realidades; compreender que escolas, creches e pré-escolas trazem uma marca distinta de acordo com o lugar, as crianças, os professores e todo um contexto no qual estão inseridas. Enfim, não deve perder de vista a heterogeneidade que permeia toda e qualquer instituição de educação.

Quando integramos conceitualmente o cotidiano no objeto de estudo, tentamos recuperar este aspecto heterogêneo em vez de eliminá-lo através de tipologias distintas e estruturas coerentes. A única forma de se dar conta do heterogêneo, de não perdê-lo - sem deixar, porém, perder nele - é a de reconhecê-lo como produto de uma construção histórica (ROCKWELL & EZPELETA, 1986, p. 25-26).

Sob essa perspectiva buscou-se contextualizar as políticas de conveniamento com creches no município de Florianópolis, a história do bairro onde a creche pesquisada está inserida, bem como a história daquela creche, com as suas contradições, mazelas e conquistas ao longo dos anos. Não perdendo de vista a historicidade da instituição que foi o *locus* da pesquisa e a historicidade das demais instituições conveniadas, buscou-se entender a constituição profissional das mulheres que trabalham com os bebês nessa unidade. A tentativa será de apresentar estes dados sob a forma de um espiral, como aponta Piacentini (1991, p.38), de forma que cada elo, mesmo tendo

uma delimitação específica, volte-se para o contexto que o antecede e aponte para aquele que será aprofundado no momento subsequente.

Para tanto, visando a um mergulho no cotidiano da creche e do berçário, observações e entrevistas com as profissionais caracterizaram-se como procedimentos metodológicos adequados. As observações foram mediadas pelo registro em um caderno/diário de campo, bem como pelo registro fotográfico, que me ajudaram a apreender o dinamismo de uma turma de bebês, buscando, assim, subsídios para melhor entender a prática pedagógica das “mulheres que assumem a função de professoras” naquela instituição.

O registro fotográfico foi escolhido como recurso metodológico não apenas para servir de ilustração para essa pesquisa. Esse recurso permitiu-me construir um “texto-imagem” (LOPES, 1998, p.75) que nos revela mais do que as palavras escritas poderiam evidenciar. São olhares, gestos, sorrisos, movimentos, posturas, de crianças e adultos, que a lente da máquina fotográfica conseguiu captar com muito mais vivacidade do que frases e palavras no caderno de campo. O uso das fotografias não teve o intuito de ser uma representação fiel da realidade, é fato que cada imagem captada estava mediada por uma escolha, que revelava o meu ponto de vista diante da realidade do berçário. Essas escolhas foram tecidas por meio de um olhar atento da pesquisadora, que procurou registrar os instantes mais significativos e representativos daquele cotidiano.

A realidade que foi observada é dinâmica e complexa: várias crianças e duas profissionais que executavam uma multiplicidade de ações ao longo do dia. Nossos instrumentos de pesquisa, por sua vez, são limitados, caracterizados por recortes que necessariamente tiveram que ser feitos pela pesquisadora. Cruzando o registro escrito com o fotográfico pude minimizar essas limitações e compreender de uma forma mais global o papel das professoras naquele berçário, junto àqueles bebês.

As fotografias também abriram a possibilidade para que as cenas cotidianas fossem revisitadas, para a possibilidade de descobrir novos detalhes, acrescentar aspectos que em outros momentos não se tornaram evidentes. Foi um exercício de aprender uma nova leitura, a das imagens visuais, lembrando que essas imagens só tiveram sentido porque estiveram marcadas pela contextualização do tempo e do espaço nos quais foram produzidas.

O professor Manuel Sarmiento (2003[a], p.165) ajuda-nos a refletir sobre a importância do uso das imagens visuais nas investigações que tenham como foco as

instituições de educação, quando afirma que “de facto, as imagens verbais não são porventura um bom substituto das imagens visuais. É, porém, através delas que se pode dar a ver o que de outro modo não se pôde transmitir”.

As entrevistas também foram cruciais para dar voz e entender a constituição como professora de crianças pequenas. Para tanto, foi importante a abertura de espaços para que as profissionais pudessem falar das suas trajetórias de vida, entendendo que o pessoal e o profissional não podem ser desvinculados. Estou entendendo trajetória de vida no sentido dado pela antropóloga Suely Kofes (2001), como uma experiência social singular, de modo que:

A noção de trajetória (“série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente – ou mesmo grupo, em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes”) permitiria deslocar-se do sujeito e situar acontecimentos biográficos em alocações e deslocamentos no espaço social. O nome próprio (que designa um agente específico, uma personalidade) teria que se vincular ao conjunto de outros agentes no campo considerado (p.24).

Nessa perspectiva, o exercício de traçar a trajetória profissional serviu para compreender as concretudes socioculturais que a constituíram enquanto professora de bebês. Não poderia ter utilizado as chamadas histórias de vida, já que este método determina a própria pesquisa e eu fiz uso das suas histórias singulares apenas como mais um instrumento que foi utilizado na busca de compreender e descrever o ser professora de bebês.

Na mesma perspectiva, Kramer (2002[b]) levanta a importância de levar em conta os sujeitos, nesse caso as professoras, no estudo dos processos educacionais, sendo também profícuo conhecer não só as histórias e trajetórias individuais, mas as histórias das propostas e das equipes institucionais, seus rumos, erros e acertos. A tentativa foi esta: entender o que é ser professora de bebês dentro do contexto de avanços e retrocessos nas políticas de conveniamento com creches no município de Florianópolis.

As entrevistas efetuadas foram gravadas e transcritas pela pesquisadora. A cada entrevista realizada foi dado um retorno, à professora e às outras profissionais entrevistadas, do conteúdo registrado. Estamos entendendo, como Rabitti (1999, p.34) que:

Discutindo observações e entrevistas com os sujeitos interessados, o pesquisador tem a oportunidade de confrontar suas impressões com as das pessoas envolvidas, de redimensionar alguns aspectos ou de colocar outros em relação com

determinadas situações. Ninguém pode pretender ir a uma escola e compreender de imediato mais do que aqueles que lá trabalham, talvez há muitos anos. Ocorre, porém, de o pesquisador – que, não podemos esquecer, é um profissional em seu campo e possui, portanto, experiência de implicações teóricas, de instrumentos e de situações reais – ver ângulos e detectar aspectos e ligações que não são percebidos por quem está envolvido quotidianamente em uma experiência. O seu trabalho, assim, ajuda a aumentar a compreensão do fenômeno nas pessoas envolvidas.

Nesta pesquisa, buscou-se compartilhar os registros produzidos pela pesquisadora com a professora. Partiu-se do entendimento das autoras italianas Egle Becchi e Anna Bondioli (2003) de que pesquisa e formação devam caminhar juntas, de modo a criar uma parceria entre pesquisadores e pesquisados. Assim,

Uma parceria – entre proponentes e aqueles que aceitavam e executavam a proposta, negociações mais sutis, suaves, tácitas, mas não por isso menos estreitas, entre quem realiza o trabalho proveniente de um outro lugar – uma realidade universitária – e quem *in loco*, participava como objeto e companheiro de aventura na formação (p.XII).

Para tanto, a pesquisadora observou e registrou, utilizando o caderno de campo e as fotografias, o dia-a-dia do berçário e, sistematicamente, teve encontros com a professora para que partes deste registro fossem discutidas. Essa sistemática não foi usada para fazer julgamento daquilo que não foi feito pelas profissionais, menos ainda para “ensiná-las”, partindo do pressuposto de que eu saberia mais sobre o que é ser professora de bebês e de qual seria a melhor forma de agir com as crianças, mas para contribuir com sua prática pedagógica, oferecendo um outro olhar para o que acontecia, de modo que cada uma pudesse enxergar através do olhar da outra seus *pontos cegos*. A professora foi chamada a ser uma participante ativa de um processo de reflexão sobre as próprias práticas (FERRARI, 2003).

O intuito foi que, com o término da pesquisa, a academia tivesse mais elementos para conhecer o que é ser professora de bebês e ela tivesse mais instrumentos para melhor conhecer as crianças e desenvolver um trabalho mais comprometido com cada um dos meninos e meninas do berçário.

O constante diálogo entre a pesquisadora e a professora foi fundamental e se sustentou em um pacto de confiança entre as duas partes. A esse respeito, a autora italiana Anna Bondioli (2003, p.58) tem muito a nos dizer:

Um trabalho deste tipo não poderia deixar de se basear em um pacto de confiança mútua, confiança por parte das professoras na capacidade e na vontade dos pesquisadores-formadores de mergulhar sem preconceitos dentro de uma realidade complexa, de compreender seu sentido e de restituí-lo sem desnaturá-lo, mas

também confiança dos pesquisadores-formadores na capacidade e na vontade das professoras de auto-examinar-se, de distanciar-se em relação ao próprio trabalho e aos próprios produtos, de justificar o próprio fazer e, ainda, permitir que 'outros', os estranhos (os formadores), tivessem direito de falar sobre o que pouco a pouco viam e refletiam.

Essas discussões realizadas com a professora não caracterizaram o que chamamos de pesquisa-ação. Essa seria uma metodologia que necessitaria do aporte de um grupo e que não se faz de uma maneira isolada dentro da instituição (PEREIRA, 1998).⁶ Nos momentos iniciais desta pesquisa, não tínhamos muitas certezas metodológicas, sabíamos apenas que queríamos fazer pesquisa envolvendo as professoras, tendo-as como efetivos sujeitos, muito mais do que meros objetos de investigação. Acreditávamos que não era mais concebível a fragmentação entre o que era produzido no meio acadêmico e o que acontecia no cotidiano das creches e pré-escolas, queríamos que as professoras fossem co-construtoras. Ao iniciar a pesquisa, pensando em compartilhar meus registros e poder discutir a prática com a professora, eu tinha um profundo respeito para com esta mulher e sua atuação profissional e sabia que eu só poderia fazer qualquer afirmação do que é ser professora de bebês baseada na sua experiência.

Para se contemplar o objetivo de fazer um levantamento e histórico das creches conveniadas de Florianópolis, investigando a formação das profissionais que ali atuam, foi realizada uma sondagem documental junto à Secretaria da Educação do município, Câmara Municipal de Vereadores e outros órgãos responsáveis por essas instituições.

A creche em que essa pesquisa foi realizada pertence a uma instituição que coordena e mantém três creches conveniadas com a Prefeitura. Assim sendo, parte da história dessa instituição também será contada, acreditando que essa ampla contextualização foi necessária para entender a constituição de qualquer profissional que trabalha na creche. A fim de conhecer essa instituição, foram realizadas entrevistas

⁶ No sentido de efetivar uma pesquisa-ação, o Núcleo de Estudos e Pesquisas de 0 a 6 anos da Universidade Federal de Santa Catarina vem desenvolvendo, sob a coordenação da Professora Doutora Ana Beatriz Cerisara, desde 2002, o Projeto Culturas da Infância: as produções simbólicas das crianças e dos professores de educação infantil (CIPROCEI), subprojeto do Projeto Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Ativa, que está acontecendo em parceria entre as Universidades do Minho, em Portugal e a Universidade Federal de Santa Catarina. O CIPROCEI caracteriza-se como uma pesquisa-ação, que tem como uma das metas construir junto às professoras que atuam com as crianças de 0 a 6 anos práticas de observação e registro das experiências das crianças, para que estas possam subsidiar a prática docente. Este grupo vem colocando em prática uma pesquisa-ação que está sendo realizada em duas instituições de educação infantil de Florianópolis. No CIPROCEI, concretamente estão sendo construídos elos entre a Universidade e as instituições.

com o diretor geral e a coordenadora geral, bem como buscas em documentos cedidos pela própria instituição.

A história do bairro foi levantada por meio de conversas e entrevistas com moradores, busca de dados em secretarias municipais, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e dissertação de mestrado produzida tendo como foco o bairro em que se situa a creche.

Este trabalho está estruturado em seis capítulos. Nos três primeiros busco contextualizar e descrever os cenários envolvidos na constituição do trabalho da professora cuja prática foi observada. No primeiro, traço um histórico das creches conveniadas com a Prefeitura Municipal de Florianópolis, tentando situar o que vem acontecendo nesse município e as suas interlocuções com as políticas nacionais e internacionais para a educação da infância. No segundo capítulo contextualizo, no tempo e no espaço, a creche em que a pesquisa foi realizada. Como esta faz parte de uma instituição maior, a descrição desta também é feita. É nessa parte que alguns dados da história e da gente que mora no bairro onde se localiza a creche são apresentados, entendendo que a prática pedagógica das professoras da educação infantil deva estar calcada nas concretudes da realidade vivida pelas crianças e famílias usuárias desse serviço. No terceiro capítulo falo da minha inserção no berçário I, contando da construção de um lugar para a pesquisa dentro deste grupo. Também é neste que faço uma descrição física dessa sala e de outros espaços utilizados pelos bebês, bem como falo das pessoas que ocupam este lugar: adultos, que ali trabalham e crianças, que ali passam uma parte da sua infância.

Os três últimos capítulos são dedicados à análise das observações por mim realizadas no berçário, buscando elementos para compreender as principais características da atuação docente com bebês. No quarto capítulo discuto a importância da concepção de criança construída pela professora para a efetivação da sua prática pedagógica, compreendendo que seus olhares para cada menino ou menina estavam determinando o seu modo de atuação e as diferentes possibilidades do trabalho pedagógico com os pequeninhos. Na sequência defino o ser professora de bebês como uma profissão marcada pela sutileza, presente nas ações cotidianas que são aparentemente pouco significativas, mas que definem práticas comprometidas com uma educação voltada para o conformismo e a subalternidade ou para a humanização e emancipação. Nesta etapa coloco em evidência a importância de a creche e as docentes fomentarem experiências para os pequenos, tendo como foco o quanto as professoras

conhecem cada um deles. No capítulo final o binômio cuidar e educar, que vem sendo usado como definidor do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas, é posto em evidência, com o objetivo de trazer mais elementos para pontuar as especificidades da docência com crianças pequenininhas. As discussões tecidas levarão à compreensão de crianças e professoras como seres integrais, que não podem ser vistos como fragmentos de seres humanos ou de desenvolvimento e, como tais, possuidores de corpo, emoções, afetos, mente, cognição, que necessariamente estão integrados.

Entendo que as professoras que trabalham na unidade educativa pesquisada fazem parte de uma teia, constituída por elementos micro, como a creche e o bairro, e elementos macro, como a formação para a docência e as políticas de conveniamento que, cada vez mais, ganham espaço no país. Colocando em evidência esses elementos pretendo dar visibilidade e contribuir para as discussões da área, visando a compreender o que é “ser professora de bebês”.

**1. CRECHES CONVENIADAS COM A
PREFEITURA MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOLIS:
uma história a ser contada**

**“Saiu o Semeador a semear
Semeou o dia todo
e a noite o apanhou ainda
com as mãos cheias de sementes.
Ele semeava tranquilo
sem pensar na colheita
porque muito tinha colhido
do que outros semearam.
Jovem, seja você esse semeador
Semeia com otimismo
Semeia com idealismo
as sementes vivas
da Paz e da Justiça.”
Cora Coralina**

1.1. O Início da Política de Conveniamento

A história da educação das crianças pequenas brasileiras está atrelada aos movimentos sociais que eclodiram neste país principalmente a partir das décadas de 1970 e 1980. São movimentos decorrentes da mobilização da sociedade por políticas públicas capazes de responder a necessidades concretas e objetivas da população. Na emergência e expansão do atendimento a crianças pequenas em creches, muito contribuiu o movimento de mulheres, presente nos bairros, nas fábricas, nos sindicatos, que foi tão bem descrito por Fúlvia Rosemberg (1984, p.97):

São os grupos organizados de moradores de bairro, principalmente mulheres, que se mobilizam, se organizam e constroem creches em sistema de mutirão, forma de receberem auxílio financeiro da Prefeitura; ou, ainda, os grupos de mulheres das classes trabalhadoras, que se deslocam em ônibus de seus bairros distantes, para manifestarem sua necessidade de creche aos secretários municipais e ao próprio prefeito.

Neste momento histórico as reivindicações populares encontraram no Estado um interlocutor ambíguo (CAMPOS, 1985), pois, se por um lado, a educação da criança de zero a seis anos era enunciada como prioridade, por outro não havia uma definição legal de competência entre os diversos órgãos e uma dotação orçamentária que contemplasse a demanda emergente. A sociedade civil não ficou imóvel diante de uma não-resposta oficial para a necessidade premente de creches: começaram a eclodir creches e escolas mantidas por diversas entidades comunitárias, filantrópicas ou religiosas.

O Estado assume uma política de conveniamento com muitas dessas unidades, em uma perspectiva de atuação indireta e de baixo custo, presente na política educacional brasileira desde os anos de 1940 (como veremos adiante). Assim, órgãos ligados ao governo repassam verbas e “estabelecem vínculos com as pequenas ‘escolinhas’ ou creches que surgem nos bairros populares, nos morros, nos alagados e nas favelas brasileiras, como respostas locais para o problema” (CAMPOS, 1985, p.15).

Na verdade a história das creches no cenário mundial é marcada por motivações exteriores às necessidades das crianças. Essas instituições têm sua história atrelada a transformações econômicas e sociais que vêm alterando os modos de vida da sociedade, principalmente no que diz respeito à necessidade ou não de liberação da mão-de-obra feminina para o mundo do trabalho (ROSEMBERG, 1984).

Assim, as primeiras creches surgiram após a Revolução Industrial (século XVIII). Atribui-se a Marbeau a implantação da primeira creche em 1844 na França. A seguir, elas se espalharam pela Europa e Estados Unidos. Seu surgimento, proveniente de movimentos filantrópicos, com propostas de cunho assistencialista, visava apenas à guarda das crianças enquanto suas mães trabalhavam. Dessa forma, pode-se afirmar que o surgimento destas instituições está ligado a uma situação de miséria do povo e à necessidade de trabalho da mulher. Kuhlmann Jr, (1991, p.17) afirma que o assistencialismo pode ser identificado como uma proposta educacional para a criança pobre. Em outro trabalho o mesmo autor (2001[a], p. 08-09) afirma:

A creche criada por Marbeau em 1844 para atender os bebês até os três anos, também foi pensada como instituição educacional, com preocupações muito próximas às desenvolvidas pelos especialistas da escola maternal. A idéia defendida era a de que a creche – como a escola maternal – poderia fornecer à criança as reais condições de um bom desenvolvimento, que para numerosas crianças ela se constituiria em um lugar melhor do que a casa. [...] Os responsáveis pelas creches queriam, por meios dóceis, indiretos, formar seres adaptados à sociedade, satisfeitos com o seu destino, para a preservação da ordem social e a reprodução dessa ordem para sempre.

A primeira creche brasileira de que se tem notícia data do ano de 1899 e era ligada a uma companhia de fiação de tecidos, que visava a atender aos filhos e filhas dos funcionários (KUHLMANN JR, 1998). Naquela época, o Brasil vivia em um contexto de intensas transformações econômicas e políticas. Estava saindo de um sistema monárquico de governo para se tornar uma República, vivia um expansivo processo de industrialização, recebia muitos imigrantes para formarem a força de trabalho necessária à emergente sociedade urbano-industrial e capitalista. Dessa forma, assim como na Europa, no Brasil as creches serviram para atender às mães que trabalhavam fora.

Nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, o crescimento do operariado urbano, a influência dos imigrantes europeus e a maior participação feminina na população economicamente ativa foram alguns dos fatores que contribuíram para o início do movimento de expansão das creches brasileiras. Assim, “razões educacionais são absolutamente estranhas ao funcionamento das poucas creches existentes, que têm por principal objetivo manter a saúde física e moral dessa população” (ROSEMBERG, 1984, p.93).

As instituições de educação infantil, no nosso país, conviveram com duas propostas: as creches, com a função de atender as crianças, dentro de uma perspectiva assistencialista; as pré-escolas e jardins de infância, com uma função educativa.

Kuhlmann Jr. (1998) evidencia que esta dualidade é falaciosa, uma vez que todas as instituições, de uma forma ou de outra, tinham um caráter educativo: as creches com uma proposta de baixa qualidade voltada para as crianças pobres, educando para a submissão e para a conformação; as pré-escolas com a proposta de educar, ou escolarizar as crianças menos pobres. Ainda segundo este autor, o que caracteriza as instituições assistencialistas é a maneira de encaminhar o seu serviço: como um favor, dádiva dos filantropos (KUHLMANN JR, 1991, p. 20) e não como um direito.

Na verdade, as diferenças na forma de conceber a infância e os serviços oferecidos a ela já se faziam presentes nas denominações utilizadas. Em um importante trabalho em que estuda a criança abandonada na Europa e no Brasil, Marcílio (1998) afirma: “de um lado o termo ‘criança’ foi empregado para o filho das famílias bem postas. ‘Menor’ tornou-se o discriminativo da infância desfavorecida, delinqüente, carente, abandonada” (p.195).

A história da educação infantil no Brasil é marcada pela omissão do Estado, em favor do fortalecimento de entidades privadas, comunitárias ou filantrópicas de serviços à infância. Nos dias atuais essas instituições continuam a existir. Soluções paliativas e emergenciais provenientes das classes populares passaram a ser propostas oficiais sistematizadas.

As escolas e creches comunitárias não são alternativas à educação pública, mas alternativas à ausência de instituições desta natureza. Na opinião de Silva (2001, p.85) as instituições filantrópicas e/ou confessionais têm sido as grandes opositoras da educação pública. Pode-se perceber que esse tipo de atendimento vem para excluir ainda mais aqueles com um menor poder aquisitivo, visto que se proliferam propostas populares para suprir os campos em que as políticas do Estado são mais insatisfatórias: educação de 0 a 6 anos, alfabetização de jovens e adultos e as primeiras séries do ensino fundamental.

Creches e pré-escolas são legalmente garantidas como um dever do Estado e uma opção da família desde a Constituição de 1988. A Carta Magna inova ao incluir creches e pré-escolas no capítulo “Da Educação”, evidenciando o caráter educativo dessa primeira etapa da educação. Concomitante a isso, podemos vislumbrar nesse documento legal a criança como um sujeito de direitos e não como ocorria nas legislações anteriores, como objeto de tutela. Todas as crianças, perante a lei, passaram a ser vistas como pequenos cidadãos e não como menores, com toda a carga pejorativa presente nesse termo.

Machado (2000, p.193) faz as seguintes colocações a respeito das legislações brasileiras:

Na medida em que a legislação em vigor estabelece uma série de medidas de proteção à infância, é possível afirmar que um bebê, ao ser concebido, passa a ser alguém que possui mais que um lugar na vida da mãe, do pai ou da família, tornando-se um sujeito de direitos: direito à vida, à saúde, à alimentação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, ao lazer e à educação. De modo inédito, na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente o direito à educação é explicitamente assegurado às crianças de 0 a 6 anos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta a educação no Brasil, a educação infantil é assegurada como um direito da criança. Neste diploma legal, esta é referenciada como a primeira etapa da educação básica. Contudo, a prestação de serviços públicos educacionais à infância está longe de se concretizar para todas as crianças brasileiras. Assim, veremos a expressiva expansão das políticas de conveniamento ao longo das últimas décadas.

No município de Florianópolis, o primeiro registro de convênio de creches comunitárias com a Prefeitura Municipal data do ano de 1984. Na verdade trata-se de um aditivo de convênio⁷ com o Centro Comunitário do bairro de Coqueiros. O Decreto Legislativo nº 394, de 06 de dezembro de 1984, aprova o aditivo de convênio celebrado em 07 de fevereiro de 1983, entre a Prefeitura Municipal de Florianópolis e o Conselho Comunitário de Coqueiros, objetivando alterar a Cláusula Segunda do convênio anteriormente firmado. O teor deste convênio pioneiro, do ano de 1983, não pôde ser conhecido, uma vez que não consta dos registros da Câmara Municipal desta cidade. Podemos inferir, no entanto, que a modificação realizada no convênio tenha sido referente ao valor repassado pela Prefeitura a esta instituição. Novamente no ano de 1985, o convênio com este Centro Comunitário é reafirmado.⁸ O registro de convênios com outras instituições só ocorreria no ano de 1987.

Neste período, Florianópolis era administrada por Cláudio Ávila da Silva e Aluizio Piazza, prefeitos indicados pelo governador do estado (na época Espiridião Amin Helou Filho, gestão 1983-1986). Buscando entender o início da política de conveniamento com instituições comunitárias na educação de crianças pequenas, faz-se necessário um resgate das conjunturas políticas que o Brasil e, especificamente, Santa Catarina, viviam.

⁷ Termo legal para designar o acréscimo de cláusulas ou recursos aos convênios assinados.

⁸ Os dados a respeito das creches conveniadas no município de Florianópolis foram pesquisados nos arquivos da Diretoria Legislativa da Câmara Municipal.

Na tentativa de transitar entre as políticas locais, regionais e nacionais são relevantes as contribuições de Azanha (1992, p.104), ao afirmar a importância de partir do conhecimento do *pequeno* para o conhecimento do *grande* (grifos do autor). O entendimento desta díade vai ser buscado ao longo deste texto.

Para a compreensão das políticas educacionais que estavam sendo propostas e implementadas neste estado no início da década de 1980, as dissertações defendidas na Universidade Federal de Santa Catarina por Cleusa Maria A. Meurer (1994) e Marilda Merênci Rodrigues (2001) foram essenciais.

O pleito de 1982 para governador do Estado deu-se em um momento de intenso desgaste do sistema ditatorial ao qual o Brasil estava submetido: os brasileiros clamavam, por meio de movimentos sociais, por uma série de direitos que lhes eram negados pelo regime militar e pela falta de participação popular nos rumos da sociedade.

Esperidião Amin era representante do PDS - Partido Democrático Social, partido de posições conservadoras e autoritárias, ligado às elites e às oligarquias (GRACINDO, 1994). No entanto, surge nesse momento com um intenso apelo à participação da comunidade. Para Rodrigues (2001, p.25): “Esperidião Amin surge como a figura que reúne os requisitos necessários a um dado momento político, onde não apenas a coerção é ainda absolutamente necessária, porém impõe-se crescentemente a necessidade de buscar a construção do consenso, de apontar a sua direção”.

Neste período político totalitário a busca de consensos era necessária para manter a ordem em torno de um poder centralizador, abafando qualquer tipo de divergência, de modo que a busca era pela totalidade, pela generalização de toda a ordem. Era um momento em que a divergência, a diversidade, o plural, o heterogêneo, a distinção, o dissenso, ou, ainda, a democracia, não tinham lugar. Na opinião de Dahlberg, Moss e Pence (2003), o consenso é uma utopia perigosa, que ameaça absorver a diversidade em uma singularidade e harmonia que são sufocantes e opressivas.

A política para a infância propagada nesse período caracterizava-se pelo caráter governamental, comunitário e participativo. A grande bandeira era a “opção pelos pequenos”, colocada em funcionamento pelo Programa Pró-Criança, que tinha como principal projeto à implantação de creches domiciliares.

Fúlvia Rosemberg, em artigo escrito em 1986, mostra-nos que as creches domiciliares não foram um modelo de serviço à infância novo nessa época, na verdade o

que a autora salienta como novidade do período foi a divulgação desse programa como solução do Estado para expandir o número de vagas em creches, estimulado por organismos internacionais, tais como a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Rosemberg (1986) alerta-nos para o fato de que programas como esse “quase sempre se limitam a procurar garantir a sobrevivência física da criança pequena” (ROSEMBERG, 1986, p.218). As críticas aos programas de creches domiciliares são muitas, fazendo-nos perceber que esse tipo de proposta vem a substituir a implementação de creches públicas que se tornam “emperradas e ineficientes por falta de recursos e de desejo político de mudanças” (ROSEMBERG, 1986, p.233).

O programa para a infância veiculado em Santa Catarina nesse período tinha caráter compensatório e assistencialista, fazendo uso da participação da comunidade. Caracterizava-se pelo aligeiramento e o aspecto informal da educação. O baixo custo era uma de suas marcas, uma vez que a comunidade era responsável pela maior parte das ações, mas não tinha vez nos atos de gestão. A participação da população poderia ser caracterizada como exploração da boa vontade e da mão de obra gratuita ou subremunerada. Para Rodrigues (2001) uma das facetas desta “opção” era a de fazer parecer ajuda aquilo que deveria ser garantido como direito. Fazia-se uso, pois, da política da compaixão para com os “deserdados” ou “desafortunados”. Assim,

o Estado organiza, a comunidade executa, paga, contribui, levanta fundos, eis o sentido da participação propalada pelo projeto em questão – constitui-se enquanto direção, atos intencionais que buscam construir efetivamente consensos, o consenso da pobreza, de como lidar com esta classe que se homogeneiza na fala dos proponentes como o “pequeno” (p.64-65).

Para entendermos a política educacional proposta pelo governador Esperidião Amin, é importante fazermos um resgate, mesmo que breve, das idéias de educação compensatória que vinham sendo divulgadas e implantadas no Brasil.

A partir da década de 1960 entrou em cena o discurso pedagógico baseado nas “teorias de privação cultural”. Essa perspectiva tentou explicar os índices de marginalidade e de fracasso escolar advindos das camadas populares e, para tanto, postulou que essas pessoas eram carentes de cultura, de estímulos, de afeto, de alimentação, de cuidados..., atribuindo, por meio desses elementos, as razões das crianças pobres não terem sucesso na escola. A comparação era feita com um modelo de criança padrão, único e abstrato, característico das classes dominantes. O papel da

escola passou a ser o de compensar essas carências ou deficiências, possibilitando toda uma gama de estímulos que a criança não teria no ambiente doméstico. Partia-se do pressuposto de que lhes faltavam determinadas condições básicas que lhes garantiriam o sucesso escolar, ou seja, caracterizava-se as classes populares pela falta e, perversamente, culpava-se as crianças e as suas famílias por um eventual fracasso na escola. Assim, a educação infantil ganhou destaque, sendo, pois, uma maneira profilática de se evitar a marginalidade e o fracasso escolar. Esse nível de educação passou a ter a responsabilidade de preparar as crianças para ingressarem no denominado primeiro grau (ABRAMOVAY & KRAMER, 1983; KRAMER, 1992).

No Estado de Santa Catarina, o início da década de 1980 foi marcado por iniciativas políticas de cunho assistencial. Em artigo publicado inicialmente no ano de 1984, Souza (1991, p.15) já dizia: “a assistência, embora indispensável pela situação calamitosa em que se encontra a infância brasileira, se excessivamente paternalista, gera o comodismo e a dependência, dificultando, ou até mesmo impedindo, uma transformação social mais ampla”.

Kuhlmann Jr. (1991) deixa claro que o assistencialismo é uma proposta educacional para a população pobre, dirigida para a submissão das famílias e das crianças das classes populares.

A política educacional do estado de Santa Catarina estava em consonância com as políticas propostas em âmbito nacional. Maria Malta Campos no ano de 1985 escrevia o artigo “Pré-Escola: entre a educação e o assistencialismo”, no qual denunciava a preferência das políticas governamentais para a educação das crianças pequenas por projetos iniciados pela população, desonerando o Estado com baixos custos e qualidade duvidosa. Sob a égide da almejada participação popular, que podemos entender de diversas formas, convênios e mais convênios eram firmados com entidades privadas de cunho filantrópico ou comunitário. Essas alternativas das comunidades de baixa renda, respostas locais para o problema da pouca oferta de educação infantil pública, eram usadas pelo Estado como soluções baratas:

Como sempre acontece, as políticas governamentais acabam por incorporar em suas propostas muitas das soluções espontaneamente utilizadas pela população. Evidentemente, muitas dessas ‘soluções’, quando implementadas a partir da iniciativa de órgãos oficiais, ganham um sentido diverso daquele que tem no âmbito das organizações populares. Os aspectos que mais atraem a atenção governamental são aqueles que resultam em um suposto barateamento dos custos: utilização de espaços existentes, emprego de pessoal local, equipamentos e materiais improvisados. Este tipo de atendimento é justificado com argumentos

apoiados na valorização da ‘participação’ e da ‘descentralização’ (p.23).

Dahlberg, Moss e Pence (2003) acreditam que a participação da sociedade civil na gestão das instituições de educação infantil é necessária para que essas adquiram o caráter democrático e promovam os interesses comuns. No entanto, na visão dos autores, os recursos para tais serviços necessariamente devem ser públicos. Estamos vendo que na década de 1980, com o início dos convênios com instituições de educação comunitárias e, ainda hoje, com a ampliação dessas políticas, o financiamento é, em grande parte, advindo das comunidades e da filantropia.

Para não ficarmos restritos ao estado de Santa Catarina, cabe destacar que em outros estados brasileiros também se fortaleciam iniciativas de conveniamento. Em

Mato Grosso do Sul, por exemplo, a política de conveniamentos com instituições privadas comunitárias também se deu nesta mesma época, no ano de 1983. Pelo convênio firmado com quinze creches existentes, coube às entidades todo o encargo financeiro das despesas do dia-a-dia e com pagamento de funcionários, ao governo estadual coube ditar as normas em relação ao trabalho a ser realizado, incluindo a nomeação de pessoal a ser contratado (SILVA, 1999). Uma política bastante parecida com a de Santa Catarina: o Estado organiza, a comunidade paga e executa.

1.2. Resgatando a História: as políticas para a educação de crianças pequenas no Brasil – o papel dos convênios

Vieira (1988), mostra-nos que desde a década de 1940 o Estado promove ações para o desenvolvimento das creches, no entanto, esta política caracterizou-se pela execução indireta, na forma de associação com instituições particulares de caráter filantrópico, leigo ou confessional. Diversos autores (VIEIRA, 1988; KHULMANN JR, 1991, 1998; CIVILETTI, 1991; KRAMER, 1992) pesquisaram e escreveram sobre o histórico da educação das crianças pequenas em instituições coletivas brasileiras. No trabalho destas pessoas percebemos que as primeiras preocupações com os pequenos estavam ligadas à corrente higienista, visando ao controle da mortalidade infantil, dentro de movimentos encabeçados por médicos e demais profissionais da área da saúde – as creches eram alternativas higiênicas à criadeira ou à tomadeira de conta (VIEIRA, 1988).

Algumas instituições oficiais, tendo como objetivo proteger a criança, foram criadas antes da década de 1940, mas foi a partir desta data que o Estado Brasileiro

começou a determinar políticas de cunho efetivamente social (VIEIRA, 1988, p.04). Assim sendo, diversos organismos e órgãos foram criados com o intuito de atender a criança. Kramer (1991, p.62-63) apresenta-nos um quadro no qual as principais iniciativas são evidenciadas:

Órgão	Ano de Criação	Vinculação	Modificações/Extinção Situação em 1980
Departamento Nacional da Criança	1940	(setor público) Ministério da Educação e Saúde Pública	- subordinado ao Ministério da Saúde a partir de 1951 -transformado em Coordenação de Proteção Materno-infantil em 1970, atual Divisão nacional de Proteção Materno-infantil.
Serviço de Assistência a Menores (SAM)	1941	(setor público) Ministério da Justiça e Negócios Interiores	- extinto em 1964, quando é criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, vinculada à Presidência da República. A partir de 1974 a FUNABEM é vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social.
Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)	1946	(internacional) Organizações das Nações Unidas (ONU)	- torna-se órgão permanente da ONU em 1964. Atua através de convênios com órgãos governamentais da esfera federal, estadual ou municipal.
Organização Mundial de Educação Pré-Escolar	1948	(internacional) Setor Privado	- criação do Comitê-Brasileiro da OMEP em 1953.
Campanha Nacional de Alimentação Escolar -CNAE	1955	(setor público)	- incorporada ao Instituto Nacional de Assistência ao Educando, em 1985. A partir de 1983, integra a Fundação de Assistência ao Educando (FAE)
Projeto Casulo	1974	(setor público) Legião Brasileira de Assistência (LBA)	- LBA é vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social a partir de 1974.
Coordenação de Educação Pré-Escolar - COEPRE	1975	(setor público) Ministério da Educação e Cultura	- a partir de 1981 a COEPRE lança (e coordena) o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar.
MOBRAL	1981	(setor público) Ministério da Educação e Cultura	- passa a integrar o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. Extinto o MOBRAL em 1985, é criada a Fundação Educar. Em 1986, seu Programa Pré-Escolar é transferido para a SETS/MEC que coordena – através de delegacias regionais do MEC – o Programa, agora executado pelos municípios.

Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM)	1985	(setor público) Ministério da Justiça	- promove ações e influências políticas destinadas a eliminar a discriminação contra as mulheres. Coloca, como prioridade de ação, a definição de uma política nacional de atendimento à criança de 0 a 6 anos.
---	------	--	---

Muitos desses órgãos e organismos não mais existem, porém conhecê-los, mesmo que minimamente, é importante para entendermos as políticas de conveniamento com instituições de serviços à criança, visto que diretrizes e mesmo financiamentos da educação das crianças pequenas brasileiras advinham dessas instituições.

Rosemberg (1992) localiza uma das iniciativas pioneiras no atendimento à infância, influenciadas pelos organismos internacionais que tinham projetos no Brasil, como sendo uma parceria entre o UNICEF e o Departamento Nacional da Criança, implantada ainda na década de 1940. Uma das primeiras ações conjuntas foi a criação de Clubes de Mães que, segundo a autora, já continha elementos que caracterizariam os programas desenvolvidos posteriormente, tais como a assistência social baseada na participação da comunidade e no trabalho voluntário. Contudo, foi a partir da década de 1960 que as políticas do UNICEF para a infância brasileira ganharam destaque.

O rigor higiênico no projeto das creches, que marcou essas instituições no início do século XX, no final dos anos de 1960 começou a perder espaço: eram muito dispendiosas. Creches mais simplificadas, utilizando a participação da comunidade, começaram a ser propostas. Segundo Montenegro (2001, p.25),

no final da década de 60 ocorreu um arrefecimento do projeto higienista, que passou a ser considerado custoso se comparado aos novos projetos de ação comunitária, dispensando, principalmente, a necessidade de pessoal especializado, presente no projeto anterior. Os projetos comunitários, geralmente, consistem na conclamação à participação da sociedade para a solução de seus problemas, mas, na maioria das vezes, acabam institucionalizando a utilização de mão-de-obra voluntária, gratuita ou sub-remunerada, geralmente feminina.

Talvez estas primeiras iniciativas de participação popular no atendimento às crianças pequenas sejam parte dos “bastidores” das políticas de conveniamento que temos no Brasil atual.

Estas creches simplificadas e, conseqüentemente, mais baratas, tiveram o apoio de organismos internacionais como o UNICEF, FAO (Fundo das Nações Unidas para a Alimentação), a OMS (Organização Mundial de Saúde) e a OPS (Organização Panamericana de Saúde). O objetivo destas instituições era financiar programas de

atendimento à população “carente”, tendo a noção de que a creche deveria ter como objetivo compensar “carências” das crianças advindas de meios socialmente desprivilegiados (VIEIRA, 1988), tendo como pano de fundo as “teorias de privação cultural”.

O modelo de educação infantil implementado no Brasil, influenciado pelos órgãos internacionais, legitimava atendimentos de baixo custo, utilizando tudo o que a comunidade pudesse oferecer: de instalações físicas à mão de obra, esta geralmente feminina e sub-remunerada ou não remunerada. Dessa forma, era lançada a idéia de que para cuidar de crianças bastava ser mulher, concepção baseada no dom feminino inato e “natural” para esta tarefa. A não profissionalização das mulheres ligadas à educação infantil pode, em parte, ser explicada por esta história de políticas públicas vinculadas à assistência e à filantropia. Diante das precárias condições encontradas em muitas creches comunitárias, a mão-de-obra geralmente adveio da própria comunidade, de mulheres não-formadas.

O incentivo à participação popular nas instituições de educação infantil fez-se presente mesmo na vigência da ditadura militar. Numa relação no mínimo paradoxal, a população era chamada a fazer sua parte, a participar, ou, diria, a executar a tarefa pública, em um governo extremamente castrador e autoritário, que buscava soluções fáceis para um problema social. Na verdade o governo havia encontrado meios mais sutis de controle da população, buscando consensos: o povo não queria creches e também não queria participação popular? Por que não juntar os dois e deixar o povo satisfeito com uma alternativa pouco dispendiosa? Rosemberg (1992, p.24-25), quando analisa a educação no período militar, assim afirma: “baseado na participação comunitária, desconsiderou o momento político brasileiro, quando o discurso participativo era proferido por um governo autoritário e o movimento social se mobilizava por um Estado de bem-estar social.”.

Durante a ditadura militar, o Estado Brasileiro investiu em uma política de expansão da oferta de vagas na educação infantil. Ainda sob a influência das teorias de educação compensatória são criados programas de serviços à infância implementados pelo MOBREAL e pela LBA (Legião Brasileira de Assistência), órgãos que nos dias atuais já foram extintos. Essas duas instituições foram fulcráis na história da educação das pequenas crianças brasileiras.

A Legião Brasileira de Assistência é criada no ano de 1942, consolidando-se como o órgão responsável por grande parte das políticas assistenciais. Foi a LBA, no

ano de 1974, com seu Projeto Casulo, quem primeiro implantou um programa nacional para a educação das crianças pequenas. Este projeto visava a prestar atendimento a crianças de até seis anos com a intenção de garantir a sua não marginalização, tendo como foco as “carências” dos meios sociais menos privilegiados.

Uma unidade Casulo era instalada a partir da solicitação dos estados, de prefeituras ou de entidades privadas. Sua atuação dava-se de forma indireta, repassando recursos e firmando convênios. A LBA responsabilizava-se por pagar “[...] a alimentação, o material didático e de consumo, os equipamentos, o material de construção e os registros, ficando o pagamento de pessoal por conta da instituição conveniada. Muitas vezes esse pessoal trabalha sem remuneração, como voluntariado” (KRAMER, 1992, p.73). As chamadas Unidades Casulo foram implantadas em todo o território nacional.

Florianópolis também teve as suas Unidades Casulo. Nos anos de 1984 e 1985, por exemplo, encontramos nos registros da Câmara Municipal de Florianópolis, três convênios firmados entre a Prefeitura Municipal desse município e a LBA. Assim, o Decreto Legislativo nº 391, de 06 de dezembro de 1984, aprova convênio celebrado em 22/07/83 objetivando o atendimento de 1050 crianças na faixa etária de 2 a 6 anos; o Decreto Legislativo nº 411, de 11 de dezembro de 1984, aprova convênio celebrado em 31/05/84 objetivando o atendimento a 684 crianças na faixa etária de 3 a 6 anos, sendo 500 crianças atendidas em período integral e 184 em meio período e o Decreto Legislativo nº 442, de 30 de dezembro de 1985, aprova convênio celebrado em 22/07/83 prevendo o atendimento a 984 crianças na faixa etária de 3 meses a 6 anos.

Fúlvia Rosemberg (1997) em artigo denominado “A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional” vai fazer importantes sinalizações a respeito do período político em que foi desenvolvido o projeto da LBA para a educação infantil. Lembra-nos que nesse período mundialmente vivia-se o período de Guerra Fria, em que o mundo estava dividido em dois grandes blocos políticos e de poder: o ocidente cristão e democrático X o expansionismo soviético (ROSEMBERG, 1997, p.139). O Brasil era aliado ao bloco ocidental, liderado pelos EUA. Vivíamos em pleno regime ditatorial, que implementava um regime de Segurança Nacional, pautado na proteção do Estado Nacional contra possíveis intervenções comunistas. Sabemos que em nome do anticomunismo várias arbitrariedades foram cometidas no Brasil, privando os cidadãos de seus direitos de liberdade e de expressão.

Nesse cenário vivido pelo país era propagada a idéia de que os pobres seriam mais susceptíveis ao ideário comunista/socialista. Advinham daí muitas políticas de cunho preventivo, como foi o Projeto Casulo. Assim, “no momento de criação do projeto Casulo, o discurso da prevenção adquiriu nova conotação: a da segurança nacional, pois os pobres poderiam ameaçar a integração nacional” (ROSEMBERG, 1997, p.148). Para Rosemberg, o Casulo permitiu uma entrada direta do governo federal em grande parte dos municípios brasileiros, firmando a manutenção do governo militar no poder por meio de um bom marketing, as creches, uma vez que a marca do governo federal fazia-se presente pela identificação de uma creche Casulo por placas contendo o logotipo da LBA.

Essa estreita ligação entre a LBA, por intermédio do Projeto Casulo, e a ideologia presente nos governos militares foi evidenciada em entrevista realizada com o diretor geral da instituição que coordena e mantém a creche em que esta pesquisa foi realizada, assim:

“O governo não aceitava o nosso trabalho, a LBA que mais financiava projetos não aceitava nosso trabalho porque achava socialista, comunista e, enfim, o governo do estado não aceitava o nosso trabalho.”

(Entrevista em 17/03/03)

Lembremos que a iniciativa do Projeto Casulo estava ligada a um órgão de assistência social. O primeiro programa de serviço educacional à infância organizado pelo Ministério da Educação deu-se apenas no ano de 1981, por intermédio da Fundação MOBREAL, órgão criado para a alfabetização de jovens e adultos (ROSEMBERG, 1999). Este programa teve aspectos bastante convergentes com os difundidos pelo Casulo, ou seja, compensar “carências”, subordinar a educação à assistência e realizar convênios, de modo a haver necessidade de poucos investimentos governamentais. Desse modo, a educação infantil oferecida pelo MOBREAL também se caracterizou pela “inadequação na formação de pessoal; insuficiência de materiais pedagógicos; precariedade das instalações e, até mesmo, da alimentação oferecida” (ROSEMBERG, 1999, p.19).

A década de 1980 marcou a expansão das creches comunitárias em todo o país, apoiadas pelos organismos internacionais que continuaram a influenciar as políticas para a educação de crianças pequenas. Em Santa Catarina o projeto das creches domiciliares, ligado ao Pró-Criança, teve apoio técnico e financeiro do UNICEF (MEURER, 1994).

1.3. A Expansiva Progressão das Creches Conveniadas

No município de Florianópolis a década de 1980 também foi marcada pela progressão geométrica dos convênios com creches comunitárias. No ano de 1987, na administração do prefeito eleito pelo voto popular depois de vinte anos de ditadura militar, Edson Andrino (PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro), mais seis entidades foram conveniadas: Conselho Comunitário do Saco dos Limões, Associação de Moradores da Lagoa – AMOLA, Associação de Moradores da Lagoa do Peri, Ação Social da Paróquia da Trindade, Conselho Comunitário da Tapera e Sociedade Espírita de Recuperação, Trabalho e Educação – SERTE.

No ano seguinte, 1988, mais duas instituições foram conveniadas: Sociedade Espírita Obreiros da Vida Eterna e Sociedade Alfa Gente. Nesta gestão parece ter sido iniciada uma efetiva política de convênios com instituições privadas comunitárias de atendimento à criança pequena. No final desta administração havia nove entidades conveniadas com a Prefeitura Municipal.

Percebemos que a década de 1980 marcou a concretização das iniciativas de entidades comunitárias para a educação de meninas e meninos pequenos. Em Florianópolis muitas dessas iniciativas estavam e ainda estão ligadas aos centros comunitários ou centros sociais urbanos. Januário (2003, p.63) mostra-nos que muitas dessas instituições foram construídas com recursos públicos e que ainda hoje mantêm suas atividades de creches comunitárias. Grande parte desses centros foi construída na gestão de Andrino.

Depois de vinte anos sem a possibilidade de escolher o seu representante na prefeitura, a capital do estado de Santa Catarina escolhe o candidato do PMDB (na época um dos grandes partidos de oposição – GRACINDO, 1994). Andrino elegeu-se propagando a participação comunitária no desenvolvimento das políticas sociais. No seu discurso de posse o prefeito eleito afirmava: “Se o erro fulcral da ditadura foi governar sem o povo, meu compromisso mais solene, neste dia de festa da cidadania, é governar com o povo, suas lideranças, seus conselhos, suas associações, enfim, governar com todos os órgãos administrativos”.⁹

Algumas ações de seu governo na área educacional demonstram avanços na busca de uma efetiva participação popular na administração do município. Destacam-se:

⁹ Jornal O Estado de 03/01/1986.

a eleição de diretores de escolas municipais, a lei de criação dos conselhos deliberativos de unidades educativas, o orçamento participativo e, de certa forma, a implementação de uma política de convênios com creches e outras instituições privadas comunitárias.

A administração seguinte (1989-1992), foi iniciada por Esperidião Amin. Henrique Bulcão Viana (PDS), vice-prefeito, assumiu a Prefeitura de Florianópolis em 1990, quando o então prefeito retirou-se do cargo para assumir uma cadeira no Senado Federal. Essa gestão iniciou com nove instituições conveniadas e encerrou com vinte e uma, recebendo 1838 crianças (OSTETTO, 2000, p.90).

Posteriormente, tivemos um prefeito eleito por uma coligação de partidos de esquerda (Frente Popular), Sérgio Grando, gestão 1993-1996. Nesta administração o número de creches conveniadas teve inicialmente uma significativa redução, passando para dez; no entanto, encerrou-se com vinte e três conveniadas.

Essa gestão administrativa teve como característica para a educação uma política que primava pelo investimento sistemático na formação de professores. Foi nesse período que os professores da rede municipal tiveram a oportunidade de participar de grupos de formação continuada, uma das ações da política de formação em serviço implementada pela Secretaria Municipal da Educação dessa época. Essa iniciativa distinguia-se de outros projetos de formação, principalmente, pela periodicidade dos encontros - ocorriam quinzenalmente -, pelo número de participantes por grupo – cerca de quinze -, bem como por sua continuidade durante três anos consecutivos (FERNANDES, 2000)¹⁰.

A preocupação com a formação das profissionais que atuavam nas creches conveniadas também se fez presente nessa gestão. Nesse período as professoras dessas creches passaram a ser cedidas pela prefeitura, do seu quadro de professoras substitutas. É importante ressaltar que a Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis conta com professoras efetivas (concursadas) e professoras substitutas (admitidas em caráter temporário - ACT). Para as duas categorias exige-se professoras habilitadas (com Magistério ou curso de Pedagogia).

Vimos, pois, que na gestão Sérgio Grando houve a manutenção do sistema de conveniamento, inicialmente com uma expressiva redução das creches conveniadas, e, posteriormente, com o alargamento do sistema, concluindo o mandato com vinte e

¹⁰ As dissertações de Fernandes (2000) e Britto (2000) ajudam-nos a melhor entender a política educacional vigente no município de Florianópolis na gestão Sérgio Grando, principalmente no que diz respeito à iniciativa dos grupos de formação de professores, a primeira contemplando a educação infantil e, a segunda, o ensino de ciências no ensino fundamental.

três unidades. Sob esse prisma é interessante a observação de Silva (2001) quando diz que modelos que contam com a participação da comunidade são bem aceitos tanto em administrações mais conservadoras quanto em administrações mais progressistas, advindas da oposição.

Durante este período inicial da política de conveniamento entre entidades privadas e a Prefeitura Municipal de Florianópolis, no que tange à educação de crianças de 0 a 6 anos, várias foram as formas de convênio. Na gestão dos prefeitos indicados pelo então governador Esperidião Amin, o repasse era feito em dinheiro; no início da administração seguinte passou-se a pagar professoras e outros funcionários que eram indicados pela própria instituição ou, em algumas instituições, pela Prefeitura Municipal. Neste período algumas creches ainda recebiam benefícios em dinheiro. Finalmente, na administração de Sérgio Grando, a prefeitura passou a contratar as professoras (do seu quadro de professoras substitutas) e a fornecer a merenda para as creches, sistema mantido pelas gestões subseqüentes.

No município de Florianópolis, desde o início da prestação do serviço de educação infantil pela rede municipal (inclusive as creches conveniadas), as instituições foram vinculadas à Secretaria Municipal da Educação (OSTETTO, 2000). Todavia, a realidade desse município era uma exceção no Brasil. Em outros estados e municípios, antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), as creches e demais instituições de educação infantil eram vinculadas às Secretarias de Bem Estar Social, Família, Promoção Social..., bem como os profissionais que ali atuavam não eram professoras e recebiam as mais diversas denominações: pajens, berçaristas, atendentes, monitoras, babás, entre outras. Assim, não tinham nenhuma formação pedagógica para educar crianças, sendo que pedagogos faziam apenas a função de assessoria (OLIVEIRA & FERREIRA, 1986; ZANCONATO, 1996). Esses dados corroboram a afirmação de Campos (1994, 1999) de que quanto menor a criança, menor o “status” de seu educador, em termos de salários, prestígio profissional ou exigência de formação prévia.

1.3.1 Políticas Públicas para a Infância: os convênios sempre presentes

Como vimos, no Brasil, em termos de legislação, o direito à educação em creches e pré-escolas, como um dever do Estado, é uma conquista recente, da

Constituição Federal de 1988 e reafirmada na LDB, de dezembro de 1996, que regulamenta a educação no Brasil, a educação infantil é assegurada como um direito da criança.

Esta LDB legitimou os convênios com instituições privadas comunitárias. Em seu título VII – Das Disposições Financeiras – no artigo 77 encontramos: “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas”. Essa legislação tem problemas quanto à delimitação do financiamento da educação infantil e de outros níveis da educação; contudo, é bastante coerente com os pressupostos neoliberais implantados nos últimos anos: desonerar o Estado de muitas de suas obrigações.

Os documentos legais brasileiros não evidenciam nenhuma fonte específica de recursos para a educação infantil. Uma outra questão é a falta de definição e de priorização deste segmento da educação pelos entes federados: ao governo federal compete o ensino superior; aos estados, atender o ensino médio e fundamental; e, aos municípios, prioritariamente o ensino fundamental e, é claro, se sobrar dinheiro, a educação infantil.

Guimarães (2002) mostra-nos que desde 1934 tivemos Constituições que consignaram percentuais específicos para serem aplicados em educação e outras em que essa vinculação foi suprimida. Com a Constituição de 1988 ficou determinado no art. 212, *caput*, que 18% da receita de impostos da União e 25% da dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios devem ser aplicados em educação. A Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, criaram o Fundo para o Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Esse fundo obriga a que 15% dos 25% sejam aplicados no ensino fundamental, restando apenas 10% para serem aplicados em todos os outros programas educacionais. Dessa forma, o FUNDEF privilegia o ensino fundamental. Sem dúvida a universalização do ensino fundamental deve ser uma das prioridades de nosso país; contudo, a educação infantil precisa ter sua dotação orçamentária própria para que se possa oferecer educação e cuidados para as crianças pequenas.

Como não há fonte específica de recursos para a educação de crianças de até seis anos nas legislações brasileiras, ainda vemos essa etapa da educação básica subordinada aos recursos advindos da Assistência Social. Autoras como Füllgraf (2001) e Craidy (2002) apontam para a Portaria nº 2854, de 19 de julho de 2000, da Secretaria de Estado da Assistência Social, que regulamenta grande parte dos recursos destinados à educação infantil nessa pasta. Nesse sentido é importante dar destaque à afirmação de

Füllgraf (2001, p. 68): “No objetivo proclamado, o direito à educação infantil está no âmbito da legislação educacional, ao passo que no objetivo real as políticas se concretizam no âmbito das políticas assistenciais, reforçando a omissão do Estado na concretização de políticas públicas educacionais”.

As conquistas da educação infantil nos documentos legais foram fruto de um intenso movimento da sociedade, principalmente da luta das mulheres por creches. Todavia, esse direito está garantido apenas na letra morta da lei. A conjuntura política do nosso país, com ideais neoliberais e fortemente influenciada pelos organismos internacionais de financiamento, principalmente o Banco Mundial, fizeram com que esse direito, conquistado arduamente, não fosse efetivamente concretizado.

Sabemos que nas últimas décadas o Banco Mundial (BIRD) tem exercido importante papel na definição das políticas públicas brasileiras. Marília Fonseca (1998), em um artigo em que analisa a influência do Banco na gestão da educação nacional, afirma que uma das diretrizes desse órgão é o barateamento dos custos da educação pública, priorizando os recursos disponíveis para o ensino fundamental. Assim sendo, de onde sairão os recursos para a educação infantil? Incentivando a proliferação de creches conveniadas, ou mesmo domiciliares?

Os rumos tomados pelas políticas neoliberais implementadas no nosso país exigem o enxugamento da máquina estatal, almejando o chamado Estado Mínimo, em que o Estado seria desresponsabilizado de uma série de benefícios sociais. Na opinião de Peroni (2000), o Estado Mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais, pois, na realidade, o Estado é máximo para o capital, porque além de ser chamado a regular as atividades do capital corporativo, tem ainda de criar um “bom clima de negócios”, para atrair o capital financeiro transnacional e conter a fuga de capital. Assim, o Estado passa a não ser mais executor, sendo apenas o coordenador de políticas públicas e repassando para a sociedade tarefas que eram suas.

Silva (2001) aponta que as políticas públicas de cunho social têm sido esfaceladas nos últimos anos, sendo mercantilizadas, em uma perspectiva de que a esfera privada deva se ampliar em detrimento da esfera pública, sob o argumento da ineficiência do Estado, em contraposição à propalada eficiência do mercado. Assim sendo, também a educação está sob a égide dos ditames mercadológicos. Essas propostas seguem as orientações neoliberais de enxugamento estatal, bem como são veiculadas pelos organismos internacionais de fomento, como o Banco Mundial.

A autora (SILVA, 2001) destaca que as modificações e/ou redução da intervenção estatal nas políticas sociais e educacionais, por um lado, transferem suas responsabilidades para a iniciativa privada ou para organizações não-governamentais e,

por outro, acaba elegendo os beneficiários, daquilo que deveria ser direito de todos. Assim,

o conteúdo do conceito de público contido nas históricas lutas pela escola pública e o esvaziamento que esse conceito tem sofrido, concomitantemente à sua metamorfose para o *público não-estatal*, que se manifesta no autodenominado *terceiro setor* da sociedade, composto por iniciativas privadas, chamando a si parte da responsabilidade de oferecer serviços sociais à população (p.88 – grifos da autora).

Um exemplo dessa política de “eleitos” pode ser verificada no trabalho de Füllgraf (2001). A pesquisadora buscava conhecer se havia critérios para matrícula de ingresso na educação infantil municipal de Florianópolis. Percebendo que o número de crianças que freqüentavam creches e pré-escolas era muito menor do que o total de crianças de 0 a 6 anos no município, propôs-se a pesquisar quem eram os excluídos. Levantou o fato de que a condição sócio-econômica é o critério principal para a obtenção de vaga – é selecionada a criança que tenha a menor renda e cujos pais tenham vínculo empregatício. No caso das vagas nas instituições de educação infantil são esses os beneficiários, os eleitos dos quais fala-nos Silva (2001). Ou seja, as creches municipais não são para as crianças com a renda familiar um pouquinho maior e também não são para os filhos de desempregados.

A expansão da rede de entidades conveniadas, filantrópicas, domiciliares e de outros programas não formais de atendimento à criança pequena brasileira, está em consonância com o que é proposto pelos organismos internacionais para os países de Terceiro Mundo: equilibrar o orçamento, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos, sendo meta para a educação compartilhar custos com as famílias e com as comunidades (SOARES, 2000). Assim, a educação infantil torna-se vítima do Estado Mínimo, responsável pela omissão estatal para com este nível da educação básica; é mais um gasto que pode ser reduzido se a comunidade assumir a tarefa de educar/cuidar dos pequenos.

Devemos lembrar que estamos falando das determinações de um banco que, como tal, segue a lógica econômica e de mercado nas suas posturas, conforme as exigências do grande capital internacional. A lógica do banco é privada, assim como a lógica neoliberal privilegia as ações privadas. Dessa forma, será que o que é melhor ou mais vantajoso dentro das leis mercadológicas é melhor ou mais vantajoso para as nossas crianças? Será que o menos oneroso é o de melhor qualidade? Será que deve se pensar em educação de qualidade para a população de baixa renda? Tommasi (2000, p.207) fala-nos a respeito da política de participação comunitária na educação infantil,

referida pelo Banco Mundial, sempre privilegiando alternativas baratas que desonerem o Estado:

A participação de ONGs (que, para o Banco, são as entidades privadas sem fins lucrativos que executam programas sociais, como as creches comunitárias) está prevista no componente pré-escolar, que visa beneficiar creches comunitárias selecionadas pelas secretarias de Educação. Chega-se a afirmar que devem ser priorizados os municípios onde existam esse tipo de ONG. [...] Esta determinação segue as orientações do Banco sobre a necessidade de baratear os custos da educação pré-escolar. É importante portanto refletir sobre o fato de que a existência de creches e de outros serviços educativos [...] organizados pelas comunidades se afina com as definições do Banco sobre a necessidade de realizar políticas sociais de baixo-custo, retirando a responsabilidade do Estado e delegando à população a solução de seus problemas.

Para Ronalda Barreto Silva (2001), as ONGs que se multiplicaram entre os anos de 1980 e 1990 pouco têm a ver com os movimentos sociais que se fizeram presentes na década de 1970 e início dos anos de 1980. Estes buscavam uma sociedade mais igualitária e cidadã, sendo, em grande parte, politizados e articulados com partidos políticos ou outros setores mais progressistas da sociedade. As ONGs que ganharam espaço no período supracitado não têm este caráter; são, em muitos casos, iniciativas que se estruturaram como empresas e, funcionando como tais, constituíram uma área estratégica na economia, movimentando recursos e gerando empregos. São essas entidades que têm amplo apoio dos organismos internacionais; no caso da educação, como vimos, do Banco Mundial.

Rosa Maria Torres (2000), em artigo em que analisa as determinações do Banco Mundial para a educação básica, afirma que a educação pré-escolar é recomendada por este organismo como uma alternativa para compensar as desvantagens iniciais das crianças provenientes de famílias pobres. Segundo a autora (TORRES, 2000, p.175) o Banco considera esta etapa da educação como “um apêndice e uma prolongação antecipada da escolarização, uma estratégia preventiva ao fracasso escolar”. Essa afirmação faz-nos lembrar da política de educação compensatória, à qual já foi feita referência neste texto, e que é, na verdade, um convite a se revisitar políticas para a educação de crianças pequenas que não têm relação com o que almejamos: a possibilidade de infâncias vividas de forma digna e feliz, compreendendo as crianças pequenas como seres competentes e efetivos cidadãos. Essa visão de ênfase nas “carências” percebe as crianças das classes populares como incompletas e incapazes.

Helen Penn (2002) lembra-nos que as políticas para a infância defendidas pelos organismos internacionais veiculam noções de criança, família e comunidade

simplificadas e idealizadas, com o propósito de justificar ações que podem não beneficiar as crianças reais, concretas, históricas, frutos de uma dada sociedade e de uma dada realidade.

Na resenha do livro de Barnabas e Anabel Kindersley, *Crianças como você*, uma emocionante celebração da infância no mundo, patrocinado pelo UNICEF, o professor Maurício Roberto da Silva (1997) também tece ácidas críticas à forma deste órgão encaminhar a visão de infância. Segundo ele o livro busca crianças idealizadas, todas saudáveis, bem vestidas e sorridentes, vivendo em um suposto mundo sem conflitos e sem miséria. Maurício acredita que ali está retratado o “mito da infância feliz” (p.62), congruente com a política deste órgão para com a infância no mundo, determinada por “pressupostos ingênuos e piegas de sua filosofia, impregnada pelo caráter de filantropização de grande parte de suas intervenções” (SILVA, 1997, p.64). Cobra as concretudes das realidades políticas, econômicas e sociais das crianças trazidas na obra. Finalmente, afirma que a função primordial do UNICEF é a manutenção do *status quo*, apesar dos discursos e das campanhas pela eliminação da miséria e da fome.

Essa noção de uma criança irreal, descolada de sua realidade concreta, que vem servindo como pano de fundo para as políticas públicas para a educação infantil, não mais pode ser concebida. No ano de 1928 o grande filósofo Walter Benjamin demonstrava uma visão extremamente lúcida, revolucionária e atual, abolindo qualquer entendimento simplista ou reducionista do ser criança, ao nos alertar que “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem.” (BENJAMIN, 2002, p.94). Afirma também que a educação proletária deve ser construída pela consciência de classe (p.112). No entanto, muitos e muitos anos depois de Benjamin ter proferido estas palavras ainda não trabalhamos com crianças reais. Temos, na realidade, um Referencial Curricular para a Educação Infantil que nos remete a uma infância idealizada, numa perspectiva de sujeito universal¹¹; tivemos uma expansão de creches para a população proletária via conveniamentos ou alternativas de baixo custo que educam não para a consciência de classe, mas para a subalternidade (ROSEMBERG, 1999, 2002). Ainda estamos longe de concretizar a educação que Benjamin sonhou!

O papel da professora de educação infantil, sob o ponto de vista dos organismos internacionais, é minimizado, tornando-se ela uma profissional praticamente

¹¹ Sobre uma fundamentada crítica a este documento ver Faria & Palhares (2001).

dispensável. Fúlvia Rosemberg (2002) traz algumas determinações do Banco Mundial do ano de 2001 para a área que denominam de Desenvolvimento Infantil, que caracteriza a política deste órgão para a educação das crianças pequenas. No item pessoal são estas as indicações: “as pessoas que provêm atenção às crianças menores podem ser professores, funcionários de creches, mães ou outras mulheres da comunidade, com ou sem treinamento. Algumas recebem salário; outras são consideradas voluntárias e recebem pequenos honorários” (p.50).

Há uma inteira desqualificação das profissionais que trabalham com este nível da educação básica. Dentro desta perspectiva, qualquer um pode cuidar de crianças, basta ser mulher que já seria biologicamente “destinada” a este fim.

1. 4. A Situação Atual

Também em Florianópolis a política para a educação infantil, nos últimos anos, está em sintonia com as determinações desses órgãos de financiamento internacionais. A expansão da rede de instituições conveniadas, em comparação com a rede de creches e pré-escolas públicas, é expressiva. Um exemplo disso é que ainda hoje este município conta com creches domiciliares, também conveniadas com a Prefeitura Municipal e associadas à Associação Florianopolitana de Voluntários (AFLOV).

Nos dias atuais a Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação deste município possui sessenta unidades de educação infantil regulares (vinte e seis creches e trinta e quatro Núcleos de Educação Infantil¹²), além de coordenar e manter vinte e oito entidades conveniadas que prestam serviços educacionais a crianças de 0 a 6 anos. O convênio com estas instituições dá-se através do pagamento de merenda e pagamento de professoras pela Prefeitura Municipal. Dados da Secretaria Municipal de Educação de setembro de 2002 demonstram que as unidades conveniadas estavam, nesse período, recebendo 3418 crianças¹³.

No ano de 2003 a Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal da

¹² Até o ano de 2003, no município de Florianópolis as creches prestavam serviços educacionais às crianças de 0 a 6 anos em período integral e os Núcleos de Educação Infantil (NEIs) recebiam crianças de 1 a 6 anos em período parcial, das 8h às 12h e das 13h às 17h. No final de 2003, por meio da Portaria nº 024/2003, a Prefeitura Municipal determinou que só terão direito ao período integral as crianças já matriculadas nas creches no ano de 2003. A partir do ano seguinte, todos aqueles meninos e meninas que ingressarem nas creches municipais poderão usar esse serviço apenas em meio-período.

¹³ Anexo I

Educação tinha cento e cinquenta e quatro professoras atuando nas creches conveniadas. Deste total trinta e oito (25%) tinham como formação o Ensino Médio (professor I), oitenta (52%) estavam cursando o ensino superior na área a partir da quinta fase (professor II) e trinta e seis (23%) já possuíam graduação (professor III).

Demartini (2003), em levantamento realizado a fim de investigar a formação das professoras que trabalham na educação infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, mostra-nos que, de um universo de 122 docentes que atuavam com crianças de 0 a 3 anos, no ano de 2001, 43% eram professores I, 6% professores II, 38% professores III e 13% professores IV (com especialização). Já entre as professoras que atuavam com a faixa-etária de 4 a 6 anos (dados referentes a 195 profissionais), no mesmo ano, 47% eram professores I, 1% professores II, 44% professores III e 8% professores IV. Vemos que a grande diferença em relação às professoras das creches conveniadas está no fato de que, entre estas, a maioria é professor II, ou seja, está cursando a graduação em Pedagogia, enquanto que nas instituições da rede é pouco expressivo o número de professoras cursando a universidade – a maioria já é formada ou têm apenas o magistério.

Para termos um panorama da formação das professoras que trabalham com crianças de 0 a 6 anos no Brasil, é interessante recorrermos ao trabalho de Sanches, Rodrigues e Homma (1999). Este foi um estudo pioneiro em escala nacional, realizado pelo Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, retratando o serviço de Educação Infantil financiado pela Secretaria da Assistência Social, Ministério da Previdência e Assistência Social. Esse trabalho deu visibilidade a 618 instituições (10% do total). Do universo de professoras pesquisadas, 50,28% tinham o ensino médio completo e apenas 5,93% tinham nível superior. O restante (43,79%) possuía formação inferior ao ensino médio, sendo que neste percentual ainda havia 6,38% com ensino fundamental até à quarta série incompleta ou sem nenhum estudo. Esses dados ainda indicam que a maioria das profissionais com uma melhor formação estavam nas pré-escolas e não nas creches. São dados bastante diferentes dos encontrados em Florianópolis, quer nas instituições da rede municipal, quer nas conveniadas.

Informações a respeito da formação das professoras de educação infantil no Estado de São Paulo (KISHIMOTO (1997/1988) mostram diferenças entre as instituições privadas, que contemplam as particulares e as conveniadas, e as públicas, assim como diferenças entre a capital e o interior do Estado. Na cidade de São Paulo,

nas instituições públicas, o maior percentual encontrado estava entre as professoras que possuíam o ensino fundamental completo (32,8%), seguido de educadoras que tinham o ensino médio completo (27,5%). Com curso superior completo havia apenas 4,6% das professoras. Nas instituições particulares a formação que concentrava o maior número de professoras era o ensino médio completo (36%), também nessas unidades havia poucas pessoas que concluíram o nível superior de ensino, 4,9%. No interior do Estado, nas instituições públicas e privadas, também havia um predomínio de professoras com ensino médio completo, 33,4% e 41,6% respectivamente. No interior havia um número um pouco maior de concluintes do curso superior, 11,4% nas unidades públicas e 12,9% nas particulares.

Diante dos dados nacionais, podemos afirmar que o grau de escolaridade das professoras das creches conveniadas em Florianópolis pode ser considerado muito bom. Contudo, é importante pensar nas condições que estão sendo forjadas para a formação das profissionais da educação infantil. Desde a LDB de 1996 exigiu-se a formação em nível superior ou, minimamente, a formação em nível médio na modalidade normal para as professoras desse nível educacional. Exigir que estas pessoas tenham formação é, sem dúvida, um grande passo ao se pensar na qualidade dos serviços oferecidos às crianças. No entanto, é um desafio de grandes proporções, já que, como vimos, inúmeras profissionais que atuam nas pré-escolas e, principalmente, nas creches, não têm sequer o ensino fundamental.

Reconhecer a educação infantil como integrante da educação básica significa reconhecer que as professoras que atuam com meninos e meninas pequenas devam ter o mesmo prestígio e formação dos profissionais dos demais níveis de educação. Segundo Kishimoto (1999), os preconceitos arraigados na nossa sociedade, que preconizam que o profissional que trabalha na educação de crianças de 0 a 6 anos não precisa de preparo, demonstram o desconhecimento da natureza do ser humano e da sua complexidade, principalmente no que diz respeito ao potencial de desenvolvimento das crianças nesta faixa etária.

Diante da realidade legal que se instaurou, Kishimoto (2002, p.161) afirma: “o reconhecimento da educação infantil como um direito da criança e dever do Estado intensifica as discussões sobre a profissionalização do seu quadro de pessoal”.

A formação do professor é indiscutivelmente um dos fatores mais importantes para a promoção da qualidade do serviço prestado à educação, quer estejamos referindo-nos à educação infantil, quer a qualquer outro nível. A preocupação com a formação das professoras de crianças pequenas intensificou-se na década de

1990, antes mesmo da publicação da LDB/1996. No ano de 1994 o MEC publicou o documento “Por uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Infantil”, com textos de autoras empenhadas em desenvolver planos e propostas para a formação das educadoras de crianças de 0 a 6 anos.

Neste documento Rosemberg (1994) relata que nos EUA e em países europeus a formação profissional para os educadores da educação infantil é ponto pacífico. Os estudos norte-americanos apontados pela autora demonstram que “[...] é alta a associação entre o nível de escolaridade do educador e a qualidade de sua relação com a criança pequena, principalmente com os bebês” (p.53). Sob esse prisma, fica a questão: como exigir qualidade de mulheres sem formação ou sem condições sociais de ter acesso ao conhecimento? Com isso não quero afirmar que a experiência prática não é válida, muito pelo contrário. Concordo com Oliveira-Formosinho & Formosinho (2002) que afirmam que todo processo de formação deve partir dos saberes profissionais, contudo não posso compactuar com a noção de que apenas a prática seja suficiente para garantir educação e cuidado de qualidade para meninos e meninas.

Parece que a nossa legislação é bastante clara quanto às exigências de formação e do papel educativo da primeira etapa da educação básica, todavia é importante que discutamos alguns pontos nebulosos que fazem com que as inovações presentes nas legislações a respeito da educação infantil pareçam mera retórica.

Algumas perguntas ficam: o que o poder público está fazendo para formar as educadoras leigas que atuam na educação infantil? O que vai acontecer com aquelas que não conseguirem se profissionalizar? Em muitos casos a formação em nível superior está ocorrendo nos cursos chamados emergenciais, pagos em sua grande maioria, evidenciando o descompromisso do governo para com a tarefa de formar estas pessoas (CERISARA 2002 [b]). Na creche onde esta pesquisa foi realizada, das sete professoras, três, além da coordenadora, cursavam Pedagogia em cursos emergenciais.

Outra questão que não pode deixar de ser mencionada quando o assunto é formação de docentes é a criação dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores, regulamentados pela LDB de 1996 como locais destinados à formação de professoras e professores que atuarão na educação básica. A estrutura desses cursos prevê exigências menores do que os cursos universitários tanto em relação à formação dos docentes que lá atuarão, quanto em relação à carga horária mínima exigida dos alunos.

Tradicionalmente a formação de professores em nível superior deu-se nos cursos de Pedagogia, no interior das Universidades. Este é o *locus* privilegiado para a

formação docente: é onde a pesquisa acontece, é onde o acadêmico(a) pode ter contato com a diversidade de pensamentos, é onde se produz conhecimento e cultura. Na opinião de Aguiar (1997, p.169):

A formação dos profissionais sofrerá as conseqüências do seu afastamento de um centro importante de produção e disseminação do conhecimento, que é a universidade. E, nesse processo, tudo leva a crer que a luta iniciada com o processo de democratização da sociedade brasileira nos anos 80, em defesa da constituição do curso de formação de profissionais da educação, no âmbito da universidade, tendo como cerne o ensino e a pesquisa, certamente sofreu um sério revés.

Aceitar que as professoras que irão trabalhar com as crianças pequenas não se formem nos cursos de Pedagogia pode significar aceitar que tenham uma formação aligeirada, apenas técnica-profissionalizante, restritiva de conhecimentos teóricos e culturais. A esse respeito Cerisara (2002 [b], p. 336-337) comenta:

Esse encaminhamento tem por base o princípio do aligeiramento da formação no seu sentido mais perverso, pois ao invés de capitalizar a experiência prática da aluna, desafiando-a a aprofundar a reflexão, entende que esta seja substituível pela vivência, desarticulando a teoria da prática sob o falacioso argumento de que quem faz não precisa pensar o fazer. Aliada a isso, a retirada da formação das professoras da educação básica dos cursos de pedagogia das universidades também significa a separação entre formação profissional e formação universitária. Entra em cena a discussão que diferencia “certificação e treinamento” de “formação”.

Penso que o que Maria Malta Campos (1994) afirmou, quando elencava as características das mulheres que trabalham com a educação das crianças pequenas, pode ilustrar o quadro atual, em que não há um comprometimento governamental para com as profissionais e a sua formação, visando à qualidade do serviço prestado às crianças. Assim, “a qualidade melhor ou pior de seu desempenho costuma depender muito mais de características individuais de personalidade e/ou de seu compromisso em relação às famílias das crianças” (p.32).

Sonia Kramer, em publicação recente (2002[b]), afirma que a formação dos professores deveria ter um caráter de formação cultural. Na sua opinião, as instituições de educação deveriam, necessariamente, funcionar como instâncias privilegiadas para a formação em serviço, que a autora entende como um direito de todos os profissionais da educação. Dessa forma afirma que: “aprendemos com a história da formação que cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira” (p.95).

Para a autora (KRAMER, 2002[b], p.127-128) a formação deveria realizar-se em diversos espaços e tempos, quais sejam: a formação em nível médio ou superior,

que sistematiza os principais conhecimentos constituídos pela humanidade; a formação em movimentos sociais, fóruns, associações, partidos ou sindicatos, que podem ou não ter orientações de cunho político; a formação contínua em cada unidade de educação, que garanta horários para estudos individuais e coletivos e, finalmente, a formação cultural, entendida como as experiências com arte, literatura, música, cinema, teatro, pinturas, museus e outros, capaz de nos fazer compreender a educação além do sentido estritamente didático.

Minha preocupação atual dá-se com as professoras que atuam com as classes populares, principalmente as que estão inseridas nas creches conveniadas. Nesse sentido, acredito ser de suma importância a formação que a autora destaca como se dando nas diversas formas de movimentos sociais e populares. Essa perspectiva de formação pode dar bases para as professoras entenderem as reais condições de vida das pessoas das camadas desfavorecidas da população, tendo subsídios para trabalhar as crianças que recebem nas creches e pré-escolas das periferias, entendendo-as como produtos da sua condição de classe.

Cabe lembrar que para que essa almejada formação possa efetivar-se é necessário que as unidades educacionais reformulem-se, abram espaços para a discussão, para a troca, para a formação. Esses espaços precisam estar garantidos dentro da jornada de trabalho das professoras, não devem contar com o sacrifício pessoal daquelas que se dispõem a estudar fora do seu horário de trabalho.

A pesquisadora Jodete B. G. Füllgraf (2001) analisou os dados referentes à expansão da educação infantil no município de Florianópolis no período subsequente à LDB (1996-2000). Os dados pesquisados indicaram que:

no período de 1996 a 2000 a rede municipal aumentou 8,77% em número de novas unidades, ao passo que a rede conveniada aumentou em 18,42% de novas unidades. Nesse mesmo período, a rede regular passou a atender 925 crianças a mais, representando um aumento no índice de cobertura de 19,59%. Ao mesmo tempo, a rede conveniada aumentou o número de crianças atendidas para 1.785, representando um índice de 39,26%. [...] É importante destacar que, ao comparar a expansão das duas redes, percebe-se que a rede conveniada passou a atender 11,94% a mais que a rede regular em número de crianças atendidas, embora sua rede tenha aumentado em número de unidades apenas 9,65% a mais que a rede regular. Esses dados revelam a sempre presente e crescente expansão do atendimento às crianças pequenas pelo conveniamento, tendo em vista a desobrigação do Estado com a educação pública (p.77-78).

É bom destacar que até o ano de 1997 todos os convênios firmados pela Prefeitura Municipal de Florianópolis deveriam passar pelo aval da Câmara dos

Vereadores, conforme determina a Lei Orgânica deste município em seus artigos de números 40 e 74:

Art. 40: Compete privativamente à Câmara Municipal:

(...)

XXI – Deliberar e/ou estabelecer limites ou condições a convênio, acordo ou qualquer outro instrumento celebrado pelo Município.

Art. 74: São atribuições privativas do Prefeito Municipal:

(...)

XXII - Celebrar acordos, convênios e atos jurídicos análogos, com entidades privadas sem fins lucrativos, cuja execução fica subordinada a prévia aprovação pela Câmara Municipal.

Em 1998, contudo, a atual prefeita da capital catarinense, Ângela Amin Helou (gestões 1997-2000 e 2001-2004), propôs uma ação direta de inconstitucionalidade, autuada sob nº 98.006025-7, no Tribunal de Justiça de Santa Catarina, visando à declaração de inconstitucionalidade do art. 40, XXI, da Lei Orgânica Municipal, a qual foi julgada procedente.

Reconheceu o Tribunal que a celebração de convênios é ato de gestão da Administração Municipal, que analisa a sua conveniência e oportunidade, não podendo ficar subordinada à apreciação do Poder Legislativo, sob pena de violar o princípio da harmonia e independência dos poderes. Desta forma, o conveniamento de instituições privadas comunitárias que prestam serviços educacionais a crianças pequenas não passa mais pelo crivo do Legislativo Municipal.

Em Santa Catarina outros municípios entraram com ações de inconstitucionalidade referentes à mesma matéria, também recebendo ganho de causa. O(a) prefeito(a) municipal é, por excelência, o representante da população para administrar o município. Como tal deve estar apto para pautar suas ações de acordo com os interesses da comunidade. As administrações municipais brasileiras estão, em sua maioria, longe do ideal de co-gestão almejado, todavia, acreditamos que o(a) representante da população de um município deva agir com coerência nos seus atos administrativos. No caso dos conveniamentos, estes devem ser firmados visando aos interesses da comunidade, e não de políticas clientelistas ou de compadrio para beneficiar os interesses de apenas alguns grupos ou interesses.

Já falamos que a LDB/96, com a sua estrutura minimalista que opta por diretrizes bastante amplas, não determina fonte de recursos para a educação infantil. Aos municípios cabe oferecer este nível da educação; no entanto, estes encontram severas dificuldades devido à falta de uma dotação orçamentária específica. Também

reza a lei (Título IV – artigo 8º) que os entes federados deverão agir em regime de colaboração para a organização dos respectivos sistemas de ensino. Na realidade, os municípios estão completamente sozinhos na tarefa de oferecer a educação infantil.

Em uma extensa pesquisa realizada no Rio de Janeiro, buscando um panorama da educação infantil naquele estado, Corsino & Nunes (2001) chamam a atenção para o fato de que a maioria dos municípios conta exclusivamente com seus recursos próprios, evidenciando a grande dificuldade encontrada no oferecimento de serviços educacionais às crianças pequenas.

Não é fácil manter uma rede de creches públicas e de qualidade, ainda mais sem recursos específicos para este fim e dentro de uma conjuntura política, econômica e social em que nem sempre os interesses e necessidades da população de baixa renda são atendidos e privilegiados. Sonia Kramer (2002[b], p.118) posiciona-se, reiterando a importância de recursos orçamentários regulamentados para este segmento da educação básica: “a ausência de dotação específica de recursos para a educação infantil tem complicado as políticas locais, tornando difícil expandir o atendimento às crianças e obrigando muitas vezes os municípios a desenvolver estratégias dúbias, dando nó em pingo d’água, para continuar o trabalho com crianças de 0 a 6 anos”. Ao que se refere às políticas públicas para a educação infantil, as conjunturas brasileiras, mostram-nos que,

se por um lado, a legislação trata a educação infantil como direito, inscrevendo-a dentro das necessidades da educação básica a que todo cidadão tem direito, por outro, as políticas públicas voltadas para esse segmento são restritivas, tanto no que se refere ao financiamento, como no que diz respeito a estratégias de qualificação dos profissionais que ali trabalham (CAMPOS, 2001, p.15).

Essa realidade demonstra a ambigüidade presente entre os discursos e a situação real vivida pelas crianças brasileiras. Percebemos a concretização de políticas para a infância estagnadas e omissas, que não dão conta de atender a complexidade do mundo da criança, respeitando-a na sua completude e complexidade. Assim, corroboramos Sarmiento & Pinto (1997, p.18) que afirmam:

a realidade social não se transforma por efeito simples da publicação de normas jurídicas; as desigualdades e a discriminação contra (e entre) as crianças assentam na estrutura social, pelo que a proclamação dos direitos, pese embora o seu interesse e alcance, constitui, no quadro da manutenção dos factores sociais de desigualdade e discriminação, uma operação com acentuada carga retórica, de efeitos em grande medida ilusórios.

Nesse cenário, alternativas como o convênio com creches

comunitárias ou filantrópicas ganha terreno. Sob esse prisma, estamos diante de um quadro de difícil solução: é certo que as políticas de convênio que vêm ocorrendo não oferecem a resposta adequada às expectativas de cuidado e educação às crianças pequenas; por outro lado, a falta de recursos orçamentários específicos para a educação infantil impõe aos municípios obstáculos ao oferecimento de serviços educacionais a meninos e meninas de 0 a 6 anos na rede pública, assumindo seu papel conforme está determinado na Constituição e nas demais legislações brasileiras.

2. TRILHANDO CAMINHOS:

uma instituição, um bairro e uma creche

**“Buscar caminhos
Olhar nos olhos
No perigo da alma
Buscar respostas
Novas, velhas e eternas
E encontrar
Crianças perdidas
Velhos jovens
Onde vamos
Encenar as cenas
Perdidas no tempo
Falar pelas almas
Almas que não falam
Inverter com os deuses
Espelhar as máscaras
Conhecer as casas
Mais escuras e frias
Lavar as mentiras
Despedir dos abortos
Fazer esculturas
Repetir a estória
As novas versões
Rir da dor
Libertar escravos
Prender demônios
Buscar o tempo”
Marco Antônio Amato**

2.1. Em Busca de uma Creche para Pesquisar – o primeiro contato com a instituição

Diante de uma lista com os nomes das vinte e oito unidades conveniadas com a Prefeitura Municipal de Florianópolis eu precisava escolher uma para iniciar o contato de proposição da pesquisa empírica. O principal critério elencado para a escolha foi a opção por uma unidade que tivesse uma preocupação pedagógica e com a formação das professoras, já que estava me propondo a desenvolver uma pesquisa que contemplasse um processo formativo com a professora envolvida e, portanto, necessitava de momentos dentro da sua jornada de trabalho para que pudéssemos conversar e discutir sobre meus registros e observações.

Em conversa com a professora Maria Aparecida Maistro, que havia desenvolvido um efetivo trabalho com as unidades conveniadas quando integrou o quadro de servidores da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação, foi sugerido que eu procurasse uma instituição que coordena e mantém três creches conveniadas com a Prefeitura Municipal de Florianópolis, chamada Sociedade Alfa Gente.

O primeiro contato com essa instituição deu-se em novembro de 2002. A pesquisa foi aceita devido à intenção de dividir com a professora os registros e propiciar momentos para a reflexão. Segundo pessoas responsáveis pela administração, já houve investigações que não deram nenhuma devolução para a instituição e, isso, eles não mais gostariam que acontecesse. Falaram-me de um tipo de pesquisa que caracterizou o cenário pedagógico em tempos passados e que percebia professores e demais profissionais da educação como objetos - que poderiam ser pesquisados, avaliados, mensurados, criticados e, por fim, abandonados – já que o que importava era o conhecimento construído pelo meio acadêmico. Acredito que quando falavam das pesquisas que já haviam acontecido na instituição pediam-me uma via que superasse os binômios: teoria X prática, pesquisador X professor, academia X instituições de educação infantil.

Parecia estar tudo acertado para o início do trabalho empírico que se daria em fevereiro de 2003. Entretanto, recebi a notícia de que as creches ligadas a essa instituição estavam com problemas junto ao Conselho Municipal de Educação e Vigilância Sanitária e que poderiam não reabrir no ano subsequente. Após algumas

semanas de espera, obtive a informação que uma voluntária havia se disposto a reformar uma das creches (pretendo retomar essa reforma em momento oportuno) e a sinalização de que a pesquisa poderia ser lá realizada.

2.1.1. A Instituição: “era um número de pessoas que falava muito sobre isso, mas nunca colocou em prática, então resolveu fazer”¹⁴

A Sociedade Alfa Gente, é uma entidade civil, de direito privado e natureza associativa, apolítica e sem fins lucrativos, fundada em abril de 1978. O diretor geral e sócio fundador da instituição, em entrevista (realizada em 17/03/03), afirmou que algumas pessoas, entre elas, médicos, enfermeiros, sociólogos, pedagogos e religiosos, ligadas por um grupo de reflexão, constataram que naquela época praticamente não havia creches no município de Florianópolis para atender às crianças de famílias de baixa renda. Uma primeira iniciativa dessas pessoas foi tentar levar essas crianças para um importante colégio da cidade, no qual muitos deles trabalhavam e tinham os filhos freqüentando a educação infantil. Porém essa experiência não deu certo, as crianças não foram benquistas nesse colégio. Dessa forma, resolveram levar as creches para as comunidades menos favorecidas.

Nessa ocasião foi feito um levantamento das comunidades com maior demanda por equipamentos sociais e, com a ajuda dos moradores locais e de doações, foram implantadas três creches, em três bairros de Florianópolis que concentram moradores de baixa renda. Essas ações iniciais não contaram com nenhum tipo de convênio, nem mesmo com a LBA que, como vimos, era o organismo que mais financiava a educação de crianças pequenas, já que o trabalho desta instituição, segundo o diretor geral, não era visto com bons olhos pelo regime militar por ser considerado de cunho comunista e socialista. No final da década de 1970 houve uma tentativa da Sociedade Alfa Gente de tentar firmar um convênio com o BIRD para a construção de creches que visavam a atender cerca de mil crianças. Como mencionado, foi justamente nessa época que os organismos de financiamento internacionais começaram a incentivar e a financiar a construção de creches comunitárias. Todavia, a viabilidade desse convênio não se concretizou.

¹⁴ Palavras do diretor geral da instituição em entrevista realizada em 17/03/03.

Cabe lembrar que, nessa época, o Estado estava desobrigado de qualquer iniciativa na educação de crianças pequenas, na verdade a desobrigação maior estava na questão financeira, já que os custos da educação infantil tradicionalmente foram divididos com órgãos particulares; contudo, cabia ao Estado os atos de gestão e o controle dos serviços prestados. Como vimos, o final da década de 1970 foi marcado pela eclosão de movimentos sociais por todo o país, os quais clamavam por direitos que lhes eram negados. Muitos desses grupos começaram a se responsabilizar por tarefas que deveriam ser públicas, de forma que iniciativas que envolviam a participação da comunidade eram bem vistas pelo poder público. Assim sendo:

Associações religiosas e organizações leigas, bem como médicos, educadores e leigos eram solicitados a realizar juntos com o setor público a proteção e o atendimento à infância, com a direção e alguma subvenção desse último. [...] percebem-se duas tendências que até os dias de hoje caracterizam o atendimento à criança em idade pré-escolar: o governo proclama(va) a sua importância e mostra(va) a impossibilidade de resolvê-lo dada as dificuldades financeiras em que se encontra(va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor. Ambas as tendências ajudam a esconder que o problema da criança se origina na divisão da sociedade em classes sociais (KRAMER, 1992, p.61).

Essa longa citação de Sonia Kramer faz-nos refletir sobre o que era delegado para a sociedade civil quando se discutia a educação dos pequenos brasileiros. A Sociedade Alfa Gente sempre teve uma preocupação com questões pedagógicas. As falas da coordenadora geral e da coordenadora da creche evidenciam a presença de profissionais da educação desde o início da prestação de serviços nas creches, quer na figura da coordenadora pedagógica, quer na presença de professoras habilitadas que trabalhavam junto com as chamadas “crecheiras”, que eram mães e meninas das comunidades. Mesmo sendo uma instituição com características um pouco diferentes das que predominaram no cenário das creches comunitárias que se solidificaram nos anos de 1980, levando em consideração a perspectiva pedagógica do trabalho, a marca das posturas assistencialistas e paternalistas, características da educação infantil da época, também se fazia presente. A fala da coordenadora da creche em que esta pesquisa foi realizada, que há vinte e três anos atua nessa instituição, é elucidativa a esse respeito:

quando começou a creche era assistencialista, não tinha outra coisa na época: as crianças não traziam roupa de casa, toda a roupa era da creche, a gente recebia doações. Então tinha uma lavadeira que lavava, que fervia a roupa, aquela esterilização, aquilo tudo. E as mães, assim, não ajudavam com nada, nada, nada, nada, só deixavam os

filhos e a gente, entre aspas, cuidava, porque realmente na época[...].
(Entrevista em 27/02/03)

Para entendermos o início dessa instituição, a participação e o empenho de pessoas intelectualizadas e ligadas aos segmentos médios da sociedade nas iniciativas de creches comunitárias, são importantes as contribuições de Campos (1985, p.15) ao afirmar que os movimentos nos bairros, descontentes com um modelo de educação da criança pequena pautado na guarda e na proteção, juntaram-se a setores da sociedade que tivessem uma preocupação mais efetiva com a educação de meninas e meninos pequenos:

Estas deficiências não passam despercebidas daqueles grupos mais conscientes que atuam nos bairros. Na falta de alternativas, muitos acabam por mobilizar apoio de setores mais intelectualizados das organizações populares. É assim que existem, em andamento, inúmeras experiências que podemos caracterizar como de “educação popular”, junto à faixa de zero a seis anos.

As propostas para a educação de crianças pequenas nessa instituição, no início de sua prestação de serviços nessas comunidades, tiveram a marca da educação compensatória, característica do período. O relatório de estágio de Menezes Jr. (1990), referente a uma intervenção realizada nessa instituição, tece considerações que deixam claro que a postura educativa presente era de compensar carências e defasagens de crianças “carentes”. Nesse trabalho encontramos nos objetivos da instituição, propostas que estão em acordo com as teorias de privação cultural, que foram revisitadas no capítulo anterior. Assim, foram listados como objetivos desta instituição:

- Desenvolver um programa de educação pré-escolar, interdisciplinar, abrangendo as áreas de saúde, educação, nutrição e trabalho comunitário;
- Diagnosticar os fatores pré-disponíveis de incidência de problemas que caracterizam o alto risco educacional na criança nos primeiros anos de vida;
- Prevenir a marginalização social e a favelização pela integração das famílias e desenvolvimento das comunidades;
- Elaborar programação específica com metodologia apropriada para crianças carentes na faixa etária de 0 a 6 anos (MENEZES JÚNIOR, 1990, p. 40-41).

Apesar desta ênfase nas carências das crianças provenientes dos meios sociais menos privilegiados, as propostas da Sociedade Alfa Gente refletiam a base dos movimentos sociais vigentes nessa época, clamando pelo desenvolvimento daqueles que eram explorados, na luta por uma sociedade mais igualitária e solidária (SILVA, 2001). Assim sendo, a filosofia de ação dessa instituição estava calcada nos seguintes pontos:

- Investir prioritariamente na formação do homem e não em construção, imóveis, aparelhos, etc;
- Distribuir funções, colocando a autoridade como um serviço para o bem comum e não como cargo e poder;
- Criar atitudes de co-responsabilidade, coragem e participação na análise dos fatos, evitando reprimir através do medo e da submissão;
- Colocar a organização como um meio para garantir a igualdade e o direito de todos e não como instrumento para garantir privilégios para alguns e submissão para outros;
- Estimular o diálogo, isto é, estabelecer o direito de tornar toda pessoa capaz de falar e escutar, de concordar e discordar, evitando que o direito de falar fique com os fortes e estudados e o de escutar com os fracos e incultos (MENEZES JÚNIOR, 1990, p. 40-41).

Segundo a coordenadora geral da instituição o projeto inicial das creches era amplo e ambicioso para a época, tentando contemplar a criança globalmente, em seus aspectos educacionais, sociais, de saúde, de nutrição. Uma das primeiras preocupações foi a constituição de uma orientação pedagógica que auxiliasse as atividades realizadas nas creches. Em cada uma das unidades sempre teve uma coordenadora local, esta, porém, nem sempre teve a formação em Pedagogia – a atual coordenadora da creche em que esta pesquisa foi realizada ainda estava cursando a graduação. Na atuação direta com as crianças trabalhavam juntas professoras, que estavam em processo de formação, e mulheres das comunidades. A coordenadora da creche relembra esse período:

Então, tinha as professoras formadas que estavam fazendo Pedagogia na época e que não eram da comunidade, era um pessoal da classe média, mas que tava querendo fazer um trabalho diferente, [...] só que elas eram contratadas para trabalhar lá, na época eu acho que era como estagiárias, porque elas estudavam. [...] Até depois elas foram contratadas quando acabou o estágio delas, continuaram trabalhando com carteira assinada e tudo. E nós, que éramos da comunidade, nós éramos auxiliares delas.
(Entrevista em 27/02/03)

A prática de coexistirem duas profissionais com formações diferentes atuando nos grupos de educação infantil é freqüente no Brasil. Cerisara (2002 [a]) afirma que há uma hierarquização concreta entre as duas categorias, presente na carga horária semanal de trabalho, no salário, na formação, na divisão de tarefas. Em muitos casos, como na instituição pesquisada, as auxiliares de sala pertencem à comunidade e supostamente possuem um conhecimento maior da realidade de vida daquelas crianças e de suas famílias. Por outro lado, as professoras detêm o conhecimento instituído nos cursos de formação formais, que, na verdade, nem sempre consegue prepará-las para a realidade que vão encontrar nas instituições de educação infantil, de modo que, algumas vezes, a convivência entre professoras e auxiliares não é pacífica.

A coordenadora da creche comentou que no início dos trabalhos da instituição essa cisão entre as duas categorias profissionais não era tão presente:

Na época que eu trabalhava como professora não tinha muita distinção entre auxiliar e professora, eu trabalhava junto com a Deise quando tinha tudo pequenininho, nós trabalhávamos tudo igual. Hoje em dia a distinção é bem grande, tem professora de sala e auxiliar.

(Entrevista em 27/02/03)

A coordenadora geral enfatizou que ter professoras formadas, com habilitação para a educação das crianças de 0 a 6 anos, atuando nas creches, deu um salto qualitativo nas práticas pedagógicas cotidianas. Ressaltou que a participação das jovens das comunidades gerava um contraponto interessante, já que essas, geralmente, tinham mais experiência na educação infantil e naquela creche específica que, muitas vezes, as professoras não tinham:

Com o profissional de Educação Infantil específico nós recebemos um monte de profissional formado em Pedagogia Educação Infantil, coisa que nunca nos aconteceu. Dá uma chacoalhada... Elas vêm assim com toda a pilha, cheias de idéias e aí também tem o contraponto que nós temos as meninas da comunidade, com magistério, que têm aquela prática de estar ali anos dentro da creche, então elas estão fazendo uma troca muito bacana. A prática que as professoras têm é de estágio, então a primeira semana foi de choro e ranger de dentes, mas agora estão assim, havendo bastante troca, tá muito bonito.

(Entrevista em 17/03/03)

No ano da realização desta pesquisa as professoras das três creches eram pagas pela Prefeitura Municipal, sendo integrantes do quadro de professoras substitutas. As auxiliares de sala eram jovens, preferencialmente moradoras das comunidades nas quais localizam-se as unidades educativas, contratadas pela instituição, sendo que era exigido que tivessem o magistério, ou estivessem cursando esse nível de ensino, para exercer essa função.

No final do ano de 2002 a instituição teve que restringir o seu quadro de pessoal por falta de recursos, assim, as pessoas contratadas como auxiliares de sala para o ano de 2003 trabalhavam por um salário baixo¹⁵ e, no caso da unidade em que a pesquisa foi realizada, com pouca ou nenhuma experiência na educação infantil. A falta de experiência e os poucos salários acarretaram uma rotatividade muito grande de pessoal, dificultando a prática diária com as crianças e a organização por parte da

¹⁵ Segundo dados da instituição as auxiliares de sala ganhavam R\$ 390,00, mais uma cesta básica, por uma jornada de trabalho de quarenta horas semanais, oito horas diárias. Nessa creche havia uma auxiliar que era contratada como estagiária e recebia R\$ 200,00 pela mesma jornada de trabalho.

coordenação de um efetivo grupo de trabalho. Segundo a coordenadora da creche:

A gente tá tendo dificuldades, tem uma lista enorme de pessoas que querem vir, mas não estão habilitadas para a educação infantil. Veio a menina ali trabalhar e, meu Deus, não tem condição nenhuma. Então como foi tirado todo o grupo, ficou muita gente nova para mim.

(Entrevista em 27/02/03)

O corte de verbas foi tamanho que a coordenadora geral da Sociedade Alfa Gente também foi demitida. No momento da realização das entrevistas com os responsáveis pela instituição ela ainda estava cumprindo o aviso prévio, assim sendo, estou identificando-a como coordenadora geral. As creches também sofreram a perda de profissionais de coordenação, em cada unidade duas pessoas eram responsáveis por esta tarefa, nesse ano, apenas uma. Essas demissões foram citadas na entrevista com a coordenadora da creche, que declarou não saber como estruturar o trabalho sem uma diretriz pedagógica. Também era evidente a sua sobrecarga de trabalho; esta coordenadora ficava sozinha para todas as questões administrativas, pedagógicas, atender as famílias... O cansaço físico estava presente no seu rosto e nas lágrimas nos olhos que pude presenciar algumas vezes, em momentos críticos dentro da creche. Sua fala novamente é esclarecedora:

Esse ano tá pra ver o que vai acontecer, porque realmente com toda estrutura, sem orientação geral, não sei como é que vai ficar isso, porque quem tá assumindo o pedagógico é a diretoria, então não sei, né, até o ano passado a gente saiu com a proposta alinhavada, mas com a saída da [coordenadora geral], era uma proposta de trabalho pra ser feita com o grupo. Como na verdade pra mim nem existe mais grupo, somos em três agora, éramos em doze, o grupo total era doze [...], enxugou, mas enxugou ao extremo, uma centrífuga. Mas nós estávamos esperando, só que assim, eu tenho consciência do meu trabalho, até a diretoria passou, não é pra perder o que está sendo feito, né, então como grupo de coordenação eu não sei como vai ser a articulação [...].

(Entrevista em 27/02/03)

A coordenadora geral e da creche falaram que uma das metas da instituição nos seus anos iniciais foi formar as pessoas da comunidade. Nesse período todos os funcionários reuniam-se para estudar, discutir e planejar o trabalho aos sábados. A coordenadora da creche contou-me sobre esse período com uma certa nostalgia:

Na época todo o sábado a gente tinha parada pedagógica para estruturar o trabalho. Então sábado à tarde a gente pensava o planejamento e sempre as auxiliares junto, cozinheira, merendeira, todas participavam. Discutíamos o que a gente ia desenvolver esse mês, o que dá para a cozinheira ajudar, o que dá pra lavadeira ajudar. Era um trabalho muito integrado. [...] Nossas cozinheiras, faxineiras, participavam mais do que hoje. Porque hoje elas participam, mas de uma forma diferente. E lá elas participavam

da discussão pedagógica, todo mundo junto. O trabalho assim [...] eu ainda acho que nesse sentido a gente tá perdendo muito.

(Entrevista em 27/02/03)

Vimos, assim, que existia a preocupação com a formação das profissionais, entretanto essa formação dependia da disponibilidade das pessoas, pois era realizada fora da jornada de trabalho, em um dia de descanso. A iniciativa de inserir um processo formativo com as profissionais dizia respeito apenas às políticas da própria instituição, não havia nenhum tipo de incentivo governamental. A esse respeito podemos refletir que, como afirmou Cerisara (2002[b], p.337), a responsabilidade pela formação é delegada pelo governo para cada professora individualmente, nesse caso para a instituição, sem assumir a sua tarefa de profissionalizar essas pessoas.

Pensando um pouco na história do magistério e sua imbricada relação com as mulheres, podemos resgatar a visão dessa profissão como vocação e, assim sendo, comparável ao sacerdócio, trazendo a representação do “dom” e da “missão” (ASSUNÇÃO, 1996). Nesse sentido, ser professora não seria uma profissão, mas uma missão que exige sacrifícios, entre eles o de trabalhar aos sábados sem nada receber por isso. Nesse mesmo sentido Almeida (1998) fala sobre a impossibilidade de se lutar por condições de trabalho justas no magistério quando este está ligado a concepção de vocação ou de missão:

Se nos deixarmos levar pelo discurso que alija do magistério o estatuto de profissão, e, sob o mascaramento ideológico de considerar que este é apenas missão ou vocação e procura nos iludir de forma a que abduquemos de lutar por justas condições materiais e salariais de trabalho, estaremos fazendo o jogo do poder instituído que não atribui à Educação o lugar que lhe compete dentre as áreas de desenvolvimento de uma nação e de seu povo (p.82).

Kramer (2002[b]) acredita que a formação em serviço é um direito das professoras de educação infantil. Para a autora a unidade precisa ser um dos lugares privilegiados da formação, de modo que é essencial a constituição de equipes pedagógicas que precisam se tornar grupos de formação dos profissionais das escolas, creches e pré-escolas (p.124). Concordo com a autora e penso que necessariamente esses momentos para a formação devam fazer parte da jornada de trabalho dessas pessoas ou serem remunerados. E mais, penso que todo processo formativo deva contemplar as condições concretas e objetivas de trabalho dos envolvidos.

No momento atual, a política de convênios da Prefeitura Municipal de Florianópolis com instituições de educação comunitária que prestam serviço à criança

menor de 6 anos prevê que as professoras dessas creches participem dos mesmos processos formativos das professoras das demais creches da rede. Nas creches da Sociedade Alfa Gente a última sexta-feira do mês era reservada para a chamada Parada Pedagógica, dia em que as crianças não iam às creches e as professoras e demais profissionais discutiam os planejamentos, participavam de palestras ou faziam outras atividades.

No período de 1997-1999 uma equipe da Divisão de Educação Infantil sistematizou e implantou um projeto de trabalho com as creches conveniadas, visando a um processo de formação em serviço com as profissionais dessas unidades, prestação de assessoria, acompanhamento pedagógico e supervisão. Januário (2003, p.84), que participou desta equipe de trabalho, afirma: “as entidades conveniadas passaram a cobrar um espaço na discussão dos convênios, bem como no encaminhamento e na garantia de atendimento às proposições estabelecidas no convênio assinado”. No final do ano de 1999 esta equipe foi desfeita e toda a assessoria e formação passou a ser realizada junto às demais creches da rede: desarticulou-se e se enfraqueceu o processo de articulação que estava se efetivando com essas entidades. No trabalho conjunto – creches municipais e creches conveniadas – não há espaço para as diferenças e singularidades destes dois grupos distintos. Pode-se chegar a imaginar que esse tipo de formação, que não leva em conta as especificidades das pessoas participantes, não passa de *pro forma*, sem uma significação real para as profissionais das creches conveniadas. Isso fica evidente na fala de uma coordenadora de uma unidade conveniada entrevistada por Januário (2003, p.85): “Há grandes diferenças entre uma creche ou NEI da rede municipal e as creches conveniadas. As reuniões de coordenação são juntas, no entanto, o que as unidades da rede recebem nós não recebemos. Apenas participamos da informação, não recebemos material, parquinho, brinquedos, ... apenas nos lamentamos”.

Segundo a coordenadora geral da instituição, as exigências para o convênio das creches com a Prefeitura Municipal pautam-se principalmente na resolução 003/99 do Conselho Municipal de Educação, que delimita a relação entre o número de crianças e adultos por turma, a relação criança e espaço físico, salas e equipamentos necessários para o funcionamento das unidades de educação infantil. Além das exigências do Conselho, são citadas as normatizações da Vigilância Sanitária e do Corpo de Bombeiros. Para a coordenadora geral essas exigências são difíceis de serem cumpridas devido ao seu custo:

Faz uns quatro anos que a gente tá fazendo adequação. Todo o ano diminui um pouco de crianças na sala. Então a gente tinha uma média de 450 crianças nas três creches, hoje passamos para 326 as três. [...] Para tu teres uma idéia, no ano passado quando a gente fez essa adequação foi aberto só umas vinte vagas para fora e teve que remanejar dentro, porque não tinha. E esse ano aconteceu a mesma coisa, quase não abriu nada para fora. [...] mas na medida do possível a gente tá fazendo a adequação. Só que assim, o Conselho pede um tipo de adequação, a Vigilância Sanitária outras, os Bombeiros outras, então a gente não tem dinheiro para fazer tudo.

(Entrevista em 17/03/03)

O problema da falta de recursos foi uma constante na fala dos entrevistados. Ficou claro que diversas exigências eram feitas (e realmente devem ser feitas se queremos uma educação de qualidade para as nossas crianças), mas não havia respaldo do poder público para que as adequações fossem realizadas. Tudo dependia de doações, da boa-vontade de terceiros.

A crise financeira da instituição fez com que uma das creches ligadas a ela não abrisse no ano da realização desta pesquisa. Algumas determinações da Vigilância Sanitária não foram cumpridas e a unidade não pôde reabrir¹⁶. Sabemos que apenas os insumos materiais não garantem a qualidade do trabalho educacional, todavia também sabemos que a completa falta de estrutura inviabiliza ou pelo menos dificulta bastante a atuação das professoras. Prédios bem equipados e em boas condições, brinquedos adequados e outros recursos pedagógicos custam caro e as unidades conveniadas enfrentam dificuldades em manter essa estrutura apenas com dinheiro de doações. A coordenadora geral da instituição afirmou que no ano de 2002 não conseguiram comprar nenhum brinquedo novo para as creches e, nesse ano, receberam brinquedos novos advindos de uma gincana de final de ano e de uma apreensão da Receita Federal, ou seja, as educadoras não puderam escolher os recursos que seriam mais adequados para as crianças. Em pesquisa diagnóstica realizada no estado do Rio de Janeiro com o objetivo de mapear os serviços de Educação Infantil dos diferentes municípios, Corsino & Nunes (2001) discutem a questão da estrutura material necessária para as instituições infantis:

O fornecimento de materiais (seja permanente ou de consumo) diz respeito à qualidade do serviço oferecido às crianças. Se por um lado, prédios bonitos, cheios de brinquedos, papéis, tintas, livros, etc., sem profissionais preparados para lidar com as crianças e utilizar bem os equipamentos, não é sinônimo de bom trabalho, por outro, não se faz um bom trabalho sem recursos. Prédios depauperados, sujos, com goteiras, banheiros sem funcionar, com livros rasgados e/ou de qualidade duvidosa, brinquedos quebrados, sem papéis, lápis, tintas, etc. não dão condições mínimas para um professor desempenhar o seu trabalho (p.66).

¹⁶ Em agosto de 2003 essa creche reabriu, continuou sendo conveniada com a Prefeitura Municipal de Florianópolis, porém não mais gerida pela Sociedade Alfa Gente.

A coordenadora e o diretor geral demonstraram-se preocupados com as crianças que estavam sem creche nessa localidade e com aquelas que não tiveram vaga na instituição porque excediam a quantidade determinada pelas normas legais:

A gente fez uma correspondência para a prefeita sugerindo que ela assumisse a creche, ou então que repassasse recursos pra gente, ou então que a creche que eles estão construindo [nas proximidades da creche da instituição] absorvesse todas as crianças, mas não teve interesse, não houve resposta.

Então tem bastante criança na rua, porque essa demanda ainda não foi acolhida em outros lugares.

(Entrevistas em 17/03/03)

No período em que a Secretaria Municipal da Educação teve um trabalho mais intenso junto às unidades conveniadas, essa instituição conseguiu elaborar seu Projeto Político Pedagógico, em que a educação como um direito da criança ficava evidenciada. Nesse documento a instituição demarcava o seu papel educativo e se pronunciava contra posturas paternalistas e assistencialistas:

Oportunizar espaços de aprendizagem a esta grande parte da população excluída é promover a construção da cidadania, rompendo com o assistencialismo e paternalismo presentes até hoje nas políticas públicas que tratam da Educação Infantil.

[A instituição], apesar da ação social paliativa das políticas públicas que não se realizam, tem o compromisso de construção da cidadania, do respeito ao ser humano.

(Projeto Político Pedagógico)

2.2. A Creche Pesquisada

Chegando à creche em que esta pesquisa foi realizada, lancei meu primeiro olhar para a sua localização espacial, situada na periferia da parte continental do município de Florianópolis, circundado por uma avenida e uma rodovia que dão acesso à cidade e fazendo fronteira com bairros de classe média.

Buscando conhecer um pouco mais da realidade das famílias e crianças usuárias da creche, propus-me a entrar em contato com a história do Morro em que esta unidade de educação infantil estava inserida e com as pessoas que ali habitavam, procurando apreender esta realidade em suas condições concretas e entendendo que as características dessa comunidade eram determinantes na constituição da creche e na constituição da prática das professoras que lá trabalhavam.

2.2.1. O Morro em que a creche está inserida – ué, esta é a rua da minha casa! Espanto de uma pesquisadora entrando em contato com a realidade

“Dói o choro não atendido, a fome não saciada, o abraço não apertado, o beijo não recebido; doem os gritos desnecessários, a falta de atenção e a impaciência, a injustiça, a mentira e a violência.
[...] Doem a vergonha e a intolerância”
Rosilu Barbosa

A creche pesquisada localiza-se no Morro da Caixa D'Água, situado na periferia do núcleo urbano, na parte continental da capital catarinense. É entrecortado por uma importante avenida, sendo assim, é constituído por dois blocos, fazendo delimitação com uma das rodovias de acesso à cidade. Segundo Piacentini (1991), a construção da Avenida e da rodovia deram origem a uma outra favela, para onde foram deslocados os moradores que residiam nestas faixas. O Morro é avistado quando se chega via rodoviária a Florianópolis, talvez seja um dos portais de entrada da cidade.

A história da ocupação do local data de 1930, quando chegou o primeiro morador, que se instalou em um Beco que recebe hoje o nome da rua onde reside a pesquisadora. Conhecendo melhor o Morro pude constatar que, na verdade, a rua é a mesma, apenas cortada pela rodovia. Esse dado fez-me refletir muito sobre as pessoas lá residentes: pareciam estar tão distantes da nossa realidade de classe média intelectualizada; no entanto, geograficamente estamos muito próximos, separados pelo abismo de uma rodovia, que traz consigo gritantes diferenças sociais, econômicas e culturais.

No ano de 1930 o local foi palco de lutas entre o governo e revoltosos da Revolução de 30 e junto à casa pioneira instalavam-se as trincheiras dos revoltos, devido a sua posição estratégica em um ponto alto do continente, com vista para as duas baías da Ilha de Santa Catarina. Cerca de dois anos depois do início da ocupação já se encontravam espalhadas pelo Morro oito casas, todas de moradores negros.

Com o passar dos anos o Morro foi ficando mais populoso devido a constantes invasões de terras, sendo habitado por migrantes atraídos pelo desenvolvimento emergente da indústria e do comércio da região circundante. Começou a ser comum a venda de terras invadidas, em alguns casos pagando-se para diversas pessoas que se diziam donas. Piacentini (1991) realizou sua pesquisa de mestrado neste local na década de 1980. Para o seu trabalho visitou trezentas e vinte residências,

dessas, apenas duas possuíam título de propriedade de terra. Segundo a pesquisadora, os moradores mais antigos possuíam recibos de pagamento de mensalidades da compra do terreno, porém não escritura (p.53).

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelo conflito entre a população local e grupos de pessoas de renome na cidade que se diziam proprietárias das terras. Há dados de que no ano de 1979 as casas foram apedrejadas para forçar os moradores a deixarem suas residências (PIACENTINI, 1991). Estes resistiram, improvisando forros nas casas para fortalecer o telhado ou chamando a polícia, porém, “esta destacou uma Rádio Patrulha, que durante algum tempo fazia a ronda e estacionava em cima do Morro da Caixa, até a noite em que as pedras foram jogadas para o lado em que ficava: a polícia foi embora, para não ter seu carro apedrejado” (PIACENTINI, 1991, p.54).

Líderes da comunidade, mobilizados pelo Movimento de Educação Popular, tão bem descrito por Piacentini (1991)¹⁷, impulsionaram a comunidade a fazer seus processos de usucapião, visando à garantia de domínio da terra. Nessa ocasião os moradores foram tratados como réus, tendo que se defender em ações que garantiriam a posse de uma terra que por direito já era deles, sendo tratados como malfeitores e sendo desalojados de suas casas sob a mira de metralhadoras de policiais fortemente armados (PIACENTINI, 1991, p.55).

A partir dos anos de 1980 a comunidade começou a se organizar em grupos de trabalho para realizar benfeitorias no Morro. Esses grupos foram impulsionados pela presença de uma religiosa que mora na comunidade desde 1978 e exerce importante liderança. Esta pessoa mantém um fundo da comunidade, pago pelos moradores, pelo qual consegue verbas para realizar algumas obras necessárias. Segundo depoimento dessa moradora, via fundo da comunidade já construíram mais de cem casas em sistema de mutirão, além de grande parte do saneamento básico lá existente.

Uma característica da constituição dessa comunidade é o agrupamento de moradores procedentes de um mesmo local de origem em guetos. Assim, ainda hoje há o gueto ocupado pelas pessoas que vieram da serra catarinense, outro ocupado por pessoas que vieram de cidades próximas a Florianópolis, bem como quatro lugares onde se concentra a população negra, que, como vimos, teve uma importante marca no início

¹⁷ Segundo Telma Piacentini (1991, p.102 e seguintes), o Movimento de Educação Popular (MEP) era formado por pessoas da “classe média” envolvidos em uma série de atividades junto às comunidades de baixa renda. O trabalho desse grupo no Morro na década de oitenta foi muito importante para aquela população: “o grupo ‘classe média’, que coloca seus conhecimentos e possibilidades a serviço da população e, do outro, os grupos populares que discutem e decidem sobre a problemática que se apresenta [...] A partir dessa divisão inicial, os dois grupos se articulam para, juntos, realizar a tarefa” (p.104).

da ocupação.

A criação do Posto de Saúde local foi de responsabilidade do Movimento de Educação Popular que, junto a um grupo de moradores, via “comissão da saúde”, providenciou as instalações, as pessoas para fazerem a manutenção e limpeza e a aquisição de materiais e medicamentos. Os profissionais que iniciaram o trabalho nesta unidade de saúde eram ligados ao Movimento de Educação Popular. Nos dias atuais a comunidade continua tendo participação na condução do Posto de Saúde: alguns profissionais são pagos pela Prefeitura, outros profissionais, bem como toda a infraestrutura, ainda são mantidos pela população do Morro.

Apesar de serem poucas, ainda estão presentes na comunidade senhoras que benzem os mais variados tipos de males, as tradicionais benzedeiras. Assim, benze-se “carne quebrada”, “nervo torto”, “osso rendido”, “quebranto” e “arca caída”.

A primeira instituição de educação infantil presente no Morro da Caixa D’Água foi um NEI da Prefeitura inaugurado no início da década de 1980. Este foi construído no entroncamento da Avenida que divide o morro e a principal rua que circunda parte da comunidade – em local com tráfego de veículos intenso e de alta velocidade, num terreno cercado por arame farpado, em área desprovida de vegetação de qualquer espécie (PIACENTINI, 1990, p.161). Ofereceu cento e vinte vagas, que não foram todas prontamente preenchidas. É importante ressaltar que esta unidade foi construída por intermédio do trabalho dos Comandos Sociais. Criados em 1980 pelo governo do estado os comandos deveriam atuar como intermediários oficiais para resolver os problemas das populações periféricas. Os agentes eram estudantes universitários contratados para um regime de trabalho de vinte horas semanais. O trabalho dessas pessoas no Morro fez um levantamento das principais demandas da população local, entre elas a necessidade de construção de uma creche.

Apesar do não preenchimento dessas vagas oferecidas pelo NEI do município, na obra de Piacentini (1991, p.114, 132 e 134) fica claro que a comunidade ainda demandava por creches. Em conversas com moradores locais, fiquei sabendo que a grande necessidade era um lugar para deixar os bebês e crianças bem pequenas, que não eram atendidas na unidade existente.

A iniciativa dos Comandos Sociais não foi bem vista por todas as pessoas da comunidade – era visto como mais um movimento de “fora para dentro”, que não conseguia captar toda a demanda existente no Morro da Caixa. Lembremos que a unidade de educação foi conseguida por intermédio desse grupo, assim sendo, talvez a

comunidade não tenha sentido como sendo uma conquista sua. Faria (2002) vai mostrar como a classe operária na década de 1930 criticava a escola burguesa e, ao mesmo tempo, reivindicava uma educação gratuita para os seus filhos e filhas. Desse modo: “Mesmo exigindo a escola gratuita, os operários também organizavam a sua própria educação, defendendo-se da ideologia burguesa, do clero e dos políticos que queriam domesticá-los com suas propostas caritativas e filantrópicas” (p.89).

Talvez o movimento ocorrido no Morro tenha sido semelhante. Para os maiores, existia uma iniciativa da comunidade, impulsionada pelo Movimento de Educação Popular, de oferecer um projeto de arte infantil para crianças de 3 a 13 anos:

A organização dessa atividade passa, primeiro, pela decisão das crianças: elas querem desenhar. [...] o grupo organizado realiza suas tarefas, orientado, apenas, para a utilização comunitária do material, o respeito pelo colega e o seu trabalho, portanto, a criação de um clima de harmonia propício à criatividade e ao companheirismo (PIACENTINI, 1991, p.114).

Tentou-se uma sala no equipamento de educação infantil municipal para se realizar este trabalho, no entanto, o espaço foi negado. Durante algum tempo as crianças puderam usar o espaço do posto de saúde, porém viu-se que isso era inviável, já que logo depois da saída das crianças o posto era usado por médicos e enfermeiros e, principalmente nos dias de chuva, as crianças não tinham condições de não sujar de barro e lama um ambiente que necessariamente exige limpeza, e não havia condições de limpar e higienizar o local corretamente. As atividades de arte-educação permaneceram latentes até a comunidade conseguir comprar um barraco em que as crianças pudessem ter seus encontros artísticos.

Nos dias atuais a comunidade conta com quatro serviços de educação infantil: o NEI municipal (recebia 198 crianças no ano de 2000), a creche em que a pesquisa foi realizada (que nesse mesmo ano recebia cerca de 130 crianças), uma creche da prefeitura (que no ano de 2000 recebia apenas trinta e duas crianças) e uma creche ligada a um Centro Espírita (que recebe cerca de vinte crianças). Portanto, aproximadamente 380 crianças têm atendimento por meio desses serviços.

Os encontros dos grupos de trabalho da comunidade davam-se nas chamadas “bocas”, que é como eles se referiam aos becos existentes no Morro. A partir da década de 1990 essa terminologia começou a cair em desuso, já que o local começava a lidar com uma nova realidade, o tráfico de drogas e “boca” passou a se referir às “bocas de fumo”, locais onde o tráfico acontece.

Informações dos moradores locais indicaram que a comunidade mudou muito depois da entrada maciça dos traficantes. O Morro da Caixa é conhecido como sendo um dos principais pontos de comércio de drogas na cidade, principalmente devido à facilidade de acesso das pessoas que passam pela Avenida que divide a comunidade.

É comum a presença de crianças ajudando no tráfico, também é comum crianças sendo viciadas. Na verdade quem mantém o comércio da droga são pessoas da classe média, os moradores locais viciados trabalham para o tráfico apenas para sustentar o próprio vício. A venda da droga acontece durante todo o dia. Caminhando pelo Morro podemos facilmente identificar os pontos de venda funcionando.

Nos dias de hoje a comunidade calcula que existam cerca de quinze pontos de venda de drogas no Morro. Junto com a droga sabemos que a violência faz-se presente. Moradores contaram-me que não se deve ficar na rua depois do anoitecer, devido aos constantes tiroteios que ocorrem entre as gangues rivais existentes ou entre a polícia e os traficantes. No ano de 2002 a violência do tráfico matou treze jovens da comunidade.

Além do Posto de Saúde e as instituições de educação infantil, há no Morro luz elétrica, água encanada em praticamente todas as casas, coleta de lixo, que se dá três vezes por semana, quatro telefones públicos e alguns estabelecimentos comerciais. Há ruas calçadas, mas a maioria dos becos é de chão batido.

Em busca de dados estatísticos sobre o Morro e sobre as pessoas que lá residem, informações foram buscadas junto a Secretarias Municipais. Surpreendentemente nada consegui: a Prefeitura Municipal de Florianópolis não tem dados sobre essa população. É mais um indício da omissão do poder público para com essas pessoas, que desde o início da ocupação, são marginalizadas e maltratadas por quem deveria protegê-las como cidadãs brasileiras.

Não acreditando na inexistência de dados sobre essa comunidade, a busca prosseguiu no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Lá obtive a informação de que o Morro da Caixa D'Água não constitui um bairro, já que são considerados bairros apenas as subdivisões intra-urbanas legalmente estabelecidas por leis ordinárias das Câmaras Municipais e sancionadas pelo Prefeito (IBGE, 2002). Assim sendo, eles não teriam informações diretas para me fornecer, mas se fossem informadas as delimitações da área da qual eu estava buscando dados, seria possível conseguir via setores censitários. Estes são as unidades mínimas criadas para fins de controle cadastral de coleta de dados (IBGE, 2002).

Assim foi feito, forneci as delimitações para o Instituto e em um dia tinha em mãos um disquete com mapas da região e uma lista de quinhentas e vinte e sete variáveis contendo as informações do Censo do ano de 2000. Isso me leva a afirmar que as informações existem, porém não são usadas pelo poder público para pensar políticas públicas para essas populações menos favorecidas.

Os dados do Censo Demográfico do ano de 2000 apontam que há no Morro 1108 domicílios¹⁸, em que vivem 4022 pessoas, sendo 1953 homens e 2069 mulheres. Desse total de moradores há 585 crianças na faixa etária entre 0 e 6 anos. Se considerarmos que as creches e pré-escolas da região recebem cerca de 270 crianças, podemos afirmar que mais da metade não têm vagas nas instituições de educação infantil do Morro.

Alguns dados que foram colhidos nas informações fornecidas pelo IBGE serão apresentados em forma de tabelas para que possamos ter um panorama das pessoas que vivem no Morro da Caixa D'Água.

Tabela 1: Renda do Responsável pelo Domicílio em Salários Mínimos

Renda do responsável pelo domicílio	Quantidade
Sem renda	80
Até 1 SM	128
De 1 a 2 SM	243
De 2 a 3 SM	179
De 3 a 5 SM	185
De 5 a 10 SM	174
Mais de 10 SM	111

Fonte: IBGE – Censo 2000

¹⁸ Para o IBGE: “Domicílio é o local estruturalmente separado e independente que se destina a servir de habitação a uma ou mais pessoas, ou que esteja sendo utilizado como tal. Os critérios essenciais desta definição são os de separação e independência. A separação fica caracterizada quando o local de habitação é limitado por paredes, muros ou cercas, coberto por um teto, permitindo a uma ou mais pessoas, que nele habitam, isolar-se das demais, com a finalidade de dormir, preparar e/ou consumir seus alimentos e proteger-se do meio ambiente, arcando, total ou parcialmente, com suas despesas de alimentação ou moradia. A independência fica caracterizada quando o local de habitação tem acesso direto, permitindo a seus moradores entrar e sair sem necessidade de passar por locais de moradia de outras pessoas” (IBGE, 2002).

Esse dado é elucidativo da condição econômica dos moradores do Morro. Podemos perceber que um terço dos homens e mulheres chefes de família tem renda de até dois salários mínimos. Também é expressivo o dado de que 7,3% dos responsáveis pelas famílias não têm renda.

Tabela 2: Pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas moradoras do Morro

Pessoas alfabetizadas	3.098
Homens alfabetizados	1.498
Mulheres alfabetizadas	1.600
Pessoas não alfabetizadas	521
Homens não alfabetizados	261
Mulheres não alfabetizadas	260

Fonte: IBGE – Censo 2000

Para fins de estatística do IBGE considerou-se como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecia. Aquela que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu e a que apenas assinava o próprio nome foi considerada analfabeta. Vê-se que mesmo partindo-se de critérios pouco rígidos na definição de alfabetização, há um grande número de pessoas não alfabetizadas.

Recorrendo aos dados do Censo sobre a escolaridade dos responsáveis pelos domicílios, contata-se que 60% do total de responsáveis (672) cursaram apenas o ensino fundamental – mais da metade desse total (372) possui apenas até a quarta série.

2.2.2. Um olhar para a creche



O Centro de Educação Infantil (CEI) Morro da Caixa, foi construído em um

terreno de posse que foi invadido, em local em que funcionava uma feira comunitária, sendo que até hoje não há sua escritura legalizada. A comunidade, principalmente um grupo de mães, mobilizou-se junto à Sociedade Alfa Gente para conseguir doações de empresários da cidade, visando a obter materiais para construí-la e a mão de obra ficou por conta dos moradores locais. Vimos que essa comunidade costumava formar grupos de trabalho de acordo com as necessidades que iam emergindo. Na ocasião da construção da creche foi constituída a “comissão da creche”, que ficou responsável por supervisionar e conseguir os suprimentos para a obra. O prédio inicialmente construído é o que funciona até os dias atuais.

No início da prestação de serviços educacionais, no início da década de 1980, a creche recebia apenas crianças de até três anos de idade. No ano de 2003 atendia 108 crianças de 0 a 5 anos em período integral, que estavam alocadas em sete turmas. O horário de funcionamento da unidade era das 7:30h às 17:30h. Nesse período as crianças recebiam quatro refeições diárias.

Esta unidade foi construída em um terreno irregular, na descida do morro. Não é uma creche de grandes dimensões: possui sete salas, com cerca de 18m² cada uma, uma sala onde funciona a coordenação e são guardados materiais pedagógicos e livros infantis, uma lavanderia, um depósito, uma cozinha, um banheiro para uso dos funcionários, uma área de circulação na qual as crianças brincam e as maiores fazem as refeições e um parque infantil que fica nos fundos. As salas em que funcionam os berçários I e II são ligadas por um banheiro de uso exclusivo dessas turmas, o berçário III tem um banheiro privativo e as demais turmas utilizam o banheiro infantil de uso comum. As salas dos três berçários possuem uma cerquinha delimitando a entrada da sala e dos banheiros.

As salas não possuem mesas e cadeiras, estas ficam empilhadas na área interna e são levadas para as salas quando há necessidade. Nesta área também fica uma grande pia com torneiras em altura apropriada para o tamanho das crianças e um armário fechado em que uma televisão e um vídeo cassete ficam guardados.

As instalações, segundo a coordenadora, estavam bastante deterioradas no final do ano passado, não atendiam às exigências do Conselho Municipal de Educação e da Vigilância Sanitária e, se assim continuassem, a unidade não reabriria neste ano. No entanto, uma arquiteta dispôs-se a fazer toda a reforma do prédio, incluindo troca de piso, de pintura, de forração e outros. Hoje a creche está em ótimo estado de conservação. Em todas as instalações as paredes ganharam, até à metade, um

revestimento de madeira pintada de azul, o que transmite uma sensação de aconchego. Além da reforma na área interna, esta voluntária fez alterações na parte externa e no parque. Assim, há árvores, flores e outras plantas no pátio, bem como brinquedos novos no parque. A coordenadora contou a respeito das condições estruturais e da reforma:

Nossas paredes aqui, se tu visse, estavam terríveis. As paredes tinham assim buracos mesmo enormes que as crianças estavam comendo reboco. Tem criança aí que tem giárdia da vida, eles comem até terra e estavam comendo parede. Sabe buraco, que as professoras estavam colocando painéis nas paredes para fechar. [...] Aí a Alfa Gente disse que se a gente não conseguisse até o final do ano a creche não iria reabrir e realmente a gente sabe que as condições não estavam nada adequadas para a criançada. E nisso foi reportagem no jornal, aquele rolo todo, a gente começou a divulgar por aí. [...] e aí apareceu uma arquiteta que se encantou [...] aí quando ela veio nós ficamos com o pé atrás, porque sempre vêm pessoas, sempre tem gente doando brinquedos, sempre tem gente doando roupas, sempre tem, mas é pouquinho. Cada pessoa conforme as suas condições, nunca chegou ninguém dizendo que ia fazer uma doação tão grande em termos de estrutura [...] E realmente ela assumiu, em quarenta dias ela fez tudo, tudo [...]

(Entrevista em 27/02/03)

A reforma realizada na creche, contando apenas com a boa-vontade e o sentimento de filantropia de terceiros, evidencia o descaso do poder público para com a educação das crianças pequenas. Se essa arquiteta não tivesse se proposto a fazer a reforma da unidade, muito provavelmente essa creche, assim como a outra pertencente à Sociedade Alfa Gente, não reabriria. Se pensarmos que a legislação atual reza que creches e pré-escolas são deveres públicos, ainda estamos longe de alcançar o que está estabelecido nos documentos oficiais, porém perto das determinações dos organismos internacionais: compartilhar custos para baratear a educação, visando, talvez, educar para a subalternidade (ROSEMBERG, 2002).

Uma moradora da comunidade contou-me que os moradores locais ficaram desconfiados da reforma, queriam saber se a creche continuaria recebendo seus filhos e filhas ou começaria a atender a classe média, já que estava ficando muito bonita. Isso pode levar à reflexão de que essas pessoas não estão acostumadas a usufruir instituições e serviços que primam pela qualidade, também estética – parece que a máxima de “tratar pobremente a pobreza”, expressão emprestada de Franco (1984), ainda é vigente.

A mesma moradora contou-me que há mães que têm vergonha de levar suas crianças para a creche. Dizem para ela que os pequenos não têm fraldas e roupas adequadas, que sentem vergonha das professoras que vão se defrontar com a miséria das famílias.

Bem perto do Centro de Educação Infantil Morro da Caixa, cerca de trezentos metros, existe um espaço da Companhia de Abastecimento de Água e Saneamento da cidade (CASAN) que se caracteriza por uma grande e bela área arborizada. Chamou-me a atenção a existência de um local como aquele, tão próximo à creche, que poderia ser usado pelas crianças e professoras. Perguntei para a coordenadora se não era permitido o uso daquele espaço para atividades da creche. Segundo ela, até o ano anterior as crianças aproveitavam muito aquele local, brincavam, corriam e chegavam a fazer piqueniques, no entanto, no ano de 2003 já havia ocorrido dois assassinatos naquela área, um deles durante o dia, e as profissionais ficaram com medo de levar as crianças para lá e não ter como protegê-las em caso de tiroteio.

A coordenadora da creche e moradores locais contaram-me que a violência, neste ano, fez-se mais presente. O clima de insegurança na creche parece ter piorado depois que houve um tiroteio em que uma pessoa foi morta praticamente em frente à creche, no meio da tarde, quando as crianças ainda estavam na unidade. Todas as profissionais ficaram visivelmente abaladas. Nesta ocasião, policiais militares pediram para que, por pelo menos uma semana, as crianças não fossem levadas ao parque por razões de segurança. Pouco tempo depois houve um novo tiroteio nas imediações da creche, desta vez na parte da manhã.

Em momentos informais algumas professoras comentaram comigo que sentiam muito medo de trabalhar no Morro, que ficavam apreensivas cada vez que escutavam uma sirene de polícia ou um estampido semelhante a um tiro. As profissionais que trabalhavam com as crianças maiores também afirmaram não saber muito bem como abordar a questão da violência e o medo que isso provocava nas crianças.

Florianópolis está tendo que lidar com uma realidade que era praticamente desconhecida da população até os últimos anos: a violência vem crescendo em todos os segmentos da sociedade. Em reportagem do jornal eletrônico AN Capital de 03 de agosto de 2003 há a informação de que na capital catarinense houve um incremento de 140% no número de homicídios de 2000 para 2001. No mesmo jornal, no dia 18 de junho deste mesmo ano, temos a informação de que a Grande Florianópolis estava registrando o centésimo assassinato do ano. O alarmante é que esse índice, referente ao sexto mês do ano, já se aproximava de dois terços dos homicídios ocorridos durante

todo o ano de 2002, quando foram mortas 155 pessoas¹⁹.

Pergunto: será que as professoras estão preparadas para lidar com uma realidade como esta? Será que os cursos de formação de professores não estão preparando profissionais para ambientes educacionais homogêneos, dentro de um determinado padrão? O trabalho em comunidades de baixa renda é muito exigente – requer uma prática comprometida com questões que vão além do pedagógico, englobando posicionamentos e posturas sociais e políticas. No CEI Morro da Caixa vi algumas vezes a coordenadora e mais algumas profissionais irem a velórios de parentes das crianças que foram assassinados. Pareceu-me um movimento que dizia aos moradores da comunidade que a creche não estava alheia aos problemas que eles vivenciavam. Gonçalves & Gonçalves (1998) fazem uma reflexão importante sobre a formação dos professores para além da prática pedagógica:

Segundo Vasconcelos (1996, p.24)²⁰ as universidades mostram-se pouco preocupadas em proporcionar aos professores em formação, além do domínio de conteúdos específicos e pedagógicos, uma visão das questões sociais que envolvem o processo educativo, ou das questões estruturais de nossa sociedade e seu conturbado e crítico momento socioeconômico-cultural (p.122-123).

A creche não dava conta de atender a demanda de crianças que buscavam vagas, havia uma lista de espera de cerca de trinta crianças. Segundo a coordenadora, a regra da instituição era que se privilegiasse os filhos e as filhas das mães que trabalhavam. Contudo, a realidade da comunidade mostrava um grande contingente de pessoas desempregadas (veremos alguns dados a esse respeito a seguir). A coordenadora, talvez devido aos seus nove anos de trabalho nessa creche e conhecendo as dificuldades dos moradores do Morro, deu o seu depoimento a respeito dos critérios que utiliza para efetuar as matrículas:

[...] ainda é uma concepção nossa que a creche é pra mãe que trabalha, isso é ainda, não adianta [...]. Tem trinta e poucas mães pedindo vagas e dessas tem pelo menos umas vinte que a mãe tá trabalhando e a criança tá ficando com uma vizinha ou parente. Elas acabam se virando, a criança tem uma boa alimentação, às vezes tem boa roupa porque a patroa ajuda, tudo. E aquelas que não estão trabalhando são as mais miseráveis [...]. Porque se tu fores pelos critérios da entidade a prioridade ainda é para a mãe que trabalha. Não é que a criança que a mãe não trabalha não tenha direito à creche, mas a prioridade é pra mãe que trabalha. Mas a gente tem criança passando fome, a mãe chega aqui, senta na minha frente chorando “meu marido tá desempregado, eu to desempregada, se ele não vir pra cá...” Tu olha pra criança assim, aí, é difícil. Aí o

¹⁹ Notícias acessadas em <http://www.an.com.br/ancapital/>.

²⁰ VASCONCELOS, M.L.M. **A Formação do Professor de Terceiro Grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

que tu vai dizer. A mãe diz “eu vou achar emprego, bota ele que em uma semana eu consigo”. Aí tu olha pra essa mãe e vê que ela não vai conseguir emprego: tá sem dente, semi-analfabeta, 1º e 2º ano, quem vai dar emprego? Não sabe fazer uma faxina porque nunca ninguém ensinou, que é a única coisa que elas pegam, né. Mas pela entidade é pra priorizar a mãe que trabalha, mas nem sempre é assim, não. A gente prioriza a criança e manda ver.

(Entrevista em 27/02/03)

Em depoimento dado na primeira semana de trabalhos na creche um morador afirmou que a construção da creche foi um sonho realizado. No entanto, acreditava que a creche deveria receber apenas as crianças cujas mães trabalhassem fora. Segundo a coordenadora a sua opção de atender meninos e meninas filhos das desempregadas gerava um certo desconforto na comunidade. Durante o semestre que estive na creche para a pesquisa empírica houve um momento que moradores queriam reivindicar junto ao diretor geral da Sociedade Alfa Gente para que a creche atendesse apenas os filhos e filhas de mães trabalhadoras. Essa reivindicação não se efetivou.

Novamente recorrendo à pesquisa de Sanches, Rodrigues e Homma (1999), temos a informação de que nas instituições de educação infantil pesquisadas das regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, mais da metade delas adotavam a situação de trabalho da mãe como o principal critério para o atendimento das crianças. Apenas na região Nordeste este não é o principal quesito, sendo, nesta região, predominante a condição de “Renda Familiar Baixa” (em 38,1% das unidades). Dessa forma, vemos que a opção do critério de emprego da mãe para aceitar a criança na creche não é usada apenas pela Sociedade Alfa Gente.

Nas informações que foram colhidas nas fichas de matrícula das crianças pude perceber que realmente havia muitos pais e mães desempregados. Isso levou-me a pensar que a educação, e mais especificamente os cursos de formação de professores, têm que começar a considerar uma realidade emergente no país, que é o desemprego. Em bairros como o em que se localiza esta creche está cada vez mais difícil falar em educação dos filhos e filhas da classe operária ou trabalhadora, temos que começar a pensar na educação para as crianças das classes de desempregados, em que a falta de condições mínimas para a sobrevivência e para a dignidade humana são uma constante.

Em países como a Suécia e Dinamarca, apontados por Haddad (2002, p.93), há uma política para a infância que prevê programas de licença parental remunerada para o cuidado com a criança, por doença, ou por ocasião de seu nascimento, em que pai e mãe podem alternar-se para exercer essa função. A Itália também vem desenvolvendo amplas políticas públicas para a infância que fazem com que as instituições de educação

infantil sejam vistas pelas famílias como opções muito boas para as suas crianças (GANDINI & EDWARDS, 2002). Esses países já garantiram dignas condições de vida às crianças e têm políticas ampliadas que realmente prezam os pequenos como cidadãos.

No Brasil, apesar de os indicadores sociais²¹ nos últimos anos terem apontado algumas melhorias na qualidade de vida da população, ainda estamos devendo muito às nossas crianças. Também dizemos que compartilhar a educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas é uma opção das famílias. Contudo, a realidade mostra-nos que essas instituições, para as classes menos favorecidas, não podem ser consideradas opção, são, na verdade, necessidade. Há crianças que não comem se não forem para a creche, que não tomam banho se não forem para a creche. Esta deixa de ser uma mera opção, passa a ser uma questão de sobrevivência. Com essas palavras não quero voltar à discussão da questão das funções assistencialistas desse nível da educação, o sentido é o de refletir a respeito das condições concretas que estão sendo forjadas para a infância brasileira.

Sonia Kramer (2003[a]) reflete que a educação da criança é um direito não apenas social, mas humano, principalmente em países periféricos, como o nosso, em que a maior parte da população foi expropriada dos bens básicos. Nesse sentido:

a educação da criança pequena é direito social porque significa uma das estratégias de ação (ao lado do direito à saúde e à assistência) no sentido de combater a desigualdade, e é direito humano porque representa uma contribuição, dentre outras, em contextos de violenta socialização urbana como os nossos, que se configura como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças (p.56).

Com isso podemos pensar que ser criança não é uma categoria abstrata, as condições de viver a infância estão intimamente relacionadas com a condição sócio-econômico-cultural das famílias, de modo que a noção de infância não é uma categoria natural, mas histórica e cultural. Para Sarmiento & Pinto (1997, p.24), “o estudo das crianças fora dos respectivos contextos sociais de pertença, poderia iludir numa categoria comum a existência de diferenças essenciais à compreensão dos seus modos

²¹ O conjunto de indicadores sociais compreende dados gerais sobre distribuição da população por sexo, idade, cor ou raça, sobre população e desenvolvimento, pobreza, emprego e desemprego, educação e condições de vida. São índices usados para mensurar a qualidade de vida de uma população. No Brasil, por exemplo, dados do Censo 2000 divulgados pelo IBGE mostram que de 1992 a 1999, o índice de mortalidade infantil recuou 22,1%, ainda assim, de cada mil crianças nascidas vivas cerca de trinta e quatro morrerão antes de completar um ano de idade. No mesmo período, o número de domicílios com saneamento subiu 18,1%, apesar do aumento cerca de 40% da população brasileira ainda não têm em suas casas um sistema de saneamento.

diversos de agir socialmente”. Isso significa dizer que ao estudar a infância devemos voltar o olhar para a criança real, historicizada.

Assim, não temos a infância, mas diversas infâncias, de modo que a sensibilidade em relação ao ser criança depende de fatores relacionados com as diferentes organizações sociais: a posição social, a família, a etnia, o gênero. Não é correto, pois, pensar em uma população infantil homogênea, mas determinada por diferentes processos de socialização, por condições objetivas de vida, que devem ser localizadas no tempo e no espaço. Ainda segundo os mesmos autores (SARMENTO & PINTO, 1997, p.17): “ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época”.

É com crianças moradoras do morro, provenientes de famílias de baixa renda, que as professoras e demais profissionais da creche lidavam no seu dia a dia. O quadro de funcionárias da creche era composto por sete professoras vinculadas à Prefeitura Municipal, uma coordenadora, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha, uma auxiliar de serviços gerais e cinco auxiliares de sala. As professoras, por turma, tinham a seguinte formação:

Tabela 3:

Formação das Professoras por turma na creche no primeiro semestre de 2003

TURMAS	FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS
Berçário I	Cursando a 7 ^a fase de Pedagogia (UNIVALI– emergencial)
Berçário II	Formada em Pedagogia (UDESC – habilitação orientação educacional)
Berçário III	Cursando a 7 ^a fase Pedagogia (UNIVALI– emergencial)
Maternal I	Cursando a 5 ^a fase Pedagogia (UNIVALI– emergencial)
Maternal II	Cursando a 8 ^a fase Pedagogia (UNIVALI)
1º Período	Formada em Pedagogia (UFSC – habilitação educação infantil)
2º Período	Formada em Pedagogia (UNIVALI – habilitação séries iniciais e ed.inf.)

Fonte: Informações da coordenação

A coordenadora da creche estava cursando a quinta fase de Pedagogia (UNIVALI - emergencial) e as auxiliares de sala estavam cursando o magistério ou

tinham o curso completo. Diante desses dados podemos afirmar que o nível de formação das profissionais era relativamente alto. A coordenadora, as auxiliares de sala e as funcionárias de cozinha e serviços gerais eram contratadas e pagas pela instituição.

Um fator que é pouco falado nas pesquisas da educação infantil é a questão do salário das professoras. Penso que uma boa remuneração é essencial para ampliarmos as possibilidades de formação dessas mulheres. Será que ingressos para cinema ou para peças de teatro são compatíveis com o salário que ganham? Será que a compra de livros e outros materiais de estudo cabem no orçamento mensal? Claro que há muitos eventos culturais gratuitos, claro que sempre há a possibilidade de frequentar as bibliotecas públicas, mas não podemos cair na ingenuidade de colocar toda a responsabilidade no empenho das professoras e retirar do poder público o dever de remunerá-las dignamente.

As professoras da creche tinham uma jornada de quarenta horas semanais (oito horas diárias), assim como as auxiliares de sala, e obtinham remunerações diferentes de acordo com a formação – professor I (com magistério), professor II (estudantes de Pedagogia), professor III (graduados em Pedagogia). Esses salários eram bastante diferentes dos que recebiam as auxiliares. Segundo dados da Secretaria Municipal da Educação a tabela salarial vigente no período era a seguinte:

Tabela 4:
Remuneração das professoras em abril 2003

CARGO	VENCIMENTO	GRAT. JORN. 33,33%	REGÊNCIA 10%	TOTAL
Professor I	474,90	221,60	189,96	886,46
Professor II	548,88	256,12	2219,55	1024,55
Professor III	592,24	276,35	236,90	1105,49

Fonte: Secretaria Municipal da Educação²²

A religiosa que mora na comunidade já teve ampla experiência como professora e diretora de um importante colégio particular da cidade. Entende que a formação das professoras não prepara para o trabalho com as crianças de periferia.

²² O plano de cargos e salários da Secretaria Municipal da Educação prevê outras vantagens salariais para professoras com especialização (professor IV), mestrado (professor V) e doutorado (professor VI), mas como não há pessoas com essas formações atuando nas creches conveniadas, os valores dos salários não foram evidenciados.

Pensa que em alguns sentidos as mães da comunidade, que lá trabalhavam no início da prestação dos serviços, eram mais sensíveis à realidade concreta das crianças. Um depoimento da coordenadora corrobora a informação sobre a falta de preparo de algumas professoras para lidar com as crianças e famílias de baixa renda:

As professoras, como é que eu vou dizer, até no nível de classe social, né, como é que elas vão entender que uma criança não tem água em casa? Não passa mais pela cabeça da gente que sempre teve água, né. [...] Uma vez eu passei trabalho com uma professora porque ela vinha aqui se queixar que não agüentava o cheiro da roupa do nenê, só que a mãe não tinha gás, não tinha água, e até que era uma mãe caprichosa. O problema é que ela estava com uma meia dúzia de roupa, tinha pouquinho, tinha que lavar no vizinho e ele reclamava porque aumentava a conta de água. Aí não dava tempo de secar e ela secava no fogão à lenha, então ela botava, ela explicou pra mim, ela tinha uma bandeja e botava as fraldinhas ali em cima do fogão e secava ali, então vinha com um cheiro de fumaça, mas é o que ela tinha. "Tá, não dá pra trazer fralda descartável, não é tão caro assim". Meu Deus, se a mulher vai pensar em fralda descartável se tem que secar as fraldas no fogão à lenha e não tem água em casa. Não tem como.

(Entrevista em 27/02/03)

Como vimos, as professoras das creches conveniadas são contratadas pela Prefeitura Municipal em regime de caráter temporário. Nesse sistema todos os anos elas têm que renovar o contrato e passar por uma seleção para escolha das vagas, desse modo de um ano para o outro há uma grande rotatividade de professoras. Segundo a coordenadora geral, das que faziam parte da instituição no ano anterior, ficaram apenas quatro. Para a coordenadora da creche essa mudança de professoras anualmente dificulta bastante o trabalho. Ela faz uma comparação com o tempo que tinham um efetivo grupo de trabalho atuando:

Sempre gente nova, sempre gente nova, então tu perdes a raiz todinha. Eu fico faceira quando uma volta porque normalmente as pessoas começam a entender o processo de trabalho lá para agosto, sabe [...], até a pessoa entender o processo foi meio ano, não vou dizer perdido, mas de aprendizado. Eu sinto que é perda para a gente, porque aqui não tinha esse rodízio de pessoas. Então a gente engrenava o ano e formava um grupo. Hoje você começa quase sempre do zero. A gente tem que explicar tudo de novo, então é cansativo, a gente perde muito com isso. Eu acho que nós perdemos como profissionais e as crianças também.

(Entrevista em 27/02/03)

Formar um grupo de trabalho por ano não é tarefa fácil, eu diria que é praticamente impossível. Diante dessa impossibilidade, percebi uma preocupação da direção da instituição e da coordenação em fazer com que as professoras conhecessem pelo menos um pouco da realidade de vida das crianças usuárias dos serviços de educação. A primeira semana de trabalhos na creche foi dedicada ao planejamento e ao

preparo da unidade para receber as crianças. Nessa ocasião dois moradores da comunidade que lá residem há muitos anos foram convidados para falar para as professoras a respeito do Morro. Durante o ano a coordenadora organizou com as professoras visitas às famílias. Tive a oportunidade de acompanhar algumas.

As auxiliares eram bastante valorizadas na creche. Algumas delas eram jovens da comunidade e, na opinião da coordenadora, mais conhecedoras da realidade do que as professoras, podendo auxiliá-las a conhecer melhor as crianças. Uma das auxiliares era neta de uma das senhoras que benziam no Morro e, tive a oportunidade de presenciar esta jovem benzendo a “arca caída” de dois bebês. A professora do berçário e a coordenadora afirmaram que não sabem se essa atitude tem algum efeito, mas acreditam que mal não faz; evidenciaram, dessa forma, respeito para com a cultura local.

No ano da pesquisa o rodízio de auxiliares de sala foi freqüente, das cinco que iniciaram os trabalhos apenas duas permaneceram trabalhando. Em algumas salas mães de crianças trabalharam como voluntárias para suprir a falta de auxiliar.

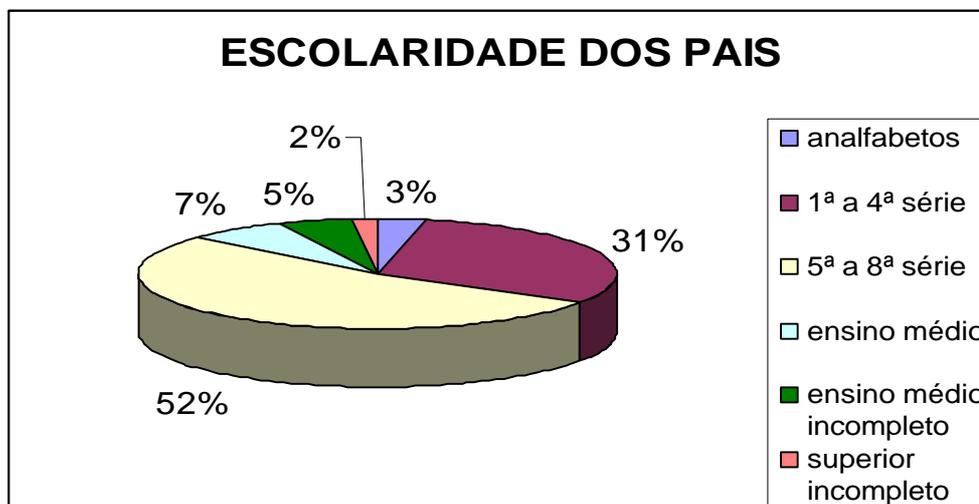
A reflexão de Ávila (2002, p.25), diante de um quadro semelhante de rodízio de pessoal, que encontrou em seu campo empírico na cidade de Campinas, traz importantes contribuições para entendermos a dificuldade de se formar um grupo de trabalho solidificado na creche: “Formar um projeto pedagógico é um processo que envolve uma equipe permanente de trabalho, conjugando formação inicial e formação em serviço, realidade que pode levar anos dentro da implementação de uma política para o setor público educacional”.

2.2.2.1 Alguns dados das condições sócio – econômicas – culturais das famílias usuárias da creche

Em pesquisa nas fichas de matrícula²³ das crianças verificou-se que, de um total de cento e oito matrículas, eram atendidas na creche oitenta e nove famílias. Além dos dados de identificação dos meninos e das meninas, essas fichas continham informações sobre a escolaridade, ocupação e renda dos pais e mães, assim como dados de outras pessoas que moravam na mesma casa com a criança.

Chamou-me a atenção a variedade de constituições familiares presentes nas fichas: avós, tios, primos, outros parentes e conhecidos coabitando. Sob esse prisma, apenas por uma questão de tabulação de dados, preferi levantar os dados referentes a pais e mães. Nem todas as fichas tinham informações a respeito de todos os itens, assim, em cada dado apresentado especificarei o universo de pessoas às quais estou referindo-me.

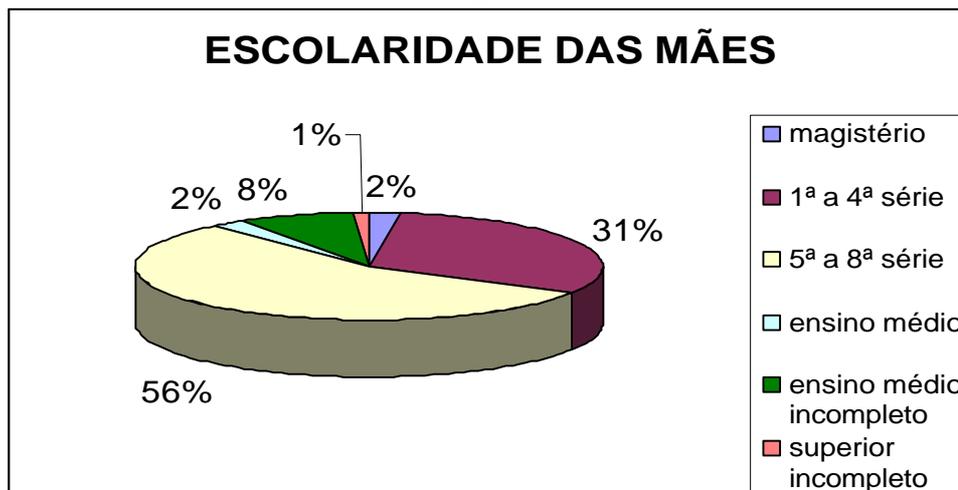
Quadro 1



Nesse item havia informações referentes a cinquenta e nove pais. Reportando-me ao Censo 2000, colho o dado de que cerca de um terço das famílias residentes no Morro da Caixa são chefiadas por mulheres. As informações obtidas na creche corroboram esse dado. Quanto à escolaridade desses pais, percebemos que a grande maioria tinha apenas o ensino fundamental, completo ou incompleto.

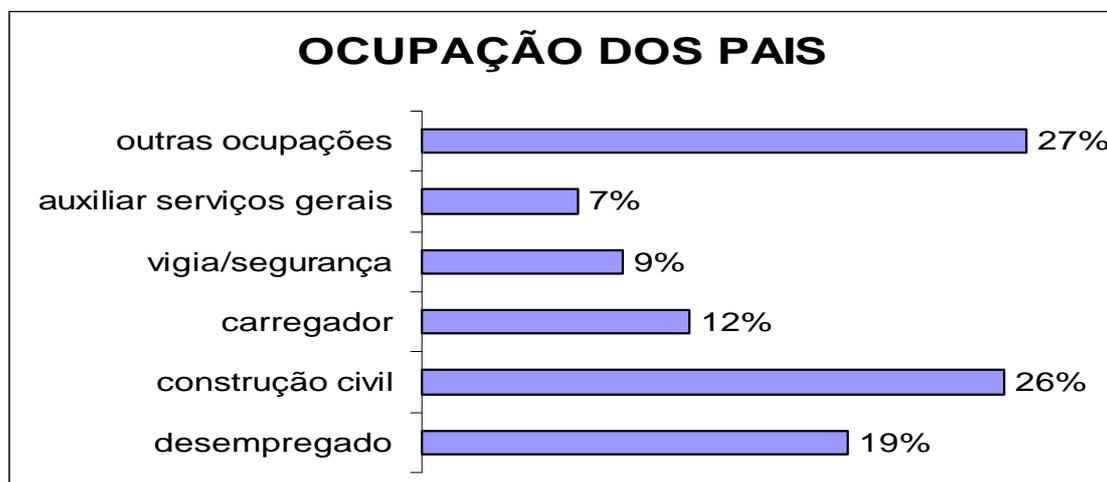
²³ Anexo II

Quadro 2



Temos dados referentes a oitenta e nove mães. Diferentemente dos pais, não havia mães analfabetas e a escolaridade das mulheres parece ligeiramente mais alta do que a dos homens.

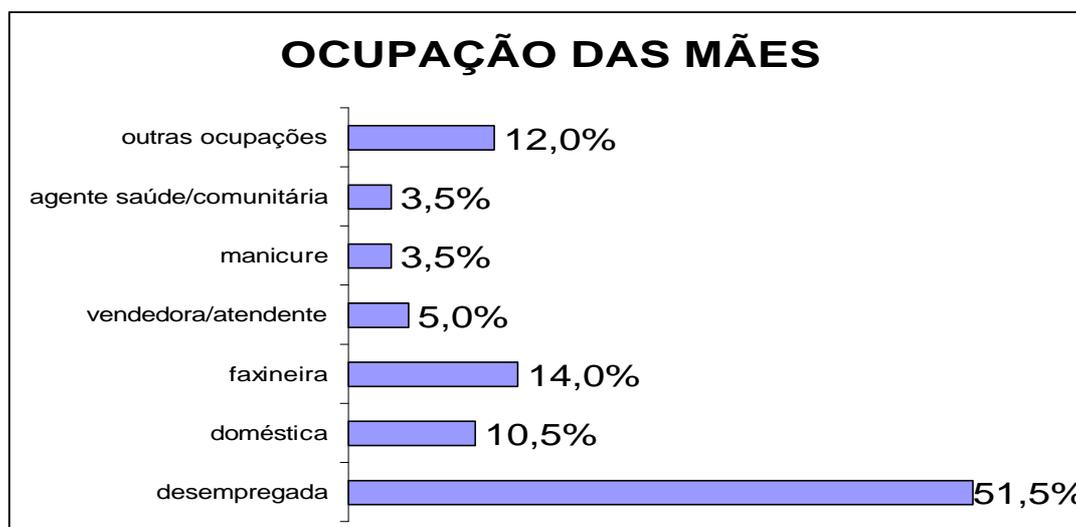
Quadro 3



Esses dados dizem respeito a cinquenta e oito pais. Percebemos um contingente expressivo de pais desempregados e de trabalhadores da construção civil. Nesse quadro chama a atenção a categoria outras ocupações, que assim foi denominada para as ocupações que eram citadas apenas uma vez, entre elas: algumas semi-qualificadas como motorista, padeiro, cozinheiro, jardineiro, lavador de carros, outras não qualificadas como guardador de carros, biscateiro, autônomo, dono de bar. Vemos,

assim, que são ocupações que, em sua maioria, não requerem especialização, corroborando o baixo nível de instrução que foi declarado. Segundo a coordenadora, ao analisar a ocupação de pais e mães devemos levar em conta que eles mudam com bastante frequência de serviço, de forma que o trabalho é, muitas vezes, realizado de forma intermitente. Considerando que as fichas foram preenchidas no final do ano de 2002, alguns dados podem estar desatualizados.

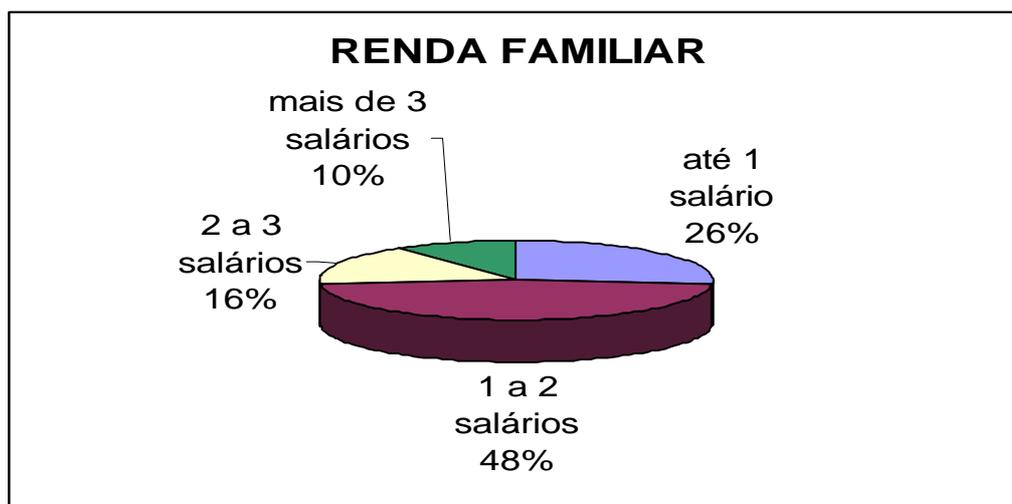
Quadro 4



Nesse item, referente a oitenta e cinco mães, é impossível não se impressionar com a quantidade de mulheres desempregadas. As outras ocupações declaradas não variaram tanto quanto as dos homens, estando entre elas: catadora de latas, estudante, vigilante, professora e camareira. Em sua maioria também são ocupações que requerem pouco estudo e qualificação.

Observando as mães das crianças da creche, percebi que muitas delas são bastante jovens e algumas ainda estudam. Penso que posso inferir que elas não tenham se declarado estudantes, visto que na ficha da creche o item que estamos discutindo consta como profissão e não como ocupação.

Quadro 5



Para esse dado foi considerada a soma da renda de pais e mães, havendo informações a respeito de sessenta e oito famílias. A distribuição dos dados deu-se baseada no salário mínimo vigente em abril de 2003, no valor de R\$ 240,00. É importante lembrar que as crianças freqüentadoras da creche tinham diversos modelos familiares e, muitos deles, não estão contemplados em apenas pai e mãe. Nesse sentido, permito-me afirmar que a renda de algumas famílias poderia ser mais alta do que aqui está demonstrado, já que poderia haver mais adultos que trabalhavam na casa. Todavia, os dados apresentados mostram-nos que são famílias de baixa renda, em que quase metade ganha até dois salários mínimos.

Os dados sobre a renda familiar dos usuários da creche parecem estar em consonância com o que já verificamos com relação à renda dos responsáveis pelos domicílios do Morro, obtidos do Censo de 2000 – grande concentração de pessoas ganhando até dois salários mínimos.

3. TECENDO UM LUGAR, CONHECENDO UM BERÇÁRIO

“É necessário religar, na complexidade dos fenômenos e problemas, a objetividade e a subjetividade, a razão e a emoção, o qualitativo e o quantitativo, o macro e o micro, a estrutura e a ação. De igual forma, é preciso desenvolver o raciocínio lógico, sem deixar de lado a intuição e a sensibilidade no exercício da pesquisa”

Inês Assunção de Castro Teixeira

3.1 Entrando na Creche: primeiras aproximações do berçário, construindo um lugar²⁴ para pesquisar

A expectativa era grande para o início da pesquisa no campo. Inúmeras questões emergiam: terei um lugar dentro daquela sala? A professora entendeu meu papel como pesquisadora e não como estagiária ou Psicóloga? Como afinar meu olhar para o trabalho da professora?

Minha entrada na creche deu-se na primeira semana letiva do ano de 2003, no mês de fevereiro, e foi até o final do primeiro semestre, em meados do mês de julho. As observações aconteceram de três a quatro vezes na semana, tendo a duração de, em média, quatro horas diárias. Durante os dois primeiros meses apenas o diário de campo foi utilizado para registrar o que estava sendo observado. No mês de abril introduziu-se o registro fotográfico. Acreditava que as crianças deveriam estar familiarizadas comigo para que depois eu começasse a fotografá-las. Os bebês não tinham como dizer se aceitavam ou não serem fotografados e participar de uma pesquisa, assim, penso que foi importante que eles primeiro me conhecessem.

Houve uma preocupação ética com o uso das imagens das crianças. Optei por utilizar o primeiro nome das crianças nas situações que eu descrevo e não identificá-las por uma inicial ou um pseudônimo. Nesse sentido compartilho as questões de Kramer (2002[a]) ao pensar na autorização para que crianças participem de pesquisas. Assim:

No caso das fotografias de crianças, há que se perguntar: quem autoriza a participação, o nome, a gravação? Quem autoriza a utilização de fotografias? Sabemos que é o adulto, e concordamos que é necessário que assim seja, mais uma vez para proteger as crianças, para evitar que suas imagens sejam exploradas, mal-usadas. Mas se a autorização quem dá é o adulto, e não a criança, cabe indagar mais uma vez: ela é sujeito da pesquisa? Autoria se relaciona à autorização, à autoridade e à autonomia. Pergunto: como proteger e ao mesmo tempo garantir autorização? Como resolver esse impasse? (p.53)

As crianças não foram o foco principal desta pesquisa, na verdade suas imagens foram usadas para melhor compreender o trabalho das “mulheres que assumiam a função de professoras” naquela creche, bem como para poder indicar às profissionais o que eu vinha observando. Como estava lidando com bebês, tive que

²⁴ Estou usando a expressão *lugar* com o sentido atribuído por Frago & Escolano (1998), como sendo um espaço construído socialmente e culturalmente, que traz as marcas da história das pessoas que ali estiveram, de forma a estar imbuído de múltiplos significados para estas.

acreditar nas suas sinalizações aceitando a minha presença no grupo. Ao longo das observações foram constantes as solicitações das crianças. Elas procuravam o meu colo, traziam brinquedos até mim, pareciam querer algum tipo de comunicação com esse adulto que estava na sala delas, mas não assumia o papel de sua professora. Foi, de certo modo, desafiante, resistir a doze bebês, mantendo o meu foco no trabalho da professora.

Mesmo tendo essa “aceitação” por parte das crianças, era necessário que as famílias permitissem que seus meninos e meninas fossem fotografados. Para tanto redigi um pequeno texto, do meu ponto de vista, simples, para entregar às famílias, explicando quem eu era e a pesquisa que eu estava realizando, solicitando a permissão para que as crianças fossem fotografadas. Ao final do texto assumia o compromisso de compartilhar as fotos com essas famílias, expondo-as em um mural. Decidi que a melhor forma de realizar essas solicitações era conversando com as pessoas que levavam os bebês à creche no início da manhã ou os pegavam no final da tarde, expliquei o que eu vinha realizando no berçário de forma oral e pedi para que assinassem a folha com o termo de autorização. Ainda assim, tenho dúvidas se essa foi a melhor forma de fazer esse pedido:

Nesse dia comecei a pedir autorização das famílias para fotografar as crianças. Uma das mães chegou para trazer a filha e eu perguntei se poderia conversar um pouco com ela. Expliquei a pesquisa e o uso que seria feito das fotografias, ela prontamente disse que a menina poderia ser fotografada. Nesse momento entreguei a folha com o texto que eu havia produzido e pedi para ela assinar. A mãe fica relutante, perguntou se poderia escrever “desimendado”, respondi que ela poderia escrever do jeito que ela soubesse. A mãe escreveu seu nome em letras de forma e depois perguntou se também precisava do sobrenome, dizendo que se precisasse ela teria que copiar da agenda da menina. Falei a ela que não precisava, que o mais importante é que ela soubesse o que estava fazendo na sala da filha dela. A mãe foi embora. Fiquei pensativa, parece que tomei a decisão acertada de apenas conversar com as famílias e não pedir para que lessem o texto que havia produzido. Ainda assim não pensei na escolaridade das pessoas moradoras do Morro, e, nesse momento eu já dispunha desses dados.

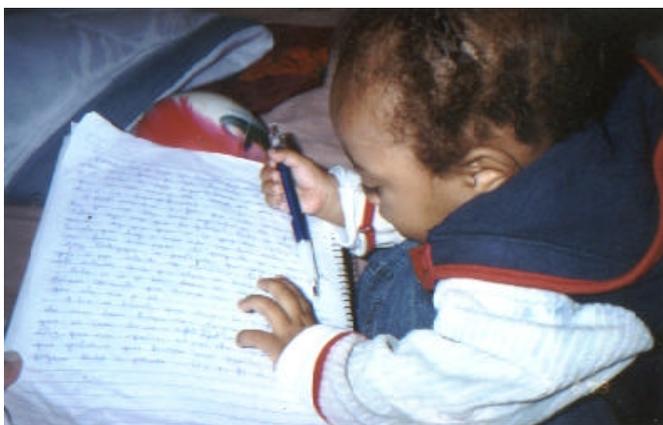
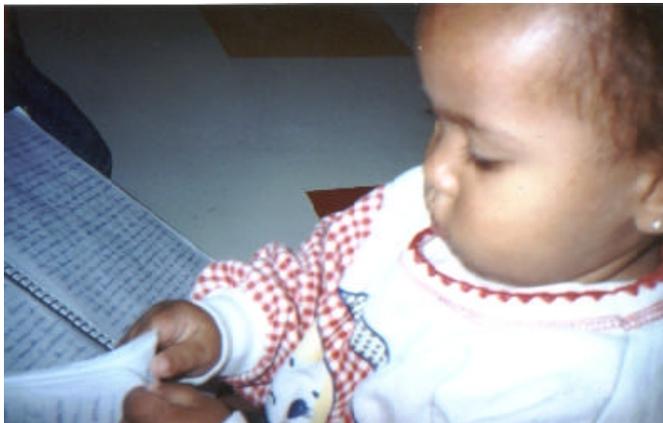
(Registro no diário de campo em 08/04/03)

Fotografar as crianças e o trabalho da professora junto ao grupo constituiu um grande desafio. Como já foi dito, as fotografias foram um recurso metodológico essencial para apreender o dinamismo de uma turma de bebês. É importante ressaltar a necessidade que me acompanhou a cada foto que era tirada de ter como pano de fundo a clareza das questões que embasaram essa pesquisa.

O registro fotográfico tinha como a priori a concepção de crianças com muitas potencialidades, criadoras, que se expressam de diferentes maneiras e que por

meio destas têm muito a nos dizer. Também partia do pressuposto de que as profissionais que estavam diante de mim podiam ensinar-me coisas; ao fotografá-las tentei legitimar as suas ações cotidianas.

As crianças, na medida do possível, puderam manipular o equipamento fotográfico, bem como explorar o caderno de campo. Eram freqüentes as vezes que vinham desenhar no caderno ou simplesmente folheá-lo. Na máquina fotográfica espiavam pelo visor; eu apenas mediava dizendo que se caísse no chão iria quebrar e não mais conseguiríamos tirar fotos. Não aconteceu nenhum incidente ao longo da pesquisa, as crianças pegavam a máquina, olhavam e logo me devolviam.



As fotografias tentaram respeitar às características infantis, assim, procurei posicionar-me na altura das crianças, não adotando uma perspectiva adultocêntrica que tem como padrão o ponto de vista do adulto. Desse modo, fui percebendo o seu campo de visão, a sua forma de se movimentar naquele espaço, as formas que esse espaço adquire para alguém com a altura das crianças. Nem sempre estive próxima aos bebês para fotografá-los, em algumas ocasiões utilizei o zoom da máquina fotográfica para poder captar uma cena.

A postura respeitosa que assumi junto à professora e às crianças, tentei que também se fizesse presente ao fotografá-las. Em alguns momentos preferi não bater fotos, visto que sabia que o flash da máquina iria disparar, as crianças iriam olhar para ele e isso poderia terminar com uma brincadeira. Há um registro no caderno de campo que exemplifica bem uma dessas ocasiões. Para contextualizá-lo é importante pontuar que a mãe de Lucas estava grávida, e, em um outro dia, a mãe comentara com a professora que ele estava enciumado pela vinda do bebê. Na ocasião a professora disse que as duas poderiam preparar o menino para a chegada do irmãozinho:

Lucas aproxima-se da professora, que estava sentada no chão brincando com algumas crianças. O menino aponta para a barriga dela, ela diz a ele que a mamãe dele tem um nenê na barriga. A professora pergunta se ele quer escutar o coração do nenê, deita-se no chão e Lucas deita-se em cima da barriga dela e ali permanece por alguns segundos, imóvel. Pego a máquina para fotografar essa cena, mas fico paralisada, temo que a magia do momento seja perturbada pelo disparo do flash. Criança e professora parecem fusionados em um só nesse instante. Flávia aproxima-se dos dois e puxa o cabelo da professora, mas ela nada faz, continua com Lucas deitado em sua barriga, não fala nada, apenas acaricia as costas do menino. Finalmente Lucas levanta e rapidamente traz uma boneca até a professora, ela coloca o brinquedo dentro da blusa dela e pergunta para ele onde está o nenê (novamente pego a máquina e mais uma vez não bato a foto). Lucas retira a boneca de dentro da blusa; a professora pede para ele fazer carinho no nenê, ele dá tapinhas na boneca e a embala como se a estivesse ninando. Lucas afasta-se da professora com a boneca no colo.
(Registro no diário de campo em 24/06/03)

As fotografias foram um material fundamental para as minhas discussões com a professora. As imagens produzidas fizeram-na avaliar algumas das suas posturas. Ao olhar as fotos, mesmo sem a minha intervenção, tecia comentários a respeito das suas práticas. Comentou comigo que algumas crianças pouco eram fotografadas. Começou a enumerar aquelas que faltavam bastante, outras que dormiam mais que as demais ao longo do dia e, finalmente, aquelas que ela percebia que eram as mais quietas e calmas, que pouco a solicitavam e, assim sendo, recebiam menos atenção. Depois disso percebi mudanças no modo de a professora interagir junto a essas crianças, estimulando-as e as incentivando a participar mais das brincadeiras e outras atividades do grupo, tornando-se bem mais ativa e mais comprometida com esses bebês que ela julgava pouco a solicitarem. Loizos (2002, p.144) afirma que nos registros visuais podemos fazer uma leitura dos presentes assim como dos “ausentes”, de modo a questionar: quem falta na fotografia e por quê? E o que essas ausências implicam? A professora conseguiu fazer a leitura dos bebês ausentes.

As fotos tiradas foram expostas para as famílias em painéis confeccionados pela professora, auxiliar de sala e orientados pela pesquisadora. As duas profissionais escolheram folhas de papel cartão colorido para colocar as fotos. Em cada uma das imagens havia um pequeno texto falando do momento imagético. Esses cartazes criaram vida e assumiram a identidade daquelas crianças e profissionais do CEI Morro da Caixa²⁵.

²⁵ Infelizmente por problemas técnicos com a máquina fotográfica não há registro fotográfico destes painéis.

A primeira exposição dos painéis para as famílias aconteceu durante uma reunião com a participação das duas profissionais do berçário I, da coordenadora e da pesquisadora. Mediada pelas imagens a reunião pode transcorrer realmente evidenciando as crianças e não os problemas institucionais. Um segundo momento de exposição das fotos aconteceu na Parada Pedagógica realizada no dia 26/06/03. Esta parada foi organizada pela coordenação, professoras e demais funcionárias da creche para que, na parte da manhã, houvesse um espaço de interação entre as famílias, as crianças e a unidade educativa. Nesse dia houve uma série de atividades e brincadeiras envolvendo todos os protagonistas do trabalho em creches, finalizando com um lanche coletivo. Cerca de 50 famílias, entre pais, mães, avós, irmãos e irmãs, com seus meninos e meninas, fizeram-se presentes, foi bonito ver o lúdico acontecendo, o sorriso despertando em rostos tão marcados pela dor e pelo sofrimento. Decorando o hall da creche estavam os painéis confeccionados pelas profissionais do berçário I, bem como fotos do cotidiano educativo de outros grupos. Essas fotos foram dispostas na altura dos adultos, não estavam no campo de visão das crianças pequenas. Pude perceber vários adultos com crianças no colo observando as fotografias, eu mesma fiquei um bom tempo com Priscila, menina do segundo período, no colo, olhando as fotos, ela descrevia momentos da sua sala, falava-me o nome das crianças e professoras que apareciam na imagens, mostrava-me os seus colegas, lembrava de brincadeiras.

Fotografar, filmar e registrar de forma escrita os acontecimentos da creche vão constituindo a história daquela instituição. São formas de contar sobre as pessoas que ali passaram e deixaram suas marcas, quer estas pessoas sejam professoras, profissionais, crianças ou famílias. Dessa forma, é importante que esses registros possam ser compartilhados por todos aqueles que constituem determinada comunidade educacional. Alguns autores italianos chamam essa forma de registro sistematizado de documentação. Documentar tem papel fundamental na comunicação entre a creche e as famílias, por este instrumento as famílias sentem-se mais seguras e próximas do que acontece às suas crianças na creche ou na pré-escola (GANDINI & GOLDHABER, 2002, p.158).

Para as crianças, verem-se registradas também é muito importante. Quando a criança se vê documentada, tende a se sentir aceita e valorizada dentro daquele grupo (GANDINI & GOLDHABER, 2002, p.157). Assim, deve ser proporcionado que as diferentes formas de registros sejam exploradas pelas crianças, de forma autônoma e independente. Pensando no dia da Parada Pedagógica da creche, se, por um lado, as

famílias puderam conhecer partes do cotidiano da instituição, por outro, as crianças não puderam, sozinhas, reconhecer-se como pertencentes àquela comunidade.

Os bebês do berçário I puderam ver-se nas fotos, que foram colocadas em um mural plástico colado na parede, na altura das crianças. Muitos risos, dedos apontando para as fotos e tentativas de descolar o mural, buscando ver o que tinha atrás, marcaram esse momento.

Com a professora responsável pelo grupo foram realizadas duas entrevistas mais formais, quatro conversas mediadas pelos meus registros no caderno de campo, bem como muitas conversas informais que também me ajudaram a dimensionar o trabalho docente junto aos bebês.

Apesar da disponibilidade para esses encontros de discussão, tanto pela professora quanto pela coordenação, foi difícil retirá-la da sala em algumas ocasiões. As crianças eram muito pequenas (de quatro meses a um ano e dois meses) e estranhavam ficar com pessoas diferentes e, devido à constante troca de auxiliares, apenas no final da pesquisa houve uma profissional, além da professora, que adquiriu a confiança dos pequenos. Percebia, pois, como pouco sensato retirar a professora da sala visando a um processo formativo que incluísse o refinamento do seu olhar para as crianças reais que trabalhava no seu dia-a-dia, deixando os bebês chorando ou aflitos. Isso significava desrespeitá-los no seu direito de se sentirem seguros. Compartilhar minhas observações com a professora foi fundamental para um tipo de pesquisa que pretendia realmente incluir a docente no processo investigativo, mas ficou claro como isso é difícil de ser realizado de forma isolada, sem o aporte do grupo da instituição e outro da academia.

Ao falar das duas entrevistas realizadas com a professora, posso reportar-me a Sarmiento (2003[a]) quando afirma que esses momentos de uma investigação devam constituir-se como “comunicações afáveis”, de modo a evidenciar que é por meio do convívio que podem ser construídos momentos de cumplicidade nas entrevistas.

A primeira entrevista deu-se no dia 24/02, quando eu recém havia entrado na creche e o clima ainda era de desconfiança mútua. Eu estava ansiosa para obter o maior número de informações possíveis daquela professora, quase não a escutava, não ouvia os seus silêncios, queria acabar logo a minha lista de questões. Ela, por sua vez, respondia por monossílabos, de forma não espontânea – de modo que a entrevista pareceu assemelhar-se a um “embaraçante e perigoso exame” (SARMENTO, 2003[a], p.162). A segunda aconteceu no dia 12/06, depois de alguns meses de convívio prolongado e de uma relação de confiança construída, sendo, assim, foi muito mais uma

conversa em que ela pode expor os seus pontos de vista e eu pude realmente estar aberta à escuta.

As condições do ambiente para a segunda entrevista não foram as mais adequadas e, ainda assim, ela pode transcorrer de uma maneira bem mais tranqüila do que a primeira. Esta aconteceu na sala da coordenação, sem interrupções. Já a segunda foi realizada no depósito da creche, uma vez que a coordenação estava sendo usada para outra atividade. Nesse local tivemos a interrupção da cozinheira que foi buscar mantimentos para preparar o almoço e de auxiliares de sala que foram buscar os colchonetes para o descanso das crianças, mas parece que nada disso atrapalhou de forma determinante o seu andamento. As palavras de Sarmiento, falando das entrevistas no processo investigativo, podem ajudar-nos a compreender a importância de haver uma relação constituída para a sua realização: “O processo de familiarização gerado após um convívio prolongado e intenso pode tornar as entrevistas nesses momentos em que falar do que nos cerca é descobrir a cumplicidade na apreensão do real” (SARMENTO, 2003[a], p.162).

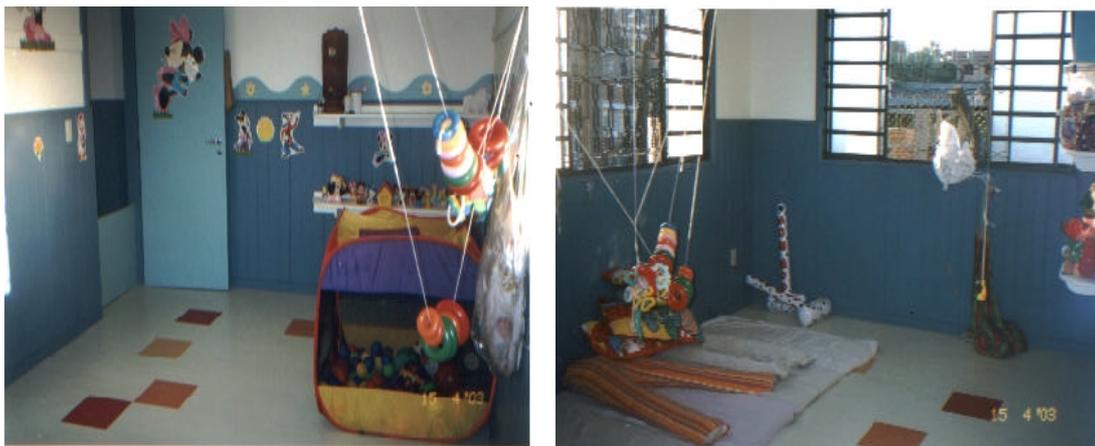
Parece que desde a minha primeira entrada em sala ficou claro para a professora do grupo, principal foco deste trabalho, qual seria meu papel. Aos poucos fui encontrando um lugar para mim naquela instituição. Realmente cheguei assumindo a postura de “aprendente” (SARMENTO, 2003[a], p.161), que estava ali para aprender com aquelas mulheres o que é ser professora de bebês. Desse modo, meus relacionamentos na creche foram marcados por respeito mútuo. Novamente recorrerei às reflexões do professor Manuel Sarmiento (2003[a], p.161):

O tempo, como condição de habituação mútua a uma presença desejavelmente não interferente e muito menos avaliativa, e a *efetiva implicação na ação*, no sentido de uma “familiarização” que não recusando o “distanciamento” possa afirmar o investigador como “mais um de nós”, só que com uma tarefa própria (grifos do autor).

Essa conquista de um lugar ficava evidente quando as professoras pediam-me materiais emprestados, perguntavam a minha opinião sobre um determinado assunto, compartilhávamos o lanche, eu dava uma “olhadinha” nas crianças para que a professora pudesse ausentar-se da sala, ríamos juntas de alguma peraltice ou vibrávamos com uma criança que começara a caminhar ou, ainda, era convidada para festas e outros eventos da creche, ouvindo, muitas vezes: “tu vens, né?”. As próprias crianças perceberam que eu era um adulto com um papel diferente: não me solicitavam quando

estavam com fome, sono ou precisavam ser trocadas, mas procuravam-me para brincar. A pequena Michele percebeu bem esse lugar ao me incluir em um jogo de bolas que realizava junto com a professora.

3.2 O Berçário do CEI Morro da Caixa – espaços e pessoas



A sala do berçário I do CEI Morro da Caixa tinha a dimensão de 3,05m X 5,80m. Recebia o sol da manhã, que logo aquecia a sala e a deixava bastante quente nos dias de verão e com uma temperatura agradável nos dias de inverno ensolarados. As duas janelas da sala geralmente estavam abertas. As cortinas eram fechadas no horário do meio-dia - quando grande parte dos bebês dormia -, em dias que estava tendo alguma movimentação de policiais no Morro, como uma “operação pente fino”, ou quando a professora propositalmente escurecia a sala para brincar com as crianças usando uma lanterna.

Nas salas de todos os berçários das creches ligadas à Sociedade Alfa Gente não há berços. Segundo a coordenadora do CEI Morro da Caixa essa foi uma opção feita desde os primórdios da instituição. Acreditam que, sem estar em berços, os bebês podem desenvolver autonomia e independência, de forma a facilitar o deitar e o levantar quando tiverem vontade, bem como criar maiores possibilidades de interação entre as crianças. Assim, no início da manhã sempre havia quatro ou cinco colchonetes na sala do berçário, nos quais eram colocados os bebês menorzinhos que ficavam apenas deitados ou que eram requisitados pelas crianças que chegavam sonolentas. Ao longo do dia, de acordo com a necessidade de repouso das crianças, mais colchonetes eram

colocados na sala. Pude observar que, realmente, sem berços há possibilidades maiores de mobilidade e contato entre os bebês, além de garantir mais espaço na sala, que não tinha uma grande dimensão. Nos colchonetes ficavam travesseiros e almofadas que eram usados para deixar as crianças em posições mais confortáveis.

Coladas nas paredes havia figuras dos personagens do Walt Disney, denunciando a estética do mundo adulto e da massificação cultural que, desde muito cedo, é passada para as crianças. Além disso, todas as gravuras estavam coladas no alto da parede; para enxergá-las os bebês necessariamente teriam que estar no colo de algum adulto. Houve uma tentativa de colocar um espelho na sala, preso à parede, no entanto ele trincou quando foi afixado e no mesmo dia foi retirado pelas profissionais, temendo que as crianças se machucassem com o vidro quebrado.

Havia móveis pendurados no teto por cordões de elástico, estes estavam dispostos em alturas variadas (bem baixinhos, um pouco mais altos e na altura dos adultos) e eram freqüentemente trocados pelas profissionais. Pendurados em ganchos na parede ficavam um túnel de pano e uma rede de dormir que eram usados com bastante freqüência. Outro recurso que a sala dispunha era uma piscina de bolinhas.

Algumas vezes a sala recebia um lençol amarrado às janelas da sala que formava um cantinho chamado pela professora de “esconderijo”, onde crianças e professoras brincavam ou crianças refugiavam-se para ficarem sozinhas.

Havia prateleiras na altura das crianças, nas quais ficavam brinquedos plásticos e bonecas, e outras mais altas, onde ficavam o filtro de água, as canequinhas das crianças e caixas plásticas transparentes com materiais diversos. Nessas caixas havia chocalhos, bolas e cones plásticos, que as professoras retiravam do alto da prateleira e colocavam à disposição das crianças.

Meninos e meninas interessavam-se não apenas pelo conteúdo das caixas plásticas, mas pelas próprias caixas, nas quais brincavam de entrar, de subir, de empilhar. Era subindo nessas caixas que os bebês conseguiam ver as janelas da sala, já que essas eram bastante altas e estavam fora do campo



de visão dos pequenos. Em muitas oportunidades as professoras pegavam as crianças no colo para mostrar as condições climáticas do dia, algum familiar que passava na rua ou alguma outra coisa que estivesse acontecendo.

A coordenadora, observando que as crianças entravam e subiam nas caixas, comentou com a professora que aquele era um material caro e que poderia quebrar com facilidade. Nessa ocasião, a professora argumentou que as crianças gostavam muito de entrar dentro de caixas e que ela usava caixas de papelão para este fim, mas que estas eram muito frágeis e logo rasgavam. Pediu para que a coordenadora providenciasse caixas resistentes para que os bebês pudessem brincar. Poucos dias depois a coordenadora levou para a creche caixas plásticas usadas para o transporte de vegetais, bastante resistentes, nas quais meninos e meninas pequenas puderam brincar à vontade.

Junto à sala do berçário I havia um banheiro que também era usado pela sala do berçário II. Neste local havia dois trocadores (para colocar uma criança em cima do trocador as professoras tinham que suspendê-la, não havia possibilidades de que os pequenos subissem sozinhos), uma pia, uma banheira e vasos sanitários em tamanho apropriado para crianças pequenas (esses eram exclusivamente usados pelas crianças do berçário II, que eram um pouco mais velhas e já estavam tirando as fraldas), bem como ficavam penduradas as sacolas com os pertences dos bebês. O banheiro dividia as duas salas e era por meio dele que crianças e profissionais dos dois grupos comunicavam-se. Era freqüente os pequenos ficarem apoiados na cerquinha que dividia a sala e o banheiro observando a outra sala ou a movimentação das professoras que estavam no banheiro dando banho ou trocando alguma criança. Algumas crianças bem pequenas também queriam ficar apoiadas nessa cerquinha, mas o seu tamanho não permitia enxergar o outro lado, assim como bebês que ainda não firmavam completamente as pernas. Atentas a isso as profissionais colocavam almofadas no chão para que os meninos e as meninas ficassem um pouco mais altos ou para evitar que se machucassem no caso de uma queda.

Além do espaço restrito da sala, os bebês do berçário I eram levados, nos dias sem chuva, geralmente na parte da manhã, para a área coberta da creche. Para esse lugar as professoras levavam colchonetes - que eram dispostos em uma parte que batia sol e os bebês menores ficavam deitados -, caixas plásticas, bolas, bem como eram colocadas à disposição das crianças cadeirinhas plásticas, que ficavam empilhadas nesta área, e que bebês que já caminhavam e aqueles que estavam ensaiando os primeiros passos, costumavam empurrar. Com freqüência as crianças subiam em um banco de

concreto existente nesse lugar que dava vista para a rua, ali permaneciam longos períodos, olhando para fora da creche, segurando nas grades que delimitavam este espaço. Geralmente era permitido pelos adultos que as crianças subissem nesse banco, ficavam apenas por perto para que não caíssem. Outro lugar da área disputado pelos bebês era a pia. Nos dias quentes era proporcionado que as crianças brincassem na água, molhassem mãos, cabelos, rostos. Nos dias frios as professoras pareciam ter dificuldades em convencê-las a não mexer na água, algumas vezes esse diálogo foi substituído pelo fechamento do registro, que ficava na altura dos adultos. Alguns dias a professora do grupo levou livros de história para a área ou disponibilizou para as crianças papel pardo e giz de cera, mas os pequenos pouco se interessaram. A professora comentou comigo que percebia que quando iam para a área queriam aproveitar o espaço mais amplo do que a sala, que gostavam de explorar seus movimentos, que não queriam atividades mais restritivas. Era também na área que se davam grande parte dos contatos entre os bebês e as crianças maiores, as quais eram, muitas vezes, irmãs, primas, vizinhas ou mesmo amigas dos pequenos.

O parque da creche não era usado pelas crianças do berçário I. A professora do grupo afirmava que tinha vontade de levá-las para lá, mas acreditava que a areia para ser utilizada por crianças tão pequenas, que inevitavelmente iriam levá-la à boca, deveria ser higienizada e ela sabia que a da creche não era, que ficava descoberta e que animais urinavam sobre ela. Assim, durante o primeiro semestre, meninos e meninas do berçário I não utilizaram o parque.

Faz parte das atribuições das professoras de educação infantil planejar e organizar o espaço que vai ser utilizado pelas crianças. Um espaço caloroso, seguro, que desperte a imaginação, a criatividade, a cooperação, a solidariedade e a autonomia das crianças é condição para que meninos e meninas vivam sua infância na instituição de educação de forma livre e espontânea. Dificilmente as profissionais do berçário I conseguiriam mexer na altura das janelas da sala, tornando-as mais acessíveis à pequena altura dos bebês, mas poderiam pensar em estratégias, como por exemplo a construção de escadas, para que essas crianças pudessem ter acesso às janelas existentes, permitindo que pudessem olhar a rua, o sol, a chuva, as pessoas, sua comunidade.

Assim como o espaço, os materiais e brinquedos usados com crianças tão pequenas também devem promover múltiplas possibilidades de uso. No incrível imaginário infantil uma caixa não serve apenas para guardar coisas. Uma caixa pode ser tudo o que a criança quiser e imaginar. A negociação anteriormente descrita entre

professora e coordenadora foi um exemplo de como se pode encontrar soluções no cotidiano da creche que contemplem os interesses das crianças. A coordenadora defendia um interesse institucional: as caixas eram caras e era melhor que elas não fossem quebradas já que, como vimos, a instituição passava por severas dificuldades financeiras. A professora, por sua vez, observando atentamente as crianças, pôde perceber que as caixas plásticas eram um material bastante requisitado por várias delas. As duas profissionais conseguiram uma alternativa pouco onerosa para a instituição e de muita importância para os bebês.

Já no caso da areia do parque não se conseguiu vislumbrar soluções. Sem dúvidas devemos pensar nas condições de higiene de todos os recursos da creche, principalmente daqueles usados pelos pequeninhos. A enfermeira Elfy Weiss (1999) ensina-nos que certos cuidados devem ser tomados com a areia utilizada por crianças pequenas, de modo que esta não ofereça riscos à saúde. Para isso é importante que seja feita a renovação periódica da areia, a desinfecção sistemática da caixa de areia e a prática de cobri-la durante a noite com uma lona plástica. Essas são ações que devem fazer parte da rotina da creche, a sua ausência, no entanto, não deve servir para corroborar o imobilismo das profissionais, mas sim a luta para que elas se efetivem.

As crianças indicavam que gostariam de passear na rua, fato evidenciado pelas constantes vezes que subiam no banco da área para observar fora da creche ou subiam nas caixas plásticas para ter acesso às janelas da sala. Além disso, se pensarmos que a creche deve oferecer diferentes tipos de experiências para as crianças que ali passam grande parte da sua infância, poderemos afirmar que aos bebês do berçário I não foi dada a oportunidade de ter contato com a areia, com as plantas, com o sol e o vento batendo no rosto, com um espaço diferente daquele delimitado por paredes.

Reportando-nos ao documento produzido pelo MEC, já no ano de 1995: Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, nos itens que se referem ao ambiente da creche e ao contato com a natureza, veremos que, para as crianças do berçário I desta creche, muitos pontos foram pensados pelos adultos para que os bebês tivessem um ambiente agradável, seguro e estimulante, todavia, alguns pontos ainda precisavam ser observados:

- Arrumamos com capricho e criatividade os lugares onde as crianças passam o dia;
- Nossas salas são claras, limpas e ventiladas;
- As crianças têm lugares agradáveis para se recostar e desenvolver atividades calmas;

- As crianças têm direito a lugares adequados para seu descanso e sono;
- Quando fazemos reformas na creche nossa primeira preocupação é melhorar os espaços usados pelas crianças;
- Quando fazemos reformas tentamos adequar a altura das janelas, os equipamentos e os espaços de circulação às necessidades de visão e locomoção das crianças;
- Nossas crianças têm direito ao sol;
- Nossas crianças têm direito de brincar com água;
- Nossas crianças têm oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza;
- Sempre que possível levamos os bebês e as crianças para passear ao ar livre;
- Nossas crianças podem olhar para fora através de janelas mais baixas e com vidros transparentes.

(CAMPOS & ROSEMBERG, 1995, p.15-16)

O intuito desse trabalho não é discutir o espaço da instituição educacional, no entanto, é importante que pensemos como este é determinante das relações e como também é função das professoras e demais profissionais da creche pensar este espaço para que efetivamente se constitua em um lugar que respeite os interesses e anseios de toda a comunidade educacional, de forma que “a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia” (FARIA, 2001, p.70)²⁶. As autoras italianas Galardini & Giovannini (2002) chamam de *ambiente generoso* aquele que é cuidadosamente planejado pelas professoras para receber crianças pequenas:

O que costumamos chamar de ambiente *generoso* é o tipo de ambiente que resulta não somente da riqueza e variedade dos materiais oferecidos, mas também das atitudes dos professores, implícitas no cuidado com que os materiais foram procurados, escolhidos e oferecidos às crianças. Trata-se de uma atitude generosa, que se caracteriza pela atenção e escuta constantes por parte dos adultos que sabem observar, oferecer coisas e fazer isso na medida e no momento certos (p.118).

A professora responsável pelo berçário I tinha trinta e três anos, casada e com três filhos. Trabalhava no magistério desde os quinze anos de idade, já tendo atuado em instituições particulares, públicas e conveniadas, do município de Florianópolis e de São José (cidade vizinha à capital catarinense). Já teve experiências com ensino fundamental, educação infantil e educação especial. Formou-se no magistério e fez adicional para o pré-escolar e, no semestre em que foi realizada a pesquisa empírica, cursava a sétima fase do curso de Pedagogia. Freire (1993, p.48)

²⁶ Ana Lúcia Goulart de Faria (2001) escreve a respeito da constituição do espaço físico como um dos elementos fundamentais para a Pedagogia da Educação Infantil. A grande contribuição desse texto é trazer uma ampla bibliografia (nacional e européia) sobre o tema, bem como anunciar uma série de questões que nos remetem a pensar os espaços que temos nas instituições educacionais para crianças pequenas.

afirma que ao formarem-se para a docência apenas porque não houve outra chance, dificilmente professoras e professores vão lutar pela profissionalização do magistério e pela qualidade da educação. Em entrevista esta professora afirmou que ingressar no magistério foi uma opção:

Quando criança já falava em ser professora. Minha mãe era professora na época, mesmo sem ter cursado o magistério. [...] Lembro-me que na infância adorava brincar de escolinha e vivia reproduzindo atitudes daqueles que me ensinavam. Quando perguntavam o que queria ser quando crescesse, respondia: professora! Acredito que para trabalhar com a educação o professor precisa gostar daquilo que faz.

(Entrevista em 12/06/03)

Para a professora pesquisada trabalhar com berçário também foi uma opção. O ano da realização da pesquisa foi o segundo ano dessa professora no CEI Morro da Caixa. No ano anterior também havia trabalhado com o berçário I. Esses dois anos foram sua primeira experiência com crianças tão pequenas e, na sua opinião, o trabalho com esta faixa etária foi o que mais a realizou profissionalmente. Afirmou que no imaginário das pessoas ainda vigora a idéia de que o trabalho de bebês “é só cuidar”, sabe que não é só isso que caracteriza a sua prática, mas se remete às constantes dúvidas em relação ao fazer profissional com os bebês:

Eu trabalhei com crianças maiores, de várias idades, mas ali no berçário eu me realizei. Eu quis trabalhar com os bebês porque eu não sabia nada de berçário, realmente nunca tinha trabalhado, mas a minha vontade era grande de saber o que acontecia dentro de um berçário. Este trabalho deixa muitas interrogações, eu ainda tenho muitas...

(Entrevista em 12/06/03)

Quando questionada a respeito da sua constituição profissional como professora de bebês, a professora afirmou que o peso da formação acadêmica era pequeno, visto que pouco foi discutido o fazer profissional com crianças de até três anos no seu curso de graduação. Para ela grande parte do que sabe foi construído no dia-a-dia ou foi buscado por conta própria. Dessa forma, apesar de se mostrar satisfeita com o magistério, a professora não era muito otimista ao se referir às contribuições do curso de Pedagogia para a sua prática com crianças pequenininhas. Em entrevista afirmou:

Eu acho a acadêmica ainda bem pouca. Mais pessoal, ou, diria, que eu vou em busca. Porque acadêmica para a educação infantil e para a minha idade... Tem muito de três a seis anos, mas de zero a um é pouco. O que eu sei eu fui em busca.

(Entrevista em 12/06/03)

Na pesquisa realizada pelas pesquisadoras italianas Ongari & Molina (2003), também a maioria das professoras das creches da Itália pesquisadas afirmaram que o elemento mais importante para a aquisição da capacidade profissional foi a experiência acumulada no decorrer dos anos de trabalho. Esse ponto é particularmente importante para repensarmos os cursos de formação de professores para a educação infantil. É necessário para a profissionalização das docentes que trabalham com os pequeninhos, que a prática pedagógica com bebês e crianças de até três anos seja mais evidenciada nesses cursos. Penso que na formação inicial das professoras deva-se dar destaque tanto à formação teórica, quanto aos conhecimentos construídos no cotidiano com as crianças.

Na dissertação de mestrado de Patrícia Demartini (2003) que estudou as especificidades das práticas pedagógicas de professoras egressas do curso de Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil, que atuavam com crianças de 0 a 3 anos, o descontentamento com a formação para a docência com esta faixa etária também se fez presente. Na fala das entrevistadas há indicações de que a formação específica para atuar com meninos e meninas pequenas ainda é incipiente. Esses dados revelam a importância de se discutir as características dessa profissão, buscando indicativos para uma formação mais ampla e sólida, que contemple as necessidades cotidianas dessas profissionais.

Ao falar na importância da formação das professoras da educação infantil é importante ressaltar que nesses cursos deve ser garantido que essas mulheres possam refletir sobre os princípios que embasam a educação de crianças pequenas, sobre a concepção de criança que estrutura a prática, sobre o papel profissional da professora, ou seja, elementos que vão além da sugestão de um receituário de atividades “adequadas” para serem feitas com bebês e crianças.

Visto que a formação de base das professoras que trabalham com as crianças pequeninhas muitas vezes, não contempla as especificidades da faixa-etária, torna-se essencial que as instituições de educação infantil centrem esforços na formação em serviço dessas profissionais. Vimos que no CEI Morro da Caixa esta formação não estava acontecendo.

Autores como Nóvoa (1992), Holly (1992) e outros, afirmam que o “eu” profissional e o “eu” pessoal não podem ser desvinculados, sobretudo em uma profissão que é pautada essencialmente nas relações humanas. Nesse sentido, ser professora não é uma atividade de mera aplicação de técnicas ou competências pré-determinadas. É sim

uma profissão que exige seres humanos integrais, que sejam resgatados enquanto autores da sua própria história.

Pesquisadores como os acima citados mostram-nos a importância de conhecer a história de vida do profissional do magistério, evidenciando seus conhecimentos tácitos, entendendo-os como determinantes na construção da sua identidade profissional. O modo de ser gente e o modo de ser professora cruzam-se, entrelaçam-se, abraçam-se. Para conhecer a professora em toda a sua complexidade é necessário conhecer a pessoa e seu percurso de vida.

Para entender a constituição da professora de crianças pequenininhas, buscando compreender a teia de relações que contribuíram (e contribuem) para a sua constituição profissional, como professora de educação infantil, é importante tomar contato com os debates atuais sobre a discussão da importância de se considerar o saber-fazer de cada profissional no seu processo de formação. Não podemos mais pensar que os saberes femininos são inadequados à sua atuação docente. Temos que considerar os saberes “naturais” (que também são construções sociais) componentes essenciais de seu trabalho no dia-a-dia com as crianças. As experiências de ser mulher e de ser mãe, podem trazer recursos para quem se ocupa profissionalmente da educação de crianças pequenas. Nessa mesma perspectiva, a pesquisadora Maria José Ávila (2002) fala da positividade do feminino na docência, referindo-se à incorporação de características “ditas femininas” no trabalho pedagógico, para além de uma possível ambigüidade das funções de mulher, mãe e professora.

A noção, difundida socialmente, de que meninos e meninas pequenas não são seres sociais, faz com que algumas instituições de educação infantil assumam a função de substitutas da mãe, garantindo um lugar para que as crianças sejam apenas bem assistidas, em uma perspectiva de que as professoras devem ser boas “mães” para os pequeninhos, transformando a creche em uma reprodução do ambiente doméstico. Faria (2002, p.73) considera que ainda hoje as instituições para as crianças pequenas das camadas proletárias pretendem substituir as mães que estão trabalhando, para ela o enfoque na relação mãe-criança faz com que haja predominância do caráter assistencial, eu complementar, não profissional. Para a citada autora é um modo de perceber a criança como incompleta.

No berçário do CEI Morro da Caixa, mesmo com a professora assumindo posturas que não corroboravam modelos de substituição materna, ela afirmou, em entrevista, que em alguns momentos se sentia mãe das crianças. Esta fala, porém, era discrepante de suas atitudes: algumas crianças que estavam começando a falar

chamavam-na de mãe, ela respondia, mãe não, falava o seu nome e dizia que era a professora.

As autoras italianas Ongari & Molina (2003) caracterizam como “dupla presença” a experiência das professoras que são também mães. Perguntei à professora se ser mãe influenciava ou interferia no seu trabalho, de forma a avaliar se algumas coisas seriam mais difíceis se ela não fosse mãe. Ela respondeu-me que, sem dúvida, havia algumas coisas práticas do cotidiano as quais a experiência como mãe ajudava, todavia, acreditava que se ela não tivesse tido essa experiência, teria que ir em busca de alguns conhecimentos. Pontuou: *“em casa tenho papel de mãe, aqui tenho o papel de professora”* (Entrevista em 12/06/03). Novamente é Ávila (2002) quem nos ajuda a ver que a experiência da maternidade nem sempre é reconhecida como um componente da prática educativa, porém ele está presente e interfere no agir das professoras/mães.

Comentou que uma das dificuldades de ser mãe de crianças pequenas e professora de crianças igualmente pequenas era o ciúme que a filha de quatro anos sentia dos bebês, às vezes, comportando-se como um bebê:

Só de eu falar daqui ela já fica com ciúmes. Porque eu chego em casa e fico contando para eles, vou na mãe no domingo e fico contando para ela, ela quer saber como é que foi e eu fico contando e daí minha filha fica com ciúmes. Daí ela quer bico, ela quer ficar deitada no colo igual nenê, quer que eu dê a mamadeira na boca [...]. Ela diz, agora eu quero ir para a tua creche, tá mãe. Mas é história dela, ela quer vir ficar comigo só por causa dos ciúmes que ela tem deles, só de eu falar lá em casa. Eu comento o que eles fazem, o que o Anderson faz, o que o Ismael faz, aí eu fico falando, mas ela quer saber. Ela deita comigo na cama a noite e daí ela começa, contar o que aconteceu na creche dela e quer que eu conte o que aconteceu na minha, como é o nome deles. Todos os dias eu tenho que dizer o nome de todo mundo para ela, todo o dia ela faz a mesma pergunta, aí ela me abraça, me beija e diz, eu sou nenê, tá mãe.

(Entrevista em 12/06/03)

Trabalhar com os pequenos é uma tarefa diferente de ser mãe, também é diferente de atuar no ensino fundamental, que tem outras especificidades. Todavia, a inclusão dessas duas dimensões ajuda a definir o papel das instituições de educação infantil e das profissionais que ali atuam, na tarefa de docentes de crianças pequenas. Assim sendo, ser professora da educação infantil é uma tarefa permeada por características específicas, de forma que, se no ambiente doméstico há *mães* que exercem a *maternidade* junto aos *filhos*, e se na escola de ensino fundamental há *professoras* que exercem o *magistério* com seus *alunos*, nas creches e pré-escolas deve haver *professoras* de *educação infantil* atuando junto a *crianças de 0 a 6 anos* (CERISARA, 2002[a], p.68).

A experiência que a maternidade gera na mulher não pode ser descartada na profissão da professora de crianças pequenas em nome de uma profissionalização que descarta todo o patrimônio de experiências pessoais. Nesse sentido é interessante recorrer novamente às reflexões de Ongari & Molina (2003) quando afirmam que “a ‘dupla presença’ característica das educadoras de creche possa ser recuperada dentro da profissão como ‘dupla experiência’” (p.129).

A professora pesquisada teve uma ampla experiência na educação especial. Em conversa informal disse-me que a educação especial havia contribuído para que ela percebesse que as pessoas são diferentes. Houve um dia no qual uma senhora, que realiza trabalhos voluntários na creche, que também foi professora da educação especial, passou uma manhã na sala do berçário I e, nesta ocasião, afirmou que um dos meninos não iria andar. Depois da saída desta senhora perguntei para a professora o que ela achava do comentário realizado, afirmou que muitas pessoas da educação especial olhavam apenas para as deficiências, ela tinha aprendido a olhar as diferenças. São posturas diferentes diante da prática que determinam posturas de ações, esse olhar para as especificidades de cada criança será definidor da prática pedagógica desta professora (como veremos no capítulo seguinte).

A vida das professoras pode levar-nos a pensá-las em relação à história do seu tempo, percebendo as intersecções entre cada indivíduo em particular e a sociedade de modo geral. A singularidade é essencial para entendermos a complexidade. Compreendendo como cada ser humano age, interage e reage, estaremos entendendo uma parcela do contexto em que está inserido.

Além da professora responsável pelo grupo, o berçário I contava com uma auxiliar de sala. O rodízio constante de auxiliares era causa de sobrecarga de trabalho para a professora, que se queixava de não poder desenvolver mais atividades pedagógicas²⁷ junto às crianças. Além disso, afirmava perceber que os bebês ficavam agitados com a presença rotineira de uma pessoa estranha e acabavam apegando-se mais ainda a ela, de modo a não aceitar a intervenção da auxiliar. Apesar dessa sobrecarga,

²⁷ Na educação infantil, tradicionalmente, a chamada atividade pedagógica é definida pelas profissionais da área como sendo a situação diária planejada pelas professoras, na qual as crianças aprendem e se desenvolvem. Pesquisadores como Batista (1998) colocam esta etapa da rotina em evidência e discutem as implicações dela para a prática pedagógica. A lógica velada na priorização das atividades pedagógicas em detrimento de outros momentos do cotidiano da educação de crianças pequenas traz consigo a concepção moderna de que deve haver a produção de algo para caracterizar o processo educacional. Os próprios cursos de formação de professores acabam enfatizando o que fazer com os meninos e meninas na “hora da atividade”, de forma a não contemplar o pensar e o planejar tempos, espaços e relações. Diante disso, mesmo tendo uma prática comprometida com a emancipação e com a singularidade dos bebês, a professora pesquisada acabava acreditando que o seu dia-a-dia com as crianças poderia ser mais rico se houvesse mais tempo para desenvolver as chamadas atividades pedagógicas.

percebia tentativas da professora de respeitar as especificidades de cada criança, de modo a proporcionar que cada uma pudesse, por exemplo, comer ou dormir de acordo com o seu ritmo.

Algumas das jovens que passaram pela sala ao longo do semestre da pesquisa não tinham experiência com crianças, uma delas chegava a chorar quando algum bebê estava chorando ou se recusava a ir para seu colo. A auxiliar que ficou mais tempo neste grupo tinha o magistério completo, tinha experiências como professora em unidades de educação particulares e era uma pessoa de muita iniciativa, fato valorizado pela professora. Esta, fala a respeito do trabalho das auxiliares de sala:

Muito parada não dá, tu viste que passou várias auxiliares pela sala e não deu. Elas têm que ter iniciativa. No caso das auxiliares têm que ter um trabalho semelhante ao da professora. Eu vejo por exemplo a Jô, não precisa estar pedindo, oh, fulano fez cocô, ela já olha e já vai trocando, se eu deixar ela troca, dá banho tudo sozinha. A gente se entende bem e eu acho que a gente trabalha legal, às vezes ela troca todos de manhã aí à tarde eu digo que eu troco, também para não sobrecarregá-la. Ela tem bastante iniciativa e eu percebo que ela procura estar fazendo o que eu faço. Às vezes eu digo para ela pegar o meu caderno. Ontem eu disse, oh, hoje de manhã tu que ficaste, agora vai fazer o relato. Ela vai atrás de coisas para trazer. Eu disse que queria fazer uma lembrancinha para as mães ela já foi atrás, já trouxe o modelo, pegou o papel. Não precisa estar pedindo para ela, a gente trabalha junto. A gente tenta não ter essa diferença: auxiliar e professora, nós duas trabalhamos igual. se eu vou para o banheiro ela fica na sala fazendo alguma coisa com eles, ou ela está cantando, ou tá brincando, ou tá dando carinho para um, e tem pessoas que não, algumas que passaram por ali iam para a porta berrar junto com as crianças, aí não dá.

(Entrevista em 12/06/03)

Apesar de a professora afirmar que não há diferença entre o seu trabalho e o da auxiliar, facilmente era possível perceber que era a professora quem planejava o que ia acontecer ao longo do dia, quem propunha as brincadeiras, quem trazia materiais para a sala, quem registrava o cotidiano. O caderno de planejamento e registro da professora ficavam em lugar visível na sala, porém a auxiliar não tinha acesso ao que era planejado para aquele dia, fazendo com que ela apenas realizasse as atividades rotineiras e acompanhasse o que era proposto pela docente. A participação da auxiliar no planejamento dava-se em momentos informais, nos quais dava idéias a respeito da decoração da sala ou de materiais a serem confeccionados. Assim, professora e auxiliar realizavam juntas as atividades ditas de cuidado, mas as demais eram incumbência da professora (este tema será retomado neste trabalho). Essa aliás, não é uma característica apenas desta creche, como já foi apontado, a cisão entre o trabalho da professora e da auxiliar de sala é uma constante na maioria das creches brasileiras.

O berçário I da creche recebia doze bebês, de quatro meses a um ano e dois meses. Ao longo do período de pesquisa empírica, Anderson, Aline, Bruno, Camila, Deivid, Flávia, Gustavo, Iasmim, Ismael, João Victor, Kailane, Kalil, Lucas, Maria Eduarda, Maria Victoria, Michele, Nicole, Pablo e Samanta, passaram parte da sua infância neste berçário. Eram crianças pequeninhas, com olhares curiosos, ávidas por conhecer e descobrir o mundo. Gostaria de compartilhar algumas das minhas percepções sobre cada criança do grupo: umas muito sapecas, como Anderson, Lucas e Pablo, esses meninos formavam um trio inseparável. Kalil chegou pequenininho e foi ficando cada vez mais levado: com uma certa frequência mordida a orelha do Ismael! Camila, Deivid e Maria Eduarda ficaram por pouco tempo no berçário – Camila estava sempre elétrica, presente na maioria das brincadeiras, Deivid também era muito ativo, gostava de brincar de bola e de ajudar a professora a recolher os brinquedos que estavam espalhados pela sala e Duda era mais sossegada, parecia gostar de beijar e abraçar a professora e as outras crianças. Iasmim e Kailane eram miudinhas, porém ágeis, não paravam um só segundo, inicialmente arrastavam-se e depois engatinhavam rapidamente por toda a sala. Outras crianças eram mais tranquilas, Aline e João Victor pareciam felizes quando estavam sentados nas almofadas; ficar de bruços não era uma das suas preferências. Ismael era contagiante com as suas gargalhadas gostosas. Flavinha e Michele eram amigas de várias crianças maiores, estas com frequência vinham até a sala para ver e brincar com as duas meninas, que logo iam até a cerquinha para interagir com as outras crianças. Samanta caracterizava-se por ser observadora e por seu olhar penetrante, parecia gostar de cuidar dos bebês menores do que ela. Maria Victoria era a caçulinha do grupo, como chorava! Estava feliz quando a sua mãe (que trabalhava na creche) ia amamentá-la. Bruno e Gustavo apreciavam um colinho e aconchego. Nicole também gostava de colo, estranhava quando alguma pessoa diferente das com quem ela estava acostumada entrava na sala. Enfim, era um grupo heterogêneo, caracterizado pela pluralidade, no qual as trocas de experiências entre as crianças e as crianças e os adultos eram muito ricas.

Devido às adequações referentes ao número de crianças por sala pelas quais as creches da Sociedade Alfa Gente vinham passando, no início do ano todas as crianças que compunham este grupo já haviam frequentado a creche no ano anterior, nesse momento inicial nenhuma vaga externa foi aberta. Com o passar dos meses as crianças começaram a ser remanejadas para outras salas.

Chamou a minha atenção o fato de a coordenadora procurar fazer esses remanejamentos de modo a abrir vagas no berçário I, estranhei de imediato essa postura, visto que a professora já conhecia bem o grupo de crianças e as suas famílias e acreditamos que para os bebês é importante desenvolver laços estáveis. Foi somente com o mergulho na realidade cotidiana da creche que pude realmente entender que, em alguns casos, para algumas crianças, ir para a creche é uma questão de sobrevivência e sobreviver torna-se uma tarefa particularmente delicada quando se trata de bebês que, indubitavelmente, dependem exclusivamente do outro.

Nesses primeiros momentos da pesquisa eu estava tão contaminada pelas leituras sobre a abordagem italiana na educação de crianças pequenas, que pondera a importância dos vínculos estáveis na educação dos pequeninhos, postulando um período de até três anos em que as crianças passam com a mesma professora, que não conseguia entender o porquê de mudarem de sala justamente os bebês. Não tinha considerado que estava dentro de uma creche conveniada, que muda o seu quadro de professoras a cada ano, não tinha considerado a situação sócio-econômica das famílias do Morro e a necessidade, já anunciada no capítulo anterior, de ter onde deixar os bebês. Uma visita a uma família, que realizei com a coordenadora e a professora do berçário, fez-me começar a entender, talvez mais que entender, a sentir, a realidade a partir da qual eu estava trabalhando:

Fomos visitar uma mulher do Morro que ganhou bebês gêmeos. Com estes meninos a mulher tem dez filhos, dos quais quatro apresentam algum tipo de deficiência mental, o pai das crianças está preso e a mãe desempregada. O caminho até chegar na casa foi marcado por visões contraditórias: muito lixo, odores estranhos, animais dividindo espaços com crianças, esgoto correndo a céu aberto; mas também casas simples com bonitos jardins ou frondosas hortas, fraldas e roupas branquíssimas secando nos varais. Ao entrar na casa tive uma confusão de sentimentos: um mal estar devido a sujeira e a insalubridade do lugar, uma certa revolta... não sabia o que pensar... viver daquela forma era decorrente da falta de condições? Desconhecimento? Desamparo? Descuido? Como poderão duas crianças prematuras ali sobreviver?

(Registro no caderno de campo em 22/05/03)

A cena acima descrita, assim como tantas outras vividas no Morro, na creche e junto às professoras do berçário I, fizeram-me pensar na necessidade premente de se construir o fazer profissional das professoras que atuam com esta realidade. Se por um lado a Pedagogia Italiana, principalmente as experiências da região de Reggio Emilia, nos dá indícios de como se construir uma prática pedagógica comprometida com as crianças, por outro, ela não nos dá elementos para pensar na educação inserida

em contextos de vida tão sofridos e pouco humanizados. Diante da realidade que observei posso afirmar que a creche, nessa perspectiva, deve ser uma instituição promotora e mantenedora da vida.

A história da educação infantil foi marcada por relações imbricadas com práticas assistencialistas. Esse modelo de assistência vem sendo criticado e combatido, quer no campo das legislações, quer na prática das instituições. Pensando nisso, cabe a reflexão de Faria (2002, p.73-74), a qual mostra que fugindo de práticas de assistência as crianças acabam não recebendo os cuidados que lhes deveriam ser destinados, principalmente as das classes populares:

Para combater a assistência hoje (equivocadamente retirando, por exemplo, o cuidado com o piolho), estamos escolarizando as instituições de educação de crianças pequenas, fazendo a antecipação de uma educação que, até segunda ordem, também pretende formar o operário do futuro e, não a criança enquanto criança, de hoje. A assistência que todos têm direito, e principalmente o direito à assistência que toda criança pobre na sociedade capitalista deveria ter, acaba ficando prejudicada [...]

Com as crianças pobres o papel das instituições de educação torna-se obrigatoriamente mais complexo. Nas classes mais favorecidas supostamente há uma estrutura nas casas que faz com que as creches e pré-escolas não tenham que se preocupar tanto com questões relacionadas, por exemplo, com a higiene corporal das crianças. Mas nas classes populares é diferente, nem sempre há água em casa para se lavar, nem sempre se conhece que higiene é determinante da saúde. Assim, é importante que as crianças das classes populares possam tomar um banho nas instituições de educação infantil, é importante que tenham um adulto para olhar se estão com piolho, ... Estas são posturas que não devem ser vistas como medidas de assistência, mas entendidas como parte da promoção da saúde. Lidamos com crianças inteiras, com corpo, mente e uma história de vida – assim não podemos conceber que a educação infantil seja responsável apenas por um fragmento dessa criança.

A busca de piolhos, por exemplo, não precisa ser uma atitude constrangedora e degradante para crianças e professoras. Certamente a “fila do pente-fino” não pode mais acontecer, mas esse não é o único modo de se fazer isso. Acariciar a cabeça das crianças, como pude ver a professora do berçário I fazendo, é um modo alternativo.

Assim, podemos inferir que, apesar das exigências legais e das inovações teóricas para a educação das crianças pequenas, muitas educadoras, principalmente aquelas que lidam com os bebês e crianças economicamente desfavorecidas, que têm suas ações muito pautadas nos cuidados físicos, ainda não têm clareza a respeito de

quão pedagógica pode ser a sua prática. Dessa forma, a efetiva construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, que respeite a criança pequena como um ser integral, ou, como afirmam Oliveira-Formosinho & Formosinho (2002, p.05), que assegure a “construção de contextos educativos humanizantes”, está longe de se concretizar.

Pensando nos bebês que com poucos meses de vida vão para as creches podemos afirmar que esse pode ser um lugar de desenvolvimento pleno, de promoção da vida, mas também pode ser um lugar de educação para a submissão e a conformação. Ao deixar um bebê com as fraldas sujas, chorando, sem interações, sem oportunidades de conhecer e explorar o mundo que o rodeia, estamos passando para esse ser humano tão jovem, a idéia de que seus desejos e necessidades não precisam ser atendidos. Estamos ensinando para este bebê a se conformar com situações desconfortáveis, a ser passivo com uma realidade cruel. A cultura que se transmite, nessa situação, está corroborando os estereótipos de que pobre não deve contestar ou que deve se conformar com um ambiente pouco confortável e estimulante, inculcando a idéia de que o atendimento na creche não é mais do que mero favor, portanto, não precisa de qualidade.

4. A EDUCAÇÃO DE BEBÊS EM ESPAÇOS COLETIVOS: para além de uma perspectiva desenvolvimentista

“O egocentrismo do adulto pode, enfim, manifestar-se pela sua convicção de que toda evolução mental tem por meta inevitável suas próprias maneiras de sentir e de pensar, as de seu meio e de sua época. Se, por outro lado, sucede ao adulto reconhecer que as maneiras da criança são especificamente diferentes das suas, não lhe resta outra alternativa senão considerá-las uma aberração”

Henri Wallon

4.1 *“Você viu que ele já está ficando de gatinho? Já não, com essa idade já deveria estar engatinhando!”²⁸*

Início esta parte deste trabalho trazendo uma discussão a respeito da concepção de criança que faz parte do imaginário das professoras da educação infantil e que, certamente, define posturas de ação com as crianças. A frase acima revela um pensamento da auxiliar de sala do berçário I. Cabe lembrar que a visão de que a criança pequena deva passar por etapas que estão pré-estabelecidas, de forma que em determinada idade necessariamente tenha que adquirir determinadas condutas, não é uma visão exclusiva desta profissional. Essa é a concepção que durante muitos anos dominou e, porque não dizer, ainda domina, o pensamento ocidental a respeito de bebês e crianças pequenas – são seres que se desenvolvem de uma maneira pré-determinada, seguindo uma seqüência de estágios imutável e universal.

A modernidade trouxe consigo a necessidade premente de tudo controlar e explicar, de modo que a infância não poderia ficar excluída desse processo. A cultura ocidental alicerçou-se nos domínios do conhecimento científico, que construiu uma representação de infância “normal” e “padrão”. Pela via de discursos psico-pedagógicos e bio-psicológicos (FERREIRA, 2002), começou-se a definir concepções de criança e a legitimar um conceito de infância. O ser criança passou a ser caracterizado pelas ciências médicas, psicológicas, pedagógicas – que detiveram, durante várias décadas, o poder de prever a infância. Ciências como a Sociologia abdicaram do interesse de estudar a criança, concentrando os seus estudos na conceituação do filho e/ou do aluno. Apenas recentemente, principalmente após a década de noventa, com a emergência da chamada Sociologia da Infância, esta área de conhecimento passou a efetivamente se preocupar em estudar as crianças na perspectiva de enxergá-las como atores sociais (FERREIRA, 2002).

Essas ciências foram responsáveis por um conjunto de saberes que instituíram prescrições e formas de relacionamento “corretas” com relação às crianças, construídas a partir do lugar de verdade historicamente concedido ao discurso científico. Luciane Uberti (2003), usando uma abordagem foucaultiana, discute o programa denominado “Diário de um Bebê”, veiculado no ano de 1999 por uma importante rede

²⁸ Conversa entre a auxiliar de sala do berçário I e uma outra auxiliar de sala enquanto observavam os bebês que brincavam na área (Registro no caderno de campo em 23/06/03).

de televisão do Rio Grande do Sul. Neste programa, profissionais de diversas áreas expuseram o conhecimento da sua área de atuação acerca da infância, tendo como pano de fundo o desenvolvimento do bebê Bruno, que foi acompanhado pela equipe de reportagem e pelos especialistas no seu primeiro ano de vida. Segundo a autora: “Neste espaço, diversos profissionais expuseram saberes acerca do infantil e da infância. Saberes considerados de extrema importância, pois possibilitam, aos pais, observarem ‘o que é típico desta fase para saber se está tudo normal’” (p.01). Em outra parte do seu estudo faz referência a uma das apresentações da série em que “uma das apresentadoras do programa enuncia que ‘a medicina, a psicologia, a pedagogia infantil estão evoluindo tanto que a gente tem que estar ligada a essas novidades que são muito úteis’” (p.06). Estes excertos trazem exemplos de como as ciências modernas propuseram regras para o desenvolvimento infantil, determinando o que é mais importante para a saúde física ou mental do bebê.

Uma das ciências que mais estudou a criança foi a Psicologia do Desenvolvimento, fruto da era moderna, que durante muitos anos prevaleceu como *a verdade* em relação a crianças pequenas. Por acreditar que os meninos e as meninas reais são muito pouco parecidos com as crianças descritas pelos manuais de desenvolvimento, que elas são em sua gênese seres competentes, atores e agentes sociais (FERREIRA, 2002), creio que as instituições de educação coletiva possam ser espaços para se gozar intensamente da infância, mesmo para aquelas bem pequenininhas, com poucos meses de vida.

Fora dos manuais de Psicologia do Desenvolvimento, que postulam que no mundo inteiro as crianças desenvolvem-se praticamente da mesma forma, que sentam com apoio com tantos meses, que engatinham com tantos meses e que devem caminhar com outros tantos, e que, além disso, fragmentam a criança em múltiplos pedacinhos de desenvolvimento (cognitivo, afetivo, motor, social...), temos crianças inteiras – com emoções, afetos, cognição, motricidade e outros aspectos que necessariamente estão integrados na formação de sujeitos completos e mais, que são pertencentes a uma época histórica, a uma classe social, a aspectos das culturas em que estão inseridas (SOUZA, 1996).

A produção de conhecimento acerca da infância está intimamente ligada ao lugar social que a criança ocupa na relação com o outro, principalmente com os adultos. Dessa forma, a valorização dada à criança não foi sempre igual ao longo do tempo.

Phillippe Ariès (1973) foi um dos primeiros autores a considerar as mudanças de atitudes em relação às crianças ao longo dos séculos. A concepção de infância tal qual temos hoje foi uma construção paulatina das sociedades modernas e contemporâneas. Ariès referia-se à inexistência de um sentimento de infância em séculos passados. A característica principal, marca dos relacionamentos, era a do não lugar da infância em função das suas especificidades.

Para Ulivieri²⁹, citada por Quinteiro (2000, p.36), a falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio, “son un indício, ‘de la incapacidad por parte del adulto de ver al niño em su perspectiva histórica’. [...] cabe decir que, al no existir el niño com todas sus características infantiles, tampoco existía su historia”. Ou seja, são os adultos que, via de regra, contam a história das crianças, que são aquelas que não falam (*infantia, ae*, do latim, “dificuldade ou incapacidade de falar, mudez”; *infans, antis*, do latim, “que não fala – HOUAISS, 2001, p.1612).

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2000, p.15), “a partir dos séculos XVI e XVII, a modernidade ocidental emergiu como um ambicioso e revolucionário paradigma sócio-cultural assente numa dinâmica entre regulação social e emancipação social”. A escola e a criança faziam parte deste audacioso projeto.

Walter Benjamin, em 1928, já denunciava a incapacidade dos adultos de perceberem os bebês nas suas potencialidades e afirmava que “até o século XIX adentro o bebê era inteiramente desconhecido enquanto ser inteligente e, por outro lado, o adulto constituía para o educador o ideal a cuja semelhança ele pretendia formar a criança” (BENJAMIN, 2003, p.98). Benjamin falava a respeito de uma perspectiva adultocêntrica dominante, que percebia a criança pequena apenas como um vir a ser, como algo a ser moldado, adaptado, transformado em adulto racional.

A almejada racionalidade elege a criança como fonte de preocupação, esta passa a ser objeto de estudo da ciência. A ciência é fruto da Modernidade e, junto com ela, veio a necessidade de racionalizar, de modo a prever e controlar as mais diferentes variáveis. A ciência aparece dentro do paradigma moderno como um modelo totalitário, que nega outras formas de conhecimento, que busca veicular **a verdade**. “É um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vista a prever o comportamento futuro dos fenómenos” (SANTOS, 2000, p.63).

²⁹ ULIVIERI, Simonetta. Historiadores y Sociologos em buca de la infancia: apuntes para una bibliografía razonada. **Revista de Educación**. Madrid, n.281, p.47-86, 1986.

Era o tempo de livrar o homem da ignorância e do desconhecimento. Assim sendo, foi necessário conhecer a criança, vista como futuro sujeito de razão, de modo que a ciência “olhava-a negando-a, uma vez que o que interessava é que ali estava um pequeno adulto, o homem de amanhã” (PEREIRA & SOUZA, 1998, p.29). Dessa forma, o saber científico assume o papel de explicar o pequeno ser humano, muitas vezes deslegitimando a autoridade dos pais. É o terreno fértil para que surjam os especialistas da infância, os experts, aqueles que entendem tudo sobre crianças e que detêm o controle sobre elas. Partindo desse ideal de criança descrito pelas ciências modernas, a infância pode ser facilmente explicada e capturada, já que sabemos tudo sobre ela. A esse respeito posiciona-se Larrosa (2001, p.183):

Podemos, no entanto, abrir um livro de psicologia infantil e saberemos de suas satisfações, de seus medos, de suas necessidades, de seus peculiares modos de sentir e de pensar. Podemos ler um estudo sociológico e saberemos de seu desamparo, da violência que se exerce sobre elas, de seu abandono, de sua miséria. Temos bibliotecas inteiras que contêm tudo o que sabemos das crianças e legiões de especialistas que nos dizem o que são, o que querem e do que necessitam em lugares como a televisão, as revistas, os livros, as salas de conferência ou as salas de aula universitárias.

Junto com os “especialistas em crianças” emerge um rol de objetos e apetrechos próprios para crianças. Benjamin (2003) data do Iluminismo a exacerbada preocupação em se produzir coisas destinadas ao público infantil. Com propriedade o autor afirma que: “é ocioso ficar meditando febrilmente na produção de objetos – material ilustrado, brinquedos ou livros – que seriam apropriados às crianças. [...] Em sua unilateralidade, ele [o pedagogo] não vê que a Terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção da criança” (BENJAMIN, 2003, p.57). O mesmo autor, relatando a história do brinquedo (2003, p.89-94), conta-nos que em meados do século XIX a divisão do universo infantil do universo do adulto faz-se presente na prática de haver um quarto especial para a criança brincar, um armário próprio para guardar seus pertences... prática bastante atual se pensarmos nas crianças mais abastadas da nossa sociedade, que possuem o **seu** quarto, a **sua** televisão, o **seu** computador e tantos outros equipamentos que as mantém bem longe do convívio familiar e social, individualmente protegidas de todos os males (e também da riqueza) que a experiência coletiva pode causar.

Ainda na Modernidade, emerge a Psicologia do Desenvolvimento, legitimando o discurso científico sobre crianças e infância, além de determinar padrões de normalidade e de deficiência. Adotando uma abordagem altamente positivista, que

descreve o desenvolvimento humano como uma seqüência de estágios biologicamente determinados, prevendo uma criança descontextualizada e universal, essa ciência busca por meio de saberes supostamente neutros a verdade universal (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003).

Diante dessas considerações poderíamos questionar: afinal de contas, o que a Psicologia do Desenvolvimento tem a ver com a educação da primeira infância³⁰?

Por ser o conhecimento legitimado sobre a infância, a Psicologia do Desenvolvimento ditou as normas de relacionamento mais adequadas ou saudáveis para os pequenos. No Brasil, por exemplo, o início do século XX, foi marcado por uma política de incentivo ao aleitamento materno. Nessa época amamentar passou a ser sinônimo de amar (MARCÍLIO, 1998, p.252). Implicitamente esta era uma forma de condenar aquelas mães que não podiam amamentar os seus bebês. Lembremos que no mesmo período as primeiras creches brasileiras estavam entrando em funcionamento, para atender aos filhos e filhas de mulheres trabalhadoras e que, portanto, não poderiam amamentar.

Vigorava a idéia de que a criança pequena necessitava do cuidado materno exclusivo até cerca de três ou quatro anos de idade. Essa foi uma das interpretações do discurso psicológico de embasamento psicanalítico, que defendia a relação de mãe e bebê como a mais adequada para um bom desenvolvimento. O psicanalista inglês Bowlby, no período pós Segunda Guerra Mundial, escreveu e difundiu a sua teoria do apego, afirmando que toda separação do bebê da sua mãe traz conseqüências, mais ou menos marcantes. Para ele, mesmo em uma separação de curta duração, a criança desenvolve o medo de perder sua mãe, levando ao temor de uma nova separação (GOLSE, 1998). Partindo dessa idéia de criança e de maternidade, as professoras de bebês necessariamente deveriam ser boas substitutas maternas.

Contrariando essa visão de cuidado materno como natural e ideal, autores que já se tornaram clássicos como Ariès (1986) e Badinter (1985) mostram-nos que as concepções de infância e maternidade que temos hoje foram constituídas historicamente, influenciadas por contingências políticas, econômicas e sociais. Da mesma forma, autores mais contemporâneos como Sarmiento & Pinto (1997) e Dahlberg, Moss e Pence (2003), bem como autores italianos tais como Malaguzzi (1999), Rinaldi (2002) e Gandini & Goldhaber (2002) falam de crianças competentes,

³⁰ Estou entendendo primeira infância assim como Dahlberg, Moss & Pence (2003), como o período anterior ao ensino obrigatório, o qual, na maioria dos países, corresponde aos seis primeiros anos de vida da criança.

que podem relacionar-se com múltiplos parceiros. Esses autores mostram-nos que todas as certezas que tínhamos em relação às crianças devem começar a ser relativizadas.

Contudo, ainda vivemos sob os ares da Modernidade, com o peso das suas ciências-verdade. Dessa forma, é muito difícil desconstruir modelos que já são aceitos como naturais. Rita Pereira e Solange Jobim e Souza (1998) vão chamar nossa atenção para o fato de que, mesmo questionando as limitações da perspectiva desenvolvimentista, ainda acabamos reproduzindo essas noções. Assim, lembram-nos de célebres comentários que certamente já se fizeram presentes no nosso próprio discurso: “Tem dois anos e não fala? Não sabe fazer xixi no piniquinho? Isso não é coisa para criança. Não tem mais idade para isso...” (p.32).

Em se tratando da educação dos pequeninhos não é incomum as pessoas sentirem pena daqueles que freqüentam a creche com tenra idade. Essa noção é compartilhada até por alguns profissionais da educação infantil. Em sua pesquisa de mestrado que estudou crianças de zero a três anos que freqüentavam um CEMEI da cidade de Campinas, Patrícia Dias Prado (1998) evidenciou que havia profissionais nessa instituição que sentiam dó das crianças da creche, tendo a idéia de que estavam sendo abandonadas pelas famílias. Montenegro (2001) cita os trabalhos de Pico e Mattioli ³¹ em que as autoras afirmaram que as educadoras acreditavam que o melhor para os pequenos era estar em casa com a mãe, tinham a concepção de que as instituições de educação infantil deveriam ser uma opção para a criança com quatro ou cinco anos. Diante disso, podemos concordar com Amorim, Vitoria e Rossetti-Ferreira (2000, p.116) quando afirma que “em nossa sociedade, prevalece a idéia de que o cuidado ideal e capaz de garantir condições adequadas ao desenvolvimento do bebê é aquele provido pela mãe, no ambiente doméstico”.

Fora dos ambientes de creches e pré-escolas, em nível de senso comum, essa visão de criança pequena que se relaciona única e exclusivamente com a mãe, também prevalece. Em reportagem recente veiculada no Jornal Nacional (de 16/09/03), intitulada “Cientistas mostram que atividade cerebral da criança é semelhante a dos adultos”, noticia-se que cientistas apontam que, ao contrário do que se pensava, os bebês têm capacidade de lembrar de coisas que não estão no seu campo visual. O mais surpreendente não é o tema da reportagem, mas a forma como o jornalista termina a

³¹ PICOLO, Terezinha A. F. **O Discurso e a Realidade do Atendimento de Crianças em Creches**. 1983. São Carlos. Dissertação – Universidade Federal de São Carlos.
MATTIOLI, Olga C. **Profissionais de Educação Infantil: em busca de uma identidade**. 1997. Marília – SP. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do estado de São Paulo.

matéria: “Para os pais de recém-nascidos, não é lá uma boa notícia. Nos Estados Unidos, 60% das mães com filhos menores de três anos de idade trabalham fora. Agora elas já sabem que os bebês têm memória daquele momento em que elas saem de casa em direção ao trabalho”.³²

Os saberes legitimados pelas ciências também influenciaram a constituição das instituições dedicadas à infância. Durante longos anos foi o modelo advindo da Psicologia do Desenvolvimento que dominou a orientação do pensamento da educação infantil (ROCHA, 1999). Eloisa Rocha (1999), em um extenso levantamento, destaca as pesquisas da área da Psicologia que têm interface com a educação de crianças pequenas em ambientes coletivos. Em meados da década de oitenta, a própria Psicologia passou a rever seus paradigmas dominantes referentes à infância, de modo que: “as pesquisas brasileiras mais recentes também revelam que as crianças desde muito pequenas são capazes de múltiplas relações, superando uma crença da própria Psicologia de que a criança necessitava principalmente de uma relação única (materna)”(p.122).

Não se está querendo invalidar os conhecimentos da ciência psicológica. A crítica que está aqui sendo tecida é a uma Psicologia reducionista, que vê a inserção da criança no meio como uma simples questão de adaptação, tendo como alicerce uma perspectiva linear de desenvolvimento, baseada em etapas previamente estabelecidas. A busca é por uma Psicologia que considere as especificidades de cada ser humano, que leve em consideração as concretudes do meio em que homens, mulheres e crianças vivem. Na perspectiva da qual estou falando, podemos perceber a criança como um ser social, um agente, que além de se apropriar de elementos culturais, produz cultura (SOUZA, 1996; SARMENTO & PINTO, 1997; FERREIRA, 2002; SARMENTO, 2003[b]).

A educação infantil tem um significado particularmente importante quando se fundamenta numa concepção de infância cidadã, vendo a criança como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Assim sendo, como as profissionais que atuam nas creches concebem este espaço? Como um ambiente para e de crianças, ou como um lugar para que os pequenos fiquem “guardados” enquanto seus pais trabalham? Como constroem uma prática comprometida com as crianças, uma vez que, historicamente, ao longo de muitas décadas, estiveram ligadas a práticas assistencialistas? Sua prática busca a educação

³² Acessado em <http://jornalnacional.globo.com/semana.jsp?id=29275&m> em 17/09/03.

para a autonomia ou para a submissão? Qual é a concepção de infância dessas profissionais? Crianças são vistas como “vir a ser” ou são percebidas como sujeitos de direitos?

Visando à superação desse modelo de criança incapaz, é importante referirmos a teoria de Vygotsky. O autor concebe a idéia de que desde que nasce o indivíduo passa a fazer parte de uma história e cultura, que ao longo de seu desenvolvimento vão sendo assimiladas e modificadas em um processo de interação. Então, Vygotsky concebe a dimensão social como fundamental ao desenvolvimento humano, uma vez que o homem se constitui como ser humano na relação com o outro - na sua inserção sócio-histórica. Apenas no início da vida os fatores biológicos são preponderantes sobre os sociais. Para Vygotsky: “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros” (*apud* PINO, 2000). É por meio do outro que o mundo começa a adquirir significação para o pequeno ser humano. No caso dos bebês que freqüentam as creches, em alguns casos até doze horas por dia, é no relacionamento com as profissionais que ali atuam e com outras crianças que ali passam uma parte de sua infância, que o mundo começa a adquirir significado para os pequenos. Nesse sentido, é de crucial importância pensarmos na qualidade do atendimento que estão recebendo.

Para entender a teoria desse autor, devemos pensar que no desenvolvimento das espécies ocorre uma quebra quando o *homo* passa a desenvolver a capacidade de transformar a natureza, adquirindo o comando da própria evolução. Sua história, então, passa a ser guiada não apenas pelos ditames da natureza, mas pela cultura. Portanto, sua maior preocupação era com os processos psicológicos determinados por essa cultura, construída historicamente. Contudo, “a cultura não é pensada por Vygotsky como um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de ‘palco de negociações’ em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretção de informações, conceitos e significados” (OLIVEIRA, 1992, p.80).

Nesse mesmo sentido, cabe lembrar que a escola e outras instituições educativas, como as creches e as pré-escolas, são instâncias que selecionam valores culturais que serão transmitidos. Forquin (1993, p.167-168) comenta: “educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele se nutra, que ele incorpore á sua substância, que ele construa a sua identidade intelectual e pessoal em função deles”. Assim, quais elementos culturais estão sendo transmitidos nas creches brasileiras? Que elementos são conhecidos pelas profissionais que atendem a estas crianças?

Edgar Morin (2001, p.28) comenta que, “o *imprinting* cultural marca os humanos desde o nascimento, primeiro com o selo da cultura familiar, da escolar em seguida, depois prossegue na universidade ou na vida profissional”. Sob este aspecto, podemos pensar nos bebês que freqüentam as instituições de educação infantil. Concomitantemente com as famílias, são as creches as primeiras responsáveis por essa marca cultural, que pode dar condições para a emancipação ou para contribuir ainda mais para a exclusão e marginalização social.

Assim, ao estampar nas paredes das creches os personagens de Walt Disney, ao colocar músicas da Xuxa para que as crianças ouçam, as professoras estão estampando uma marca cultural nos pequenos. Marca esta que não leva em consideração a condição de classe, a ampliação do repertório cultural e a possibilidade de que elementos que engajem a imaginação e a criatividade das crianças possam ocupar o lugar daqueles veiculados pelas indústrias da mídia e do marketing. Atos como os acima descritos não são neutros, estão marcados pela concepção de criança que cada uma das profissionais possui e, também, pelo seu próprio repertório cultural que, como vimos, devido a condições aviltantes de trabalho e de formação, não são alargados.

Para Vygotsky (1996, p.285), desde a mais tenra idade o bebê relaciona-se com o meio de forma socialmente mediada, indicando sua capacidade e necessidade de ser social, necessitando do outro:

El bebé depende de los adultos que le cuidan em todas las circunstancias: debido a ello se configuran unas relaciones sociales muy peculiarews entre el niño y los adultos de su entorno. Todo lo que podrá hacer el niño más tarde por si mismo, durante el proceso de su adaptación, ahora, por la inmadurez de sus funciones biológicas, puede ser ejecutado sólo a través de otros, sólo em la situación de colaboración. Por tanto, el primer contacto del niño com la realidad (incluso cuando cumple las funciones biológicas más elementale) está socialmente mediado.

E ainda continua:

Por tanto, la relación del niño com la realidad circundante es social desde el principio. Desde ese punto de vista podemos definir al bebé como um ser maximalmente social. Toda relación del niño com el mundo exterior, incluso la más simple, es la relación refractada a través de la relación com outra persona. La vida del bebé está organizada de tal modo que em todas las situaciones se halla presente de manera visible outra persona. Esto se puede expresar de outro modo, es decir, que cualquier relación del niño com las cosas es uma relación que se lleva a cabo com la ayuda o a través de outra persona.

O autor também afirma (VYGOTSKY, 1996) que o bebê, apesar de não ter o aparato biológico para falar amadurecido, comunica-se com os adultos de forma

intensa. É uma comunicação sem palavras, singular, em que o choro, o riso e o balbucio servem como meio de contato social, de comunicação difusa com outras pessoas.

Assim sendo, as profissionais que trabalham com bebês nas instituições de educação infantil devem alfabetizar-se nas diferentes linguagens das crianças pequenas, buscando entendê-las e, de certo modo, ouvi-las. Podemos, então, refletir com Paulo Freire (1996, p.131-132): “é preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado”.

Há uma linda cantiga de Sandra Peres, Paulo Tatit e Edith Derdyk, do CD Canções de Ninar da Coleção Palavra Cantada, que traz de forma poética um pouco do dia-a-dia das crianças pequenininhas, que vai muito além do comer e dormir, e que as professoras de instituições de educação infantil vivenciam no seu trabalho docente:

Depois de acordar, mamar
Depois de mamar, sorrir,
Depois de sorrir, cantar
Depois de cantar, comer
Depois de comer, brincar
Depois de brincar, pular
Depois de pular, cair
Depois de cair, chorar
Depois de chorar, falar
Depois de falar, correr
Depois de correr, parar
Depois de parar, ninar
Depois de ninar, dormir
Depois de dormir, sonhar

4.2 Concepção de Criança-Bebê: determinante de práticas

A educação, muitas vezes, desenvolve-se a partir das expectativas que o professor ou a professora tem sobre o(a) educando(a), expectativas quanto ao sexo, à classe social, à deficiência, à família. Isso vale para bebês, para as crianças e mesmo para adultos - quanto eu, professora, acredito nessa pessoa que está à minha frente? Dessa forma, a concepção de infância e de crianças que as professoras constroem determinam as suas práticas. Essa forma de ver é construída no dia-a-dia, certamente tem pressupostos embasados nas concepções filosóficas, sociológicas e psicológicas que

estão por trás do trabalho de cada professora, contudo, é no cotidiano, junto às crianças, que ela ganha visibilidade. Na atuação com as crianças, podemos perceber o que pensam as professoras sobre aquele grupo. Assim, há diferenças profundas entre as ações de uma professora que concebe a criança como um ser incompleto, daquelas de uma professora que sinceramente acredita nas potencialidades dos seus educandos, na sua alteridade.

Falar da alteridade da criança significa admitir sua heterogeneidade em relação ao adulto, pensar a criança nessa perspectiva é não aceitar a redução da infância a algo que já podemos predizer, que já sabemos o que é, o que quer ou o que necessita (LARROSA, 2001). É Larrosa quem nos ajuda a entender a implicação dessa diferença no olhar para a criança, que aqui estou defendendo como fundamental para uma prática realmente comprometida com a plenitude da infância:

Uma imagem do totalitarismo: o rosto daqueles que, quando olham para uma criança, já sabem, de antemão, o que vêm e o que têm de fazer com ela. A contra-imagem poderia resultar da inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar, existe de inquietante para todas suas certezas e seguranças e, apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de se sentirem responsáveis diante de sua ordem: deves abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar a minha voz (LARROSA, 2001, p.192).



A professora do berçário I do CEI Morro da Caixa construiu uma concepção de crianças que permitiu que sua prática fosse marcada por uma escuta e por um olhar atento a cada criança em particular, de modo a conhecer o jeito de que cada bebê gostava de dormir, o que cada um gostava de comer, seus brinquedos favoritos, as muitas travessuras que faziam, o significado de seu choro, se estavam mais tristes, agitados,



tranquilos ou felizes. Conseguia perceber que para além da linguagem falada (que para nós adultos é indispensável), os bebês têm outras formas de comunicação e de expressão (olhares, toques, balbucios, choros, gargalhadas, sorrisos...), tão ou mais complexas que a fala e que dizem muito sobre cada um deles, bastando que os adultos consigam percebê-las. Nesse ponto vejo como importantes as contribuições da filósofa Nancy Mangabeira Unger ao afirmar que (2001, p. 131): “Na medida em que abrimos mão do desejo voraz de tudo controlar e possuir, reencontramos o sentimento de maravilhamento e espanto diante da vida”.

O que a professora do berçário I fez foi desenvolver uma prática de observação das crianças que lhe deu elementos para perceber as particularidades de cada uma delas, respeitá-las e interagir com esses bebês como efetivos seres sociais, que não se comunicam de forma oral, mas que têm canais de comunicação com as quais nós, adultos, precisamos, via observação e respeito à alteridade do outro, aprender e apreender. A professora fala da prática de observar as crianças como uma das marcas principais no trabalho com bebês:

E conforme o tempo passa a gente vai aprendendo a conhecer melhor cada um, né. O porquê está chorando, ah, tá chorando porque está com fome, está chorando porque quer tomar um banho ou porque quer dormir.[...] a Kailane, por exemplo, é uma criança que adora tomar banho. Quando ela não toma não fica bem de tarde. Se der um banhinho nela ela se sente bem melhor. Tem que saber observar, como eu estou tentando fazer, saber se está chorando porque quer isso ou se chora porque está com cocô. A criança que mama no peito, às vezes o choro é falta disso, às vezes não é, às vezes é vontade de tomar um banho, tomar uma mamadeira que aqui eles não tomam.

(Entrevista em 12/06/03)

O trabalho pedagógico com bebês não se resume a observá-los, mas a observação é base para organizar as ações pedagógicas que tenham como meta o respeito para com cada um, pelas suas singularidades, pelos sinais comunicativos que emitem. Conhecendo cada um dos pequeninhos haverá mais elementos para estruturar a prática.

Essa observação que a professora fazia das crianças revelou a concepção de criança-bebê que construiu. É mais fácil pensar que as crianças são atores sociais, potentes, criativos, quando falamos de crianças maiores. Aqui, no entanto, referimo-nos a bebês e, assim sendo, é um desafio pensar em alteridade quando este outro é um bebê. Muitas das ações dessa professora demonstraram que, para ela, aqueles bebês eram realmente sujeitos e não apenas corpos a serem banhados, alimentados ou trocados. As crianças eram avisadas daquilo que iria acontecer (hora do banho, da troca de fraldas, da

alimentação, da ida para a área), sendo que em muitos momentos elas eram convidadas para qualquer uma dessas atividades – não era incomum um convite para uma troca de fraldas no qual a criança estendia os braços para ir com a professora. Da mesma forma, a professora avisava as crianças quando ia ausentar-se da sala, falando que ia tomar café ou ia visitar alguma criança:

A professora pega Kailane no colo e pergunta para a menina: “Vamos tomar banho nós duas? Vamos lavar esses cabelos para ficar cheirosa?”

(Registro no caderno de campo em 31/03/03)

Neste dia a professora do berçário I, a coordenadora e eu havíamos ido visitar algumas famílias de crianças do berçário I. Na volta para a creche a professora vai trocar Kalil, no banheiro fala para ele: “Nós tentamos achar a sua casa hoje, mas não conseguimos. Achamos a casa do Pablo, mas o pai dele não estava lá. Apenas as mães da Kailane e do Ismael estavam em casa e nos receberam. Preciso conversar com a sua mãe para perguntar direitinho onde é a casa de vocês para ir lá um outro dia”.

(Registro no caderno de campo em 1º/04/03)

No seu cotidiano a professora do berçário I, em muitos momentos, traduzia para a linguagem oral sensações e desejos das crianças, de modo a constituir um canal de comunicação com aquelas crianças, que talvez pudéssemos chamar de empatia. Muitas vezes essa comunicação era feita com a mudança de voz da professora, que passava a falar como se fosse o bebê, em outras, ela falava com a criança demonstrando conhecê-la muito bem:

A professora fala: “Vamos Ismael tirar o xixi?”, muda a voz e continua: “minha fralda é de pano e eu to com a bunda gelada”, já no banheiro volta a falar com a sua voz: “vamos tirar o xixi que a bunda do Ismael já está virando um picolé, hoje está frio, não é gostoso ficar com o xixi gelado esfriando o corpo”.

(Registro no caderno de campo em 09/06/03)

Maria Victoria começa a chorar, a professora pega-a no colo e tenta fazê-la dormir, mostra-me que a menina está procurando o peito para mamar. Dirige o olhar para a nenê, altera a voz e fala: “eu reclamo mesmo, quando eu quero mamar eu não espero, em casa a minha mãe dava mamã para mim toda a hora. No final de semana eu mamava para dormir, agora vocês não me dão mamã e eu fico brava”. A professora tenta oferecer mingau para Victoria, diz que não é o leitinho da mamãe, mas é gostoso. A menina não aceita comer, a professora volta a tentar fazê-la dormir. Depois de alguns minutos a menina adormece.

(Registro no caderno de campo em 16/06/03)

Pablo acorda chorando, a professora senta-se perto dele, aconchega-o no seu colo e comenta com ele os possíveis motivos do choro: “tu não dormiste bem, Pablo? Teve um sonho ruim?” O menino ainda resmunga, ela fala, então: “Ah, tu estás assado, né, tá com dodói no bumbum, tá ardendo, né. Eu já vou te trocar e passar uma pomadinha que já vai melhorar”

(Registro no caderno de campo em 28/04/03)

A professora mostra para a auxiliar que João está de bruços, fala como se fosse o bebê: “Eu quero aprender a ficar de bruços, cansei de olhar vocês de longe, eu quero ficar brincando pertinho de vocês”.

(Registro no caderno de campo em 02/07/03)

A professora está sentada dando o lanche para Lucas, Anderson aproxima-se e deita no colo da professora, esta fala: “tu não dormiste o suficiente, né, Anderson. A Iasmim está ficando bagunceira e te acordou, tu ainda dormirias muito mais. Descansa mais um pouquinho no meu colo”.

(Registro no caderno de campo em 09/06/03)

As crianças estão começando a acordar depois do descanso. Lucas acorda, a professora convida-o a ir até perto dela, o menino ri e começa a mexer em Pablo que ainda dorme, a professora pede para ele deixá-lo dormir, Lucas continua mexendo em Pablo. A professora fala: “tu debes estar pensando: se eu acordei, meu amigo também vai ter que acordar para fazer bagunça. Sai daí, Lucas, olha que eu vou te pegar...” Pega o menino no colo e diz: “Tu já sabes como o Pablo é, se ele for acordado abre um berreiro e fica mal humorado”.

(Registro no caderno de campo em 02/07/03)

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa refere-se à empatia como sendo a capacidade de se identificar com outra pessoa, de sentir como ela sente, de querer o que ela quer, de apreender do modo como ela apreende; ou ainda como o processo de identificação em que o indivíduo se coloca no lugar do outro. Os excertos acima demonstram essa capacidade que a professora desenvolveu. Se conseguirmos aceitar que as crianças têm muito que nos dizer, que têm vontades, sentimentos, pensamentos, é necessário que admitamos a nossa incompreensão do seu modo de ser e construamos formas para nos comunicar com elas. Empaticamente, traduzindo em palavras aquilo que percebia dos bebês, a professora conseguiu legitimar o ponto de vista dos pequenos, fazendo um esforço para captar a perspectiva da criança pequena e construindo uma relação de proximidade e cumplicidade, que necessariamente implicava comprometimento com o bem-estar daquelas crianças. Talvez fosse uma tentativa de enxergar o outro (as crianças) ao mesmo tempo como alguém igual ao adulto no sentido de pertencimento à espécie humana, mas também como diferente, singular, altero. Nancy Mangabeira Unger (2001) fala-nos a respeito da importância para a convivência humana de abrirmos lugar para o diálogo (mesmo quando este diálogo não é composto de palavras), partindo do desprendimento das “nossas verdades”: “Esta abertura para o diálogo, a partir da renúncia de uma verdade completa e excludente, é solidária com um respeito ao ritmo e ao tempo propícios a seu acontecimento” (p.103).

Galardini e Giovannini (2002) chamam de empatia a capacidade do adulto de escutar e interpretar as crianças. Estas atitudes devem basear-se em um conhecimento profundo do outro. Via relações empáticas, o cotidiano da creche começa

a produzir significados para as crianças, graças a uma disposição da professora para estar à escuta das muitas formas de comunicação das pequenas crianças. “O ser que se coloca em estado de afinidade e de consonância com os demais seres pode ouvir a sua voz e conhecer os seus mistérios” (UNGER, 2001, p.71).

Wallon (1971;1975) acredita que a emoção é o primeiro canal de comunicação e vínculo que o bebê desenvolve, muito antes do desenvolvimento da linguagem oral. Para Dantas (1990) a potencialidade expressiva do recém nascido é a condição inicial para a sua inserção

no mundo da comunicação; afirma que o bebê walloniano é “emoção corporificada” (p.10). É por meio da emoção que a criança mobiliza o outro para atender às suas necessidades, que o contagia e o afeta, visto que, indiscutivelmente o pequeno ser humano não está apto nem mesmo para sair de uma



posição desconfortável, dependendo inteiramente do outro para sobreviver. Desta forma a criança atua primeiro não no universo físico, mas no ambiente humano. É o canal da emoção que garante a responsividade dos adultos que cuidam do bebê.

A professora do berçário I conseguiu, estando atenta para a via da emoção dos bebês, traduzir para a linguagem oral, aquilo que os pequenos comunicavam a ela de forma emocional – pelo choro, pelo riso, pelas posturas corporais, por expressões faciais, garantindo, dessa forma, os cuidados que eles estavam necessitando. Wallon (1971, p.91) afirma que “a emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, possui sobre o outro um grande poder de contágio”. Contagiada pela emoção das pequenas crianças, a professora conseguia perceber e atender seus desejos e necessidades.

Também eram fomentadas, no berçário, brincadeiras e possibilidades que seriam improváveis se partíssemos da concepção de criança descrita pelos manuais de desenvolvimento infantil. Nesses manuais bebês tão pequenos são vistos como seres que não têm capacidade de simbolizar, de fantasiar, de se concentrar, de se relacionar com o outro:

Por meio do traçado de mapas abstratos – por exemplo, usando teorias que dizem que crianças de uma determinada idade são egocêntricas e não conseguem assumir o lugar do outro, ou que crianças de outra idade não conseguem se concentrar mais do que 20 minutos-, construímos classificações que começam a viver sua própria vida nos processos de normalização e, por isso, também construímos professores e crianças e suas respectivas expectativas e práticas sociais (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003, p.53).

Nessa perspectiva, por que dar uma boneca para um bebê? Pior ainda se ele for um bebê-menino, já que, devido a mais uma essência binária definida pela modernidade, meninos não devem brincar de bonecas. No berçário, meninos, meninas e adultos brincavam de bonecas e a fantasia relacionada a essa brincadeira ainda era estimulada: não havia materiais disponíveis para vestir ou cobrir as bonecas, mas a professora disponibilizava algumas roupinhas dos bebês menorzinhos e fraldas para que as bonecas fossem enroladas. Eram brincadeiras e outras atividades que envolviam a fantasia, a imaginação, as representações:



A professora está deitada no chão brincando com Nicole, Lucas, Samanta e Kalil, que estão em cima do corpo dela, professora e crianças dão muitas risadas. Neste momento três crianças do berçário II abrem o portão que liga as duas salas e entram. A professora do berçário II, ainda nesta sala, pergunta quem está fugindo. No berçário I a professora levanta um colchonete, coloca-se atrás dele e chama as crianças para se esconderem da outra professora. Elas correm para trás do colchonete e lá ficam, junto com a professora e os bebês menores. A professora do berçário II entra no jogo e fala: “que esquisito, achei que as crianças tinham vindo para cá”, e volta para a sua sala. Há mais risadas atrás do colchonete, a professora fala: “acho que ela já foi embora, podemos sair daqui”. (Registro no caderno de campo em 16/04/03)

Assim, a professora contava histórias para os bebês, brincava de fantoches encenando pequenas fábulas, incentivava para que as próprias crianças manuseassem os fantoches, inventando histórias para os personagens manipulados pelos pequenos. Nas brincadeiras propostas ela também brincava junto com as crianças, resgatando a ludicidade e a fruição que ainda estavam presentes na professora-menina:

A professora chega na sala trazendo a caixa plástica com os fantoches. Pergunta para as crianças o que tem dentro da caixa, depois pergunta quem quer brincar com os fantoches. Anderson, Lucas, Pablo, Samanta, Flávia e Kalil vão para perto da professora. Esta pega um fantoche do boi-de-mamão e pergunta quem quer ser o boizinho, Anderson pega o fantoche da mão dela e coloca na cabeça, “tá, o Anderson vai ser o boi”. Lucas entra dentro da caixa plástica. Samanta entrega o fantoche de índio na mão da professora, que começa a cantar a música dos indiozinhos, Samanta, Anderson e Lucas dançam. Em seguida Samanta entrega para a professora o fantoche do lobo, esta faz a voz do lobo: “Eu peguei o bico do Pablo, eu sou o lobo mau, eu não vou devolver”, depois com a sua voz fala: “Pega o bico, Pablo, não deixa o lobo engolir o teu bico”, o menino ri e sai correndo pela sala segurando o bico. Samanta coloca um fantoche de

macaco na sua mão, a professora mostra com o fantoche que está na sua mão, que ele pode abrir a boca, fala para o macaquinho de Samanta abrir a boca e assim a menina faz. A professora, então “conversa”, por intermédio do seu fantoche, com o fantoche da menina, pede para ganhar um beijo, Samanta beija o fantoche da professora. A menina oferece outros fantoches para a professora e resmunga quando outra criança quer pegar o fantoche que está sendo oferecido.



(Registro no caderno de campo em 18/06/03)

No berçário I do CEI Morro da Caixa, ao contrário do que pesquisadores, como por exemplo Prado (1998), encontraram, a sala do berçário não era um território proibido para as crianças maiores. Para Vygotsky (1996) a criança no primeiro ano de vida sente necessidade de se comunicar com coetâneos. Nesse sentido podemos pensar que em tempos passados as crianças tinham mais oportunidades de conviver com outras crianças no ambiente doméstico. Frequentemente primos, vizinhos e muitos irmãos ficavam juntos, brincando e se desenvolvendo. Nos dias atuais as famílias estão menos numerosas e a creche pode ser a única oportunidade para que os pequenos convivam. Assim, a fala desse autor é essencial para que percebamos a importância da educação infantil e do contato com outras crianças para os bebês: “...se caracteriza por la activa búsqueda de contacto, no sólo com los adultos, sino también com niños de su edad, por una actividad conjunta y la evidente manifestación de las más primitivas relaciones de domínio y supeditación, protesta, despotismo, sumisión, etc” (VYGOTSKY, 1996, p.303).

Era comum as crianças maiores irem até a porta do berçário para brincar com os bebês. Algumas vezes a professora do berçário I convidava-as para entrar, em outras, a entrada não era permitida, mas as crianças podiam permanecer na porta conversando, brincando e interagindo com os bebês. A área interna da creche era o lugar onde essas oportunidades de interação mais ocorriam. Sempre que os bebês lá estavam, as crianças das outras salas vinham buscar algum tipo de relação com eles: queriam pegá-los no colo, levá-los para as suas salas, brincar com eles.

Essa relação entre bebês e crianças maiores, contudo, geralmente não era planejada pelas professoras, acontecia espontaneamente e, por vezes, algumas professoras não gostavam que as crianças das suas turmas ficassem com os pequenos, achavam que os maiores poderiam machucar os bebês. Na verdade, o que pude observar, foram relações de cuidado entre as crianças maiores e as pequenas. As

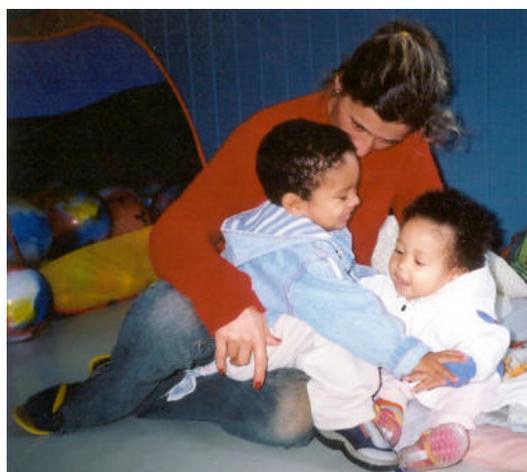
primeiras tomavam cuidado para os bebês não caírem, não escorregarem, não se machucarem, buscavam ajudar a professora do berçário I nas atividades com os bebês. A relação mais próxima era com a turma do berçário II, com a qual eram propostas atividades conjuntas – brincadeira no túnel de pano, com os instrumentos musicais, rodas de música ou dramatizações de histórias.



A professora do grupo e eu tivemos uma oportunidade de discutir sobre a importância do contato entre bebês e crianças maiores. Mostrei para ela, usando meus registros no caderno de campo, como as crianças buscavam esse contato quase que diariamente e como os bebês aceitavam bem a intervenção das crianças maiores, mostrando as posturas ambíguas que a professora assumia: ora permitindo a entrada de crianças no berçário, ora deixando-as apenas na porta. Conversamos que algumas regras deveriam ser observadas, como por exemplo não permitir que as crianças entrassem de sapatos na sala do berçário, mas que o interesse das crianças deveria ser respeitado, até porque as relações de muitas delas extrapolavam os limites da creche.



Se havia ambigüidades no posicionamento das professoras quanto às interações entre os bebês e as crianças maiores, as relações entre os bebês do berçário I eram muito estimuladas. Em diversas oportunidades a professora permitiu que as crianças se abraçassem, se beijassem, tocassem umas nas outras. Também era incentivado para que brincassem juntas, desenvolvendo um sentimento de solidariedade e de



preocupação com o outro. Quando estavam brincando na rede, a professora pedia para

que uma criança ajudasse a empurrar aquela que estava deitada, o mesmo acontecia quando brincavam de “carrinho” com as caixas plásticas. Certamente os bebês ainda não tinham força física para empurrar o outro, mas, com a ajuda do adulto, sentiam-se capazes e buscavam as parcerias.



Quando uma das crianças mordida ou batia, por exemplo, a professora procurava fazer disso uma oportunidade de interação entre as crianças, mesmo fugindo da percepção de que a criança poderia estar querendo expressar raiva ou cólera, demonstrando a dificuldade que nós, humanos, temos de lidar com emoções socialmente vistas como negativas: *“o Lucas bateu em ti, né, Nicole, ele ainda não sabe que bater machuca, ele ainda está fazendo um carinho meio cruel, ele só queria brincar. Dá um upa na Nicole, Lucas” – o menino abraça a menina.* (Registro no caderno de campo em 30/04/03).

Há uma cena, protagonizada pela auxiliar de sala e por duas bebezinhas (as menores do berçário) que mostram a concepção de que mesmo as crianças bem pequenininhas podem se relacionar com coetâneos e gostam disso:

A auxiliar coloca Maria Victoria e Iasmim de bruços, uma de frente para a outra e começa a falar como se fosse as duas meninas, inicia assumindo o papel de Iasmim: “Tu chegaste a pouco tempo na creche, né, Victoria? Eu já estou aqui há alguns dias, no começo eu chorava bastante, mas agora eu acho aqui legal”, altera um pouco a voz e fala como se fosse Maria Victoria: “eu ainda estranho um pouco essa creche, tenho saudade da minha mãe”. Enquanto isso as duas meninas olhavam-se, Iasmim chegou a tocar na cabeça de Victoria.

(Registro no caderno de campo em 02/06/03)

Nos excertos selecionados fica clara a importância do adulto em fomentar os encontros entre as crianças, permitindo que se conheçam, que estabeleçam relações, que expressem seus sentimentos, quer sejam de afeto, de ternura e até de agressividade para com o outro, enfim, permitindo a intensidade nos relacionamentos. Todas essas emoções constituem o ser humano e é importante que elas sejam legitimadas. Assim:

as crianças *não* são indiferentes à presença, atividade e sentimentos das outras crianças; elas *não* consideram os seus coetâneos somente como obstáculo ao desenvolver de sua própria atividade, desejos e afetos; com eles *entrelaçam* atividades, jogos e relações afetivas de acordo com processos de sociabilidade que possuem tanto aspectos de semelhança quanto de diversidade com aqueles que

podem ser identificados na expressão da sociabilidade com os adultos (MUSATTI, 1998, p.200-201 – grifos da autora).

É também com a permissão do adulto que as crianças começam a fazer escolhas de parceiros com os quais têm mais afinidade; já dizia Paulo Freire (1996, p.119) que “não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca”. Lucas, Pablo e Anderson formavam um trio que sempre brincava junto, queriam estar perto um do outro. Assim que um chegava de manhã na sala, ia procurar a companhia do outro para brincar. A professora do grupo apelidou-os de *Os Três Mosqueteiros*. Um episódio, ocorrido em agosto de 2003, que me foi contado pela professora e reafirmado pela coordenadora, pode demonstrar o olhar atento e o respeito da professora para com as preferências afetivas de suas crianças. Assim, mesmo tendo ocorrido após o final da pesquisa empírica, achei oportuno contá-lo. Lucas e Pablo foram remanejados para a sala do berçário II. Anderson permaneceu no berçário I, já que era bem mais novo que os outros dois meninos e não havia mais vagas na outra sala. Anderson na cerquinha do berçário I e Lucas e Pablo na cerquinha do berçário II ficavam abanando uns para os outros. Na primeira oportunidade que tiveram de se reencontrar na área, deram-se um abraço caloroso. Diante disso a professora falou para a coordenadora que não tinha sentido deixar Anderson no berçário I, longe dos amigos, que ele estava deslocado, sentindo falta dos seus companheiros. A coordenadora, diante da cena daquele abraço, remanejou as crianças e conseguiu alocar Anderson no berçário II. Nesta ocasião prevaleceu a alteridade do ser criança, que demonstrava desconforto de estar distante daqueles que escolheu como parceiros.

A tentativa é a de superar a visão adultocêntrica que está impregnada em cada um de nós, denunciando toda a nossa incapacidade de perceber diferentes formas de ser e buscando legitimar o jeito próprio das crianças serem e agirem no mundo. Nessa perspectiva, a creche é um campo muito rico para quem deseja conhecer mais sobre, usando a expressão do professor Manuel Sarmiento (2003[b]), as “nossas” crianças. Conhecer as crianças não é mais para se buscar regularidades como se pretendia com a Psicologia do Desenvolvimento, mas sim para se pensar em “muitas e diversas infâncias, construídas para e por crianças em contextos específicos” (MOSS, 2002, p.237). Essas diversas crianças, vivendo infâncias singulares, podem dar-nos pistas para que construamos políticas públicas e formas de atendimento que as respeitem em suas especificidades. Assim, entendo que as instituições de educação

infantil não devem ser concebidas como simples lugares de aplicação de saberes, mas como produtoras de conhecimentos sobre a infância.

Partindo do mesmo ponto de vista, cabe considerar que as professoras, que estão no dia-a-dia com as crianças pequenas, compartilhando com estas grande parte das suas experiências e do seu ser criança, também têm muito a nos dizer. No momento histórico que estamos vivendo não cabe mais conceber que há aqueles que pensam sobre educação (os teóricos e acadêmicos) e aqueles que fazem o cotidiano (as professoras). Assim, concordo com Dickel (1998) ao afirmar que nas suas práticas os professores (as professoras) produzem uma riqueza de conhecimentos que deve ser ponto de partida para o aperfeiçoamento do trabalho docente e de mudança nas instituições educativas. Peter Moss (2002, p.242) também fala da mudança de paradigmas no modo de ver as crianças e as profissionais da educação como fundamental na construção de uma educação para a primeira infância:

Desse entendimento de criança como co-constructora, cidadã, agente, membro do grupo, advém uma outra série de imagens. A criança como forte, competente, inteligente, um pedagogo poderoso, capaz de produzir teorias interessantes e desafiadoras, compreensões, perguntas – e desde o nascimento, não em uma idade avançada quando já ficaram prontos.

Estamos falando de uma prática profissional que não está pré-definida, mas que é construída cotidianamente, no convívio com as crianças. Essa prática, pautada na compreensão da alteridade do ser criança, exige reflexão, avaliação das ações docentes. A professora do berçário I desta creche revelava estar constantemente auto-avaliando-se; isso foi verbalizado em uma entrevista. Em outros momentos avaliava os seu trabalho com os próprios bebês:

Eu me questiono também quando estou em casa pensando, às vezes aquela criança que não chora muito, que não te pede muita atenção, acaba ficando mais, ... e eu estou tentando trabalhar isso, porque eu percebo, por exemplo, pelo João Victor, ele é uma criança que se tu deixares ali sentado, ele fica. Então eu estou tentando chegar mais nele por causa disso, porque às vezes eu penso, ah, ele não está engatinhando ainda porque como ele é muito acomodado e eu deixo ele lá e ele fica. Os outros são mais ativos e a gente acaba indo em cima dos outros e ele fica e acaba às vezes perdendo muita coisa. Quando eu deito fico pensando, até isso eu fico pensando, lembro do João Victor ali sentado, às vezes o João Victor não está engatinhando porque eu estímulo muito o Ismael, o João Victor não gosta de ficar em outra posição, ele gosta de ficar sentado, e a gente acaba indo para aqueles que são mais ativos ou mais simpáticos, que acabam chamando atenção. O João Victor agora está sorrindo, ele bate palminha, mas eu comecei a estar mais junto dele, ele passava às vezes o dia e não ganhava um colo, aí eu mesma fico percebendo que eu tenho que mudar, tenho que estar junto dele porque com certeza vou conseguir com ele o que o Ismael já está fazendo mais rápido se eu trouxer

ele mais junto comigo. Como ele não gosta... a mesma coisa a Aline, a gente acaba... eles já são mais acomodados e a gente acaba se acomodando com eles porque eles não pedem atenção.

(Entrevista em 12/06/03)

A professora está sentada no colchonete dando tapinhas nas costas de Kalil e Kailane para que elas durmam. Lucas aproxima-se, a professora fala para ele: "tu nem ganhou um colo hoje, né. Teus amigos são muito chorões e tu acabas nem vindo um pouquinho no colo". Coloca o menino sentado nas suas pernas.

(Registro no caderno de campo em 10/03/03)

A visão de que cada criança é única e que a relação com ela vai ser marcada por muitas surpresas e desafios que estarão nos aguçando em todos os momentos, permite uma prática que não seja balizada pelas certezas de um adulto que já sabe prever o que vai acontecer nessa relação. Essa forma de pensar abre espaço para que a constituição profissional esteja em constante construção e avaliação. Permito-me usar uma longa citação de Larrosa (2001, p.16) para definir essa educação que se caracteriza pelo porvir:

A infância entendida como o outro que nasce e que é aquilo que, ao olharmos, nos coloca em questão, tanto em relação àquilo que somos quanto em relação a todas essas imagens que construímos para classificá-la, para excluí-la, para nos protegermos de sua presença incômoda, para enquadrá-la em nossas instituições, para submetê-la às nossas práticas e, no limite, para fazê-la como nós mesmos, isso é, para reduzir o que ela pode ter de inquietante e ameaçadora. A atenção à alteridade da infância talvez permita a emergência de outra forma de pensamento na educação e, talvez, de outro tipo de prática educativa. Enquanto relação com a alteridade daquele que nasce, a educação não é apenas o resultado da segurança de nosso saber e da arrogância de nosso poder, mas ela implica, também nossa incerteza, nossa inquietude e nosso autoquestionamento.

Essas reflexões realizadas pela professora eram marcadas pelo isolamento; fica claro em sua fala que pensava em seu trabalho e o avaliava sozinha, em casa, quando ia dormir ou quando ia fazer seu planejamento. A creche não tem espaço para discussões coletivas, para que as aflições das professoras sejam compartilhadas, para que haja troca de experiências. Essas trocas entre as profissionais aconteciam em momentos informais, não havia sistematicidade e nem registro.

Volto aqui à discussão da documentação pedagógica como ferramenta para fomentar uma prática comprometida e ética na educação de crianças pequenas:

Na educação infantil, quando documentamos algo, estamos deliberadamente optando por observar e registrar os acontecimentos em nosso ambiente a fim de pensar e comunicar as surpreendentes descobertas do cotidiano das crianças e os extraordinários acontecimentos que ocorrem nos lugares em que elas são educadas (GANDINI & GOLDBERGER, 2002, p.150-151).

A professora do berçário I não tinha como prática a documentação do cotidiano educativo de seu grupo. Ela possuía um caderno de registro e planejamento, mas ali não víamos as especificidades de cada bebê, que ela tão bem conhecia, mas não registrava – geralmente o que ela registrava eram as atividades realizadas.

As diferentes formas de registro (quer sejam feitas de forma escrita, sob a forma de fotografias, filmagens ou outros recursos) devem estar contempladas no planejamento das professoras e da instituição. Registrar deve efetivamente fazer parte da constituição do processo de reflexão e da organização das ações no cotidiano das instituições de educação infantil. É importante que esses registros possam fomentar a discussão entre as profissionais, de forma a auxiliá-las a pensar o que vem acontecendo na creche ou na pré-escola. É percebendo os indicativos que as crianças estão dando de como elas são e do que elas querem, que o trabalho pedagógico pode ser realmente avaliado. Estou apontando para uma forma de registro que dê legitimidade para as ações das crianças e que permita levar a uma reflexão sobre a prática.

O registro, nesta perspectiva, também será fundamental para que o planejamento das professoras seja estruturado a partir das sinalizações das crianças. Ao olharmos atentamente para o que as crianças estão fazendo e querendo nos indicar, veremos que não basta que o momento denominado da atividade pedagógica seja pensado: o parque, a higiene, a alimentação também devem ser contemplados. E aqui temos que falar de planejamento de tempo e de espaço, que são coisas que geralmente as professoras preterem em seus planejamentos. Sem querer assumir uma postura ingênua, que culpabiliza as professoras por aquilo que não fazem, é importante pontuar que é preciso tempo para planejar, documentar e refletir – e esse tempo deve ser institucional, e mais que isso, deve ser garantido por políticas públicas que assegurem o tempo necessário para que as professoras possam pensar.

Dahlberg, Moss & Pence (2003, p.201) acreditam que a documentação pedagógica deva constituir-se em um processo de comunicação no qual as muitas vozes – das crianças, dos pedagogos, dos pais, dos administradores, dos políticos e ainda de outras pessoas – possam ser ouvidas, garantindo a expressão de uma multiplicidade de perspectivas.

Pensar que a criança que chegará à instituição educativa vai ser acolhida pelas profissionais, vai poder expressar-se de diferentes maneiras, vai poder trazer para o ambiente da creche as suas marcas culturais, implica um movimento da creche e das professoras em aproximar-se das famílias, contando com a parceria delas e dividindo

com elas as experiências da criança na instituição de educação coletiva. É bastante difícil desenvolver uma prática comprometida com as crianças se não há respeito e acolhimento para com suas famílias. “Cada família, com sua cultura particular, tem muitas coisas a comunicar, se os educadores estiverem dispostos a ouvir, e muitos recursos a oferecer, desde que os educadores abram espaço para o diálogo” (GALARDINI & GIOVANNINI, 2002, p.128).

As relações da creche com as famílias das crianças do berçário I foram marcadas por ambigüidades. Antes da entrada do bebê na creche não houve um encontro da professora com as famílias para que a profissional começasse a conhecer a criança que iria receber – no primeiro dia da criança na instituição a professora recebia da coordenação apenas um papel com o nome e a data de nascimento do pequeno. Neste primeiro dia, bem como em muitos outros, não havia diálogo entre adultos - professoras e famílias. O bebê era sempre recebido no colo, com ternura e aconchego, mas isso não era estendido às famílias.

A professora do grupo assumia posturas nas quais demonstrava tentativas de inclusão do modo de ser, pensar e agir dessas famílias no seu cotidiano educativo. Em alguns dias contava para as famílias alguma peraltice que as crianças tinham realizado ou fazia algum comentário sobre o dia dos bebês. Em outras ocasiões demonstrava conhecer e respeitar a realidade de vida que as famílias estavam submetidas. Em uma semana de chuva, por exemplo, a professora do berçário II comentou que as roupas das crianças estavam com cheiro ruim e que muitas delas estavam mandando poucas fraldas. A professora do berçário I comentou que com chuva até para quem tem uma casa com toda a estrutura é difícil secar roupas, quanto mais para as famílias que moravam em situações precárias, pediu para a outra professora ter um pouco de compreensão. Em uma outra ocasião Michele estava com estomatite e, mesmo com a recomendação médica de não levar a menina para a creche, a mãe continuava levando-a, sendo necessária a intervenção da coordenação para proibir a entrada da criança enquanto não estivesse curada – a professora havia reclamado deste comportamento da mãe, visto como negligência. Em uma visita que fizemos ao Morro, durante o período de afastamento da Michele, encontramos a sua mãe. Esta ficou nervosa ao nos ver e perguntou se estávamos indo atrás dela para dizer que a filha havia perdido a vaga na creche por estar faltando. Nesse momento a professora comentou comigo que estava começando a entender que às vezes as famílias mandavam as crianças doentes para a creche com medo de perder a vaga.

Nestes exemplos fica clara a importância de as professoras terem conhecimento acerca do meio cultural e social no qual estão atuando para um relacionamento mais sólido e verdadeiro com as famílias das crianças. Em entrevista, a professora faz uma fala muito lúcida a respeito das necessidades das crianças e das famílias que, algumas vezes, não são satisfeitas na creche:

Eu não concordo com o horário de entrada. Acho que o horário da saída tudo bem, até às 17:30 porque depois cada um tem a sua vida. Mas essa entrada eu acho que cada um poderia estar entrando, porque eu acho assim, se a mãe não está trabalhando pode ficar um pouquinho mais com ele, esse horário não deveria ser tão rígido. Eles deveriam entrar, tipo assim, hoje quer dormir um pouco mais, a criança quer dormir, deixa, de repente ela vai passar um dia muito melhor na creche, vai ter a oportunidade de ficar um pouquinho mais com a mãe em casa, eu dificilmente cobro delas, porque a [coordenadora] pede, para mandar assinar o caderninho, mas o que adianta eu mandar elas assinarem o caderno, se eu sei que todos os dias vai ser esse horário. Até porque eu sei que eles dormem um pouquinho mais, esse horário de creche para mim é... Porque às vezes, ah, a mãe não trabalha e fulano vem para creche, mas se ela não está trabalhando tem que ser flexível com esse horário. Às vezes elas já estão aqui às 7:30 em ponto porque sabe que se passar das 8:15 não vão entrar, então elas já acostumaram com esse horário e trazem com medo de perder a vaga. Isso não deveria acontecer também, o filho estar na creche é um direito da criança hoje em dia, a mãe estando trabalhando ou não, é um direito dela. E hoje, sorte da criança que conseguiu a vaga, porque é bem difícil de conseguir, mas infelizmente não têm vagas para todas. Cada ano parece que tem menos.

(Entrevista em 12/06/03)

Em outras ocasiões, o relacionamento da professora com as famílias pareceu permeado pela percepção de que estas eram acessórias na sua relação com os bebês. Como quando, por exemplo, houve um surto de conjuntivite na creche que contaminou crianças e profissionais. A coordenação decidiu fechar a creche por dois dias por falta de profissionais não infectadas pela doença – quando a professora foi avisar as famílias que a instituição não iria funcionar limitou-se a dizer: “amanhã e depois não vai ter creche”, nenhuma explicação a mais foi dada. Ou ainda nos muitos dias em que a criança foi apenas entregue para o familiar no final do dia, sem que houvesse nenhuma conversa entre os adultos: será que uma criança passa oito horas em uma instituição e não há nada para ser contado para a pessoa que vem buscá-la?

Pude perceber que ao longo dos meses de realização da pesquisa empírica a professora também foi aprendendo a se comunicar com as famílias. Parece que foi conseguindo ousar mais, talvez compreendendo que as famílias são uma parte essencial da vida daquelas crianças e que o diálogo com elas poderia ser incrementado, visando ao bem estar dos bebês. Se a comunicação inicial era bastante frágil, aos poucos ela ia solidificando-se, apesar de existirem poucos momentos em que as famílias pudessem

realmente sentir o que é a vida da criança na instituição de educação. Isso poderia ser feito se as práticas de documentação fizessem-se mais presentes.

Esta defesa da educação de bebês em ambientes coletivos que estou fazendo só faz sentido se estas instituições forem culturalmente e socialmente adequadas para receber as crianças, se creches e pré-escolas incluam suas famílias como parceiras na educação, entendendo-as como também protagonistas do processo pedagógico, se tiverem professoras formadas para essa função, de modo que os pequenos possam sentir-se seguros, amparados, respeitados, podendo desenvolver um real sentimento de pertencer à espécie humana (MORIN, 2001).

Conhecer as potencialidades dessas crianças tão pequenas, para além de uma visão que as resume a períodos de desenvolvimento, contando com o conhecimento das professoras que trabalham com esta faixa-etária, estas entendidas como possuidoras de uma função bem diferente de substitutas maternas – como parceiras de infâncias ricas em possibilidades – determinam a busca da constituição efetiva da Pedagogia da Infância.

5. SER PROFESSORA DE BEBÊS:

uma profissão marcada pela sutileza

“Faça as coisas o mais simples que você puder,
porém não as mais simples”

Albert Einstein

5.1. Marcas do Cotidiano

O cotidiano de um grupo de bebês em uma instituição de educação coletiva caracteriza-se por ser composto de momentos cadenciados, tácitos e rotineiros, que são vividos pelas professoras sem uma compreensão dos seus fins e intenções. Diversas das ações realizadas pelas professoras no dia-a-dia da creche acabavam sendo automatizadas e, não sendo vistas como importantes, passavam despercebidas, de forma a não vir à tona a riqueza da vida diária. Alguns registros no caderno de campo exemplificam essas situações:

Ismael está deitado no colchonete, parece estar fazendo força para se levantar. A professora aproxima-se dele e o coloca sentado, apoiado em uma almofada. O menino começa a tombar até cair no colchonete. A professora, falando como se fosse o bebê faz o pedido: "Ah, não me deixa cair". Ela ajeita novamente o menino sentado e, mais uma vez, ele começa a cair – parece estar tentando equilibrar-se. A professora assume corporalmente a mesma posição da criança (meio de lado, tentando ficar sentada) e fala: "Vamos, te vira, te vira, tenta te levantar, eu sei que tu consegues". Ismael começa a rir e acaba de cair. A professora cerca-o de almofadas e travesseiros e o deixa sentado, dizendo que daquela forma ele não iria escorregar mais.

(Registro no caderno de campo em 05/05/03)

A auxiliar volta do banheiro trazendo Maria Victoria que acabara de ser trocada. Coloca a menina no colchonete, apoiada em um travesseiro, voltada para a parede. Minutos depois a professora olha para a menina e fala: "Estás virada para a parede, Victoria? Vamos virar para frente para olhar os amigos... assim está mais confortável, não é legal ficar olhando para a parede, aqui na sala tem mais coisas interessantes". Completa falando como a nenê: "Eu ainda não consigo me virar sozinha, vocês não podem me deixar de costas para todo mundo".

(Registro no caderno de campo em 03/07/03)

Estou partindo do entendimento de que educar crianças tão pequenas em ambientes coletivos é uma profissão caracterizada pela sutileza. Isso fica evidente em ações que são quase imperceptíveis, tal como mudar Victoria de posição ou perceber Ismael tentando levantar-se, estabelecendo um diálogo corporal com ele, mas que denotam a capacidade da professora de perceber as crianças e agir de forma a contemplar as necessidades dos pequenos. Essa sutileza está presente em atos cotidianos, aparentemente pouco significativos, mas que revelam a importância do trabalho docente com bebês. Virar uma criança, colocá-la mais perto do grupo, perceber seus sinais corporais, prestar atenção na temperatura ambiente para deixá-la com uma roupa confortável, cobri-la em um dia de frio e outras tantas ações podem fazer a

diferença entre a atenção, característica de uma prática humanizadora, plena de significados e o descaso, característico das práticas desumanizadoras, para cada um daqueles meninos e meninas.

No trabalho da pesquisadora Maria José Ávila (2002) há a descrição de situações em que as professoras pesquisadas tiveram um papel caracterizado como sutil e complexo. No episódio que denominou *AA leveza do balé esquisito*, em que uma das professoras organizou de uma forma mais agradável o momento de sono do grupo, ficou clara a importância de o adulto perceber e reconhecer as múltiplas linguagens dos pequenos, valorizando os seus gestos, expressões, silêncios, olhares...

Momentos tais quais os por mim observados na creche e os descritos por Ávila são propícios para que o adulto deixe de ser a única e principal referência relacional dentro da creche, de forma que as professoras possam desenvolver um duplo papel no cotidiano com as crianças pequenas: além de protagonistas das relações educativas, o de cenógrafas junto ao grupo de crianças, de forma a observar e agir respeitando a alteridade dos pequenos. Sem dúvida estes são papéis mais sutis e necessariamente mais complexos (MUSATTI, 1998).

A conversa da professora com Ismael, presente no excerto anteriormente destacado, evidencia uma outra categoria do trabalho pedagógico: a valorização da autonomia dos educandos. Em diversas situações observadas no berçário a professora do grupo demonstrou prezar pela autonomia das crianças. A estas era permitido, por exemplo, que segurassem as canecas de água ou vitamina e comessem frutas sozinhas, ou melhor, com a mediação do adulto. Para aquelas muito pequenas, que não estavam acostumadas a comer de colher ou a tomar no copo, a professora demonstrava paciência em, paulatinamente, fazer a substituição da mamadeira. Em outras ocasiões, ainda, a professora pedia a ajuda das crianças para guardar brinquedos ou para empurrar uma outra criança quando estavam brincando nas caixas plásticas. Contudo, algumas das práticas de promoção da autonomia daquelas meninas e meninos eram incipientes, marcadas, talvez, por dúvidas da profissional em como fazer diferente. Em entrevista ela afirmou:

Eu gostaria de desenvolver mais a autonomia deles, Fernanda. Até não deixo algumas coisas pela própria rotina deles, pela própria coisa que eles vão derramar, vão escorregar, vão se sujar, até porque às vezes não estão as duas ali para uma já ir limpando, a gente acaba podendo essa autonomia deles. Eu acho que eles poderiam ser mais autônomos. Eu queria poder deixá-los comer sozinhos, porque eu acho que tem criança ali que já está querendo que eu dê a colher e o prato para deixá-las comer sozinhas. Só que não tem um

espaço próprio para isso. Porque eu vou acabar de dar comida e eles vão dormir ali, aí eu vou passar um pano, vai ficar molhado, vai ficar úmido. São coisas do ambiente, da estrutura. Se tivesse uma outra sala eu colocava as mesinhas lá e deixava comer sentado, se tivesse umas cadeirinhas, outro dia eu tava pensando nisso, se tivesse eles sentavam ali e a gente podia deixar eles brincarem, explorarem e tentar comer sozinhos, assim com mais independência, mas a gente tem limitações. Eu sinto que eles têm vontade de fazer isso. Se tu deixares o prato eles vão rapidinho pegar o prato para tentar, mas sempre é em função da rotina, de horário, de espaço e aí a gente acaba não permitindo.

(Entrevista em 12/06/03)

A professora falava de limitações que eram reais no CEI Morro da Caixa: realmente a sala era pequena e não havia um outro espaço para que os bebês fizessem as refeições, visto que a área interna, que também era usada como refeitório, mal acomodava as crianças maiores; também não havia mesas e cadeiras em tamanho apropriado para os menores; em certas ocasiões a alimentação era um pouco tumultuada, devido ao fato de várias crianças quererem ser alimentadas no mesmo momento, fazendo com que as profissionais tivessem que escolher quem eram as mais “famintas”.

No dia a dia as crianças colocavam as mãos nos pratos de comida e não eram impedidas, nem repreendidas. Por vezes a professora comentava que estava quente e que elas poderiam queimar o dedo ou ainda dizia que tinha que esperar um pouco para esfriar antes de comer – todavia, não ousava deixá-las experimentar comer sozinhas, ter contatos diferenciados com os alimentos, prová-los de diferentes maneiras, principalmente aquelas crianças que se demonstravam mais interessadas em fazê-lo. Em dias de festa, no entanto, os bebês divertiam-se com os alimentos: comiam, sujavam-se e se lambuzavam à vontade.

Neste exemplo da alimentação fica claro que não podemos ter a ingenuidade de achar que se as coisas não acontecem dentro da creche é por má vontade das professoras. Algumas vezes as condições estruturais são realmente impeditivas. Entretanto, é bastante tênue a fronteira entre os reais impedimentos estruturais e a acomodação ou o temor de fazer diferente, ou ainda, o deixar que a rotina atropelasse oportunidades de novas experiências. Aqui estou entendendo rotina como a pesquisadora Rosa Batista (1998), que a define como a estrutura gerenciadora do tempo e do espaço da creche e, que, muitas vezes, obedece a uma lógica institucionalizada nos padrões da pedagogia escolar que se impõe sobre as crianças e sobre os adultos que vivem grande parte do tempo de suas vidas naquela instituição.

Ana Lúcia Goulart de Faria (2001) prefere usar o termo jornada ao invés de rotina para caracterizar o tempo passado por adultos e crianças nas instituições de

educação infantil. A autora define jornada como a marcha ou o caminho que se faz em um dia. Na sua opinião:

o fato de fazermos determinadas atividades todos os dias, como dormir, comer, banhar-se, etc, não autoriza a profissional de educação infantil a fazê-las iguaizinhas todas as vezes, mas sim a desafiar a cumprir estes rituais, com intencionalidade, no conjunto das ações educativas. Por exemplo, um dia troca as fraldas contando história, no outro cantando, assobiando (FARIA, 2001, p.71).

Em situações difíceis para as pequenas crianças a professora incentivava-as a procurar uma saída, de forma que se demonstrava atenta para o que os bebês estavam fazendo, mas permitia que eles encontrassem, ou pelo menos buscassem, uma solução por conta própria. A expressão “te vira”, usada quando percebia alguma criança em alguma complicação, que aparentemente poderia significar que ela estava pouco se importando com aquele menino ou menina, caracterizava-se, na verdade, como a sua forma de incentivá-los a tentar resolver seus problemas de maneira autônoma:

Anderson está brincando dentro da piscina de bolinhas e acaba virando-a. O menino resmunga. A professora diz para ele procurar a saída, ele mexe-se mais um pouco e volta a resmungar. A professora intervém dizendo que mais um pouquinho e ele vai achar como sair dali. Finalmente Anderson sai das bolinhas, ri e pula, parece estar contente.

(Registro no caderno de campo em 26/03/03)

Samanta, Lucas, Anderson, Nicole e Pablo estão brincando com as caixas plásticas. Lucas entra na caixa e parece querer sair, a professora incentiva-o a sair sozinho dizendo: “te vira, tu entraste sozinho, agora também consegue sair”. Lucas anda de um lado para o outro dentro da caixa, a professora estica o braço para ele apoiar-se e, finalmente o menino sai. Minutos depois ele novamente entra na caixa, ela comenta: “entraste de novo! Agora vais sair sozinho, tu já sabes sair de lugares piores”. Lucas fica mais alguns instantes dentro da caixa, anda mais uma vez de um lado para o outro e consegue sair. A professora fala: “já aprendeste, né”.

(Registro no caderno de campo em 04/06/03)

Autonomia envolve formar pessoas que saibam trilhar os seus próprios caminhos, traçar a sua história, tomar decisões, construir a autoria e a liberdade. Contrapõe-se a heteronomia, que traz consigo as amarras da dependência e da subordinação às regras de outrem. Dessa forma, educar para a autonomia implica possibilitar ao educando a construção das suas regras de conduta, visando à responsabilidade individual e coletiva que permite a convivência entre humanos. “É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o ‘espaço’ antes ‘habitado’ por sua *dependência*” (FREIRE, 1996, p.105 – grifos do autor). Esta liberdade, deve visar a conciliação dos próprios interesses com os interesses

das demais pessoas. Neste ponto é necessário lembrar que em um discurso neoliberal, autonomia pode significar individualismo e competitividade. O sentido que aqui estou propondo não é este: dessa forma, um ser autônomo necessariamente tem que perceber o outro e desenvolver práticas solidárias.

Liberdade implica fazer escolhas. A possibilidade de escolher na educação é particularmente marcante, caracterizando uma forte oposição em relação ao que acontece em muitas creches, pré-escolas e mesmo escolas brasileiras: há crianças que não têm escolhas. Todas têm que dormir, comer, brincar, relacionar-se, fazer atividades no mesmo momento, independentemente de terem ou não sono, fome ou vontade, geralmente de acordo com a conveniência do adulto ou com a regra institucional. Mais uma vez amparo minhas reflexões em Paulo Freire (1996), quando afirma que: “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (p.120). Graciliano Ramos (2002), contando-nos fatos da infância do menino Graciliano, fala-nos da impossibilidade que tinha de escolher, de opinar, ficando surpreso quando isso aconteceu, de forma que não conseguiu fazer uma escolha livre:

A consulta me surpreendeu. Em geral não indagavam se qualquer coisa era do meu agrado: havia obrigações, e tinha de submeter-me. A liberdade que me ofereciam de repente, o direito de optar, insinuou-me vaga desconfiança. Que estaria para acontecer? [...] Receei mostrar-me descortês e obtuso, recair na sujeição habitual. Deixei-me persuadir, sem nenhum entusiasmo (p.96).

Rosa Batista (1998) mostra-nos que as creches estão estruturadas sob rotinas rígidas, uniformes e homogeneizadoras, as quais dificultam a expressão das singularidades e especificidades de cada criança, nas quais não há espaço para escolhas. Ao chegarem a essas instituições meninos e meninas encontram uma rotina diária que é comum a todos os grupos e mais ou menos comum em todas as unidades educativas (hora de entrar na creche, hora de entrar na sala, hora do lanche, hora do parque, hora da higiene, hora do almoço, hora do descanso e, assim, sucessivamente até o final do dia). Neste espaço não há lugar para escolhas: as ações dos adultos acabam subordinadas a esta seqüência hierárquica, cabendo-lhes adequar os diferentes ritmos das crianças ao ritmo único da rotina da instituição. Enfim, essa rigidez caracteriza-se pela previsibilidade dos acontecimentos, partindo da concepção de uma criança também previsível. A idéia aqui defendida é a de podermos subverter os determinismos presentes na inflexibilidade da rotina.

No capítulo anterior vimos que a professora do berçário desenvolveu uma concepção de criança-bebê que ultrapassa o modelo da criança como um ser do qual já se sabe tudo a respeito. Assim sendo, sua postura com relação aos momentos da rotina dos bebês, na maior parte das vezes, também levava em conta os anseios dos pequenos. Isso fica bastante evidente em relação ao horário do sono:

A professora comenta comigo que não concorda que as creches tenham um horário de sono para as crianças, acredita que elas devam dormir quando estão com sono. Acrescentou dizendo que o sono ao meio-dia é uma necessidade dos adultos e da instituição e não das crianças, na sua opinião a creche deveria ter condições para que elas dormissem, descansassem ou brincassem nesse horário.

(Registro no caderno de campo em 25/03/03)

Esta sua fala não era apenas retórica. Talvez por conhecer bem cada um daqueles bebês a professora facilmente identificava quando estavam sonolentas e permitia que dormissem a qualquer momento do dia. Nos registros são comuns frases como: “É ruim quando a gente tem sono e não nos deixam dormir” ou um convite para um soninho no meio da manhã ou da tarde:



Pablo começa a choramingar, a professora diz: “estás com sono, né, Pablo, esta chuva está boa para dormir. Descansa um pouquinho no colchonete” e acomoda o menino deitado.

(Registro no caderno de campo em 25/03/03 – às 10:05h)

Samanta coloca uma fralda na cabeça e começa a andar pela sala. Márcia pergunta para ela se tem um fantasma na sala, a menina retira a fralda da cabeça e dá risada. Vai até Flávia e coloca a fralda na cabeça dela. Flávia chora, a professora fala: “Ah, Samanta, agora a Flávia não quer brincar, ela está com um soninho”. Põe Flávia deitada no colchonete e a aconchega junto a si.

(Registro no caderno de campo em 04/06/03 – às 10:20h)

Em alguns dias havia bebês dormindo na hora do almoço ou do lanche. A prática da professora era a de guardar a comida para que fosse oferecida à criança quando acordasse. Esta postura não se fazia presente em algumas das auxiliares que passaram pelo berçário. Principalmente no horário próximo ao almoço havia uma insistência em manter as crianças acordadas para que almoçassem antes de dormir. É

fato que eram elas que ficavam sozinhas com as crianças no período de descanso das professoras e, certamente, se os pequenos dormissem antes de comer iriam acordar quando as auxiliares ainda estavam sós, assim talvez fosse mais cômodo mantê-las dormindo neste horário. Ou podemos pensar que a rotina já está tão arraigada nessas profissionais que elas não percebem possibilidades de ser diferente.

O trabalho com bebês “não aparece” dentro da creche, as crianças não “produzem” concretamente nada. Grande parte do tempo em um berçário é dedicado às atividades rotineiras, de chegada, de alimentação, de troca, de banho e de descanso, que, com frequência, não recebem a atenção das professoras, não sendo assim refletidas e avaliadas. No imaginário das profissionais da educação e mesmo em nível de senso comum, há a noção de que deve haver a produção de algo para estar caracterizado um processo educativo, bem em acordo com a noção da sociedade capitalista na qual vivemos, que valoriza os resultados como lógica estruturante. Em entrevista (em 12/06/03) a professora do grupo demonstrou-se incomodada com a visão que as pessoas de fora da creche têm do trabalho com o berçário: *“Outro dia passou uma mãe e nós estávamos na área e ela comentou, os bebês é bom, né, eles só brincam. Eu fiquei pensando assim, claro, eles só brincam, o que ela queria, que eles estivessem aprendendo a ler e a escrever?”*.

Em mais um dos episódios relatados por Ávila (2002), uma das professoras estava realizando um **Atrabalhinho** com as crianças. Naquela creche este momento era visto como sério, relacionado com o trabalho da criança e com a função da professora. Ocasões como esta eram valorizadas pelas profissionais para revelar que as crianças pequenininhas eram capazes de fazerem coisas, evidenciando a ênfase na produção de algo e não na experiência lúdica. O que poderia ter sido uma atividade prazerosa, transportou o modelo escolar para a educação infantil, de forma que tudo já estava previsto e semipronto. Não houve espaço para a brincadeira e as crianças não puderam usufruir o material, a criatividade, as sensações, a nova experiência.

Em uma outra situação por mim registrada no berçário:

Está tocando música na sala do berçário II, Samanta, Anderson, Lucas e Pablo começam a dançar. A professora do berçário I canta a música que está sendo executada, bate palmas e gesticula. As quatro crianças acompanham. Anderson resolve sentar-se no colchonete. Neste, Iasmim já está deitada, ele quase senta em cima dela. A professora chama a atenção do menino dizendo: “Anderson, olha para trás e veja quem está atrás de ti. Senta mais para o lado se não tu vais esmagar a Iasmim”. O menino vira-se para trás, olha para a menina e se senta um pouco mais afastado.

(Registro no caderno de campo em 12/06/03)

Neste registro novamente a marca é a sutileza de um olhar atento da professora, impedindo que Anderson sentasse em cima da pequena Iasmim. Neste caso temos que discutir as intenções educativas que estavam embasando a aparentemente simples atitude de impedir que o menino sentasse em cima da bebezinha. A professora estava dizendo para o menino que existe um outro, que estava atrás dele e que precisava ser respeitado. Em outras ocasiões a professora compartilhou com as próprias crianças as conquistas que os bebês estavam adquirindo ao longo do tempo, fazendo-as olharem umas para as outras:

Camila, meio cambaleante, caminha até a professora. Esta vibra dizendo: “palmas para a Camila!”, em seguida comenta com Bruno que está no seu colo: “Oh, Bruno, a Camila está que nem o Bruno no ano passado, fazendo só-só”³³

(Registro no caderno de campo em 27/02/03)

Com isso, mais uma vez, deve-se frisar que as crianças reais não são egocêntricas como mostram os manuais de desenvolvimento, que elas podem relacionar-se com coetâneos e, mais que isso, podem reconhecê-los como representantes da espécie humana. Lembremos novamente as palavras de Musatti (1998) ao afirmar que as crianças pequenas não são indiferentes aos sentimentos das outras crianças. Com essa crença a professora mostrava para Anderson e Bruno valores que parecem estar esquecidos na sociedade atual: como a solidariedade e o olhar para o outro, de forma a identificá-lo como um ser humano merecedor de respeito. Mostrava para os pequenos meninos que uma ética do interesse, que cria laços e tece elos, pode ser construída e desenvolvida (UNGER, 2001).

Benjamin (1986) fala da barbárie vivida no período pós-Primeira Guerra Mundial e que, tristemente, está presente ainda nos dias atuais e, devido a condições de vida degradantes, apresenta-se com muita força em bairros que concentram moradores de baixa renda, tal qual o Morro em que vivem Anderson, Bruno e as demais crianças da creche. Kramer (2003[b]), resgatando a obra deste autor, questiona: “Estão nossas crianças e jovens aprendendo a rir da dor do outro, a humilhar, a não mais se sensibilizar? Estão sendo desumanizados?” (p.94). Gostaria de destacar a importância de que a ação docente com crianças pequenas realmente conduza à **humanização** e que seja resgatado o papel das professoras como profissionais dessa humanização, assegurando, dessa forma, a contribuição da educação contra a barbárie. As palavras de

³³ Expressão utilizada pela professora quando uma criança começava a ficar em pé ou a caminhar sozinha.

Bazílio & Kramer (2003), falando da importância da solidariedade em tempos de violência são elucidativas:

A reversão do quadro da iniciação de crianças e jovens na violência exige políticas sociais e investimentos numa perspectiva de inclusão, ou seja, no sentido de garantir formas sadias e solidárias de inserção social, oferecendo modelos de socialização e de construção de identidade onde uma cidadania política, social e cultural possa se consolidar (p.115).

O universo com o qual lidavam as professoras e demais profissionais da creche pesquisada estava marcado pela violência de gangues de tráfico que iniciam as crianças cada vez mais cedo, pelo medo de balas perdidas atingirem pessoas inocentes, pela negligência do poder público que humilha. Certamente a creche não é a panacéia responsável por reverter todo esse cenário, mas nas suas intenções educativas tem o papel de oferecer um modelo diferenciado de atuação, no qual as relações possam ser marcadas pela solidariedade e pelo comprometimento com o ser humano. Com isso estou entendendo que o projeto educacional para crianças pequenas deva ter bases e objetivos estruturados nas *relações* e na *solidariedade* (SPAGGIARI, 1998, p.99).

Educar uma criança significa promover um crescimento integral do indivíduo, também desenvolver solidariedade, capacidade de enxergar o outro e tolerância para com outros modos de ser, de modo a ter respeito e responsabilidade para com os demais. Muitos dos atos de violência ocorrem pela falta de respeito para com a vida humana. Vivemos um período de barbárie da Modernidade, em que os valores éticos e morais estiveram (ou estão) em desuso, desta forma, criou-se uma geração de jovens que não conseguem respeitar o ser humano, simplesmente porque não vêem os outros como seus semelhantes. Nesse sentido compartilho a opinião de Unger (2001) ao afirmar que: “o momento é grave, de modo mais essencial, porque o homem esqueceu a riqueza do que pode significar ser um ser humano” (p.46).

Faria (2001) afirma que as instituições de educação infantil (assim como outras instituições educacionais) convivem com o binômio atenção/controlado. Este define-se como a necessária atenção oferecida pelo adulto à criança e o igualmente necessário controle para que os pequenos aprendam a viver em sociedade. De forma que “cabe garantir que a balança penda para a ‘atenção’ e o ‘controle’ deverá estar voltado, não para o individualismo e a submissão, mas para o verdadeiro aprendizado de vida em sociedade: solidariedade, generosidade, cooperação, amizade” (FARIA, 2001, p.72).

Falar em intenções educativas remete-me às palavras de Bernard Charlot (2000) ao fazer referência à importância da educação para a “hominização” ou para o tornar-se homem:

Nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único do homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. [...] Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (p.53).

Diante destas reflexões, é patente a necessidade de resgatar o *aprender* para a educação infantil. Com o temor das práticas escolarizantes e de instrução, deixamos de falar na importância da aprendizagem para as crianças pequenas. Não é atribuição das professoras de educação infantil ensinar e transmitir (aliás, essa não deveria ser característica do trabalho de nenhum(a) docente). Contudo elas têm um papel fundamental, que defino como sutil, na aprendizagem das crianças. Este pode ser caracterizado como uma presença atenta e disponível a compartilhar os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade ao longo da sua história. Para tanto, é essencial o planejamento de situações ou do uso de materiais diversificados no cotidiano de trabalho com os pequenos, proporcionando o contato com diferentes possibilidades de aprendizagens, quais sejam, relacionais, afetivas, cognitivas, expressivas, artísticas...

Estou entendendo este aprender da forma como Paulo Freire (1996) anunciou, sendo a capacidade para criar, construir, reconstruir ou transformar um dado conhecimento ou uma dada realidade, de modo que, as crianças não têm o papel passivo de receber aquilo que os adultos lhes transmitem, mas são ativas na construção dessa aprendizagem, que se dá por meio das interações, na relação com os outros. Mais uma vez faço uso das palavras de Kramer (2003[a], p.64) quando afirma que: “nas práticas realizadas, as crianças aprendem”. Assim:

a aprendizagem não é um ato cognitivo individual realizado quase em isolamento na cabeça da criança. A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto aos adultos e, igualmente importante, com outras crianças: por isso enfatizamos que a criança pequena como aprendiz, é um co-construtor ativo. A aprendizagem não é a transmissão de conhecimentos que conduz a criança a resultados pré-ordenados, nem a criança é um receptor e reproduzidor passivo (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003, p.72).

Certamente os bebês do berçário I do CEI Morro da Caixa aprenderam muitas coisas na sua experiência em uma instituição de educação coletiva. E o mais importante: começaram a aprender e a experimentar a ser humano, iniciando seus processos de “hominização”, aprendendo regras de convivência com outros humanos, grandes e pequenos. Continuo a dialogar com Charlot (2000, p.70): “aprender pode ser também aprender a ser solidário, desconfiado, responsável, paciente...; a mentir, a brigar, a ajudar os outros...; em suma, a ‘entender as pessoas’, ‘conhecer a vida’, saber quem se é.” Bazílio e Kramer (2003) comentam que os adultos estão abstendo-se do seu papel de intervir na aprendizagem das gerações mais jovens e afirmam ser essencial que as crianças aprendam condutas, práticas e valores que só irão aprender se forem iniciadas pelos adultos.

A professora do berçário I e eu tivemos a oportunidade de conversar sobre alguns dos momentos que aqui foram relatados. Ela não tinha percebido que as sutis intervenções por ela realizadas eram características do seu trabalho como docente, evidenciando que não havia refletido sobre o significado de suas ações para as crianças. Na opinião de Paulo Freire (1996) um dos pontos mais importantes da docência é a reflexão crítica sobre a prática, de forma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.43-44). Sem dúvida, à medida que ela pôde refletir sobre sua prática, sua compreensão ampliou-se, sendo possível respaldar o significado e a escolha de ações posteriores (GERALDI, MESSIAS & GUERRA, 1998), como ficou evidente no decorrer das observações, nas quais percebi uma maior intencionalidade na ocorrência de episódios como os anteriormente descritos e comentados.

5.2. Experiências...

“O que então me pasmou foi o açude, maravilha, água infinita onde patos e marrecos nadavam. Surpreenderam-me essas criaturas capazes de viver no líquido. O mundo era complicado. O maior volume de água conhecido antes continha-se no bojo de um pote – e aquele enorme vaso metido no chão, coberto de folhas verdes, flores, aves que mergulhavam de cabeça para baixo, desarranjava-me a ciência”.

Graciliano Ramos

A humanidade vive um período de muita pressa, tudo acontece de forma rápida, as informações multiplicam-se a cada instante. Na década de 1930 Walter Benjamim (1986) já se assustava com a rapidez com que as informações eram

difundidas no mundo. Para ele, essa era uma das causas de as experiências estarem em baixa, em vias de extinção, evidenciando que a pobreza de experiências estava atingindo toda a humanidade, caracterizando o que ele chamou de nova barbárie (p.115). Para Larrosa (2002), “a experiência é o que **nos** passa, o que **nos** acontece, o que **nos** toca” (p.21 – grifos meus), de forma que em um mundo marcado pelas vivências pontuais e estímulos precisos, tudo pode agitar ou chocar o ser humano, mas nada realmente o toca e o transforma.

Um contraponto para essa ebulição característica das sociedades ocidentais da atualidade pode ser o trabalho com crianças pequenininhas, que segue um ritmo bastante próprio, bem diferente da aceleração que atropela cada um de nós. Apesar da simultaneidade de coisas que acontecem em um berçário, onde há diversas crianças com necessidades e anseios específicos (um chora, outro quer dormir, um quer colo, outro quer brincar, um está com a fralda suja, outro caiu....), com os bebês existem coisas que acontecem de forma muito lenta e não imediatamente evidentes. Por exemplo, há crianças que demoram para comer enquanto há outras pedindo pela alimentação, ou ainda, há vezes em que são precisos meses para que adquiram algumas conquistas afetivas, motoras, cognitivas ou sociais:

Kalil e Pablo estão chorando. A professora pega Kalil no colo e começa a dar o lanche para ele. Conversa: “gostoso, que gostoso!”. Lucas, Samanta, Bruno e Anderson aproximam-se da professora, alguns deles resmungam. Fala para Pablo, que continua chorando e parece afoito pelo lanche, que tem que esperar um pouquinho.[...] Kalil come bem devagar, a professora parece conseguir dar uma atenção individualizada para ele e respeitar o ritmo da sua alimentação, mesmo com o choro dos demais. Fala para o menino: “tu não comes bolacha, né seu danado, só toma o leite. Tu não gostas de comer de colher”.

(Registro no caderno de campo em 10/03/03)

Ao mesmo tempo, muitas coisas ocorrem de forma fugaz, como bolhas de sabão, de forma que se não forem documentadas e percebidas como experiências constitutivas do contexto educativo de um berçário, caracterizadas pela sutileza das ações que as compõem, acabam perdendo-se no conturbado cotidiano:



A professora leva Anderson para trocar. A auxiliar aproxima-se de Victoria, que estava deitada no colchonete, segura as duas mãozinhas da menina e canta para ela. A menina ri, os olhos de adulto e criança estão fixos um no outro, o momento é muito bonito, porém fugaz, já que Anderson volta do banheiro chorando e a auxiliar vai pegá-lo no colo. Victoria resmunga e parece não gostar muito de ficar no colchonete sem a presença da auxiliar.

(Registro no caderno de campo em 1º/07/03)

O tempo dos bebês não é o tempo da sociedade de um modo geral. São os olhares das professoras que estarão dando sentido a tudo o que acontece com as pequenas crianças. Eles podem cair no turbilhão característico da rotina do trabalho diário, tratando-as como um todo homogêneo ou fomentando experiências para os pequenos, percebendo-os como plurais, heterogêneos. Parece-me que um determinante para que as práticas docentes dêem-se de uma ou de outra forma é o quanto a professora conhece cada uma das crianças e o quanto está disponível para perceber cada uma delas, abrindo mão, muitas vezes, do repertório de conceitos (e pré-conceitos) que construiu ao longo da sua prática docente. Nas palavras de Larrosa (2002 p. 24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Com esta citação, quero ressaltar a importância de as professoras de crianças pequenas olharem, ouvirem e sentirem os meninos e as meninas dos grupos pelo quais são responsáveis, aprendendo a auscultar seus ritmos e suas cadências, de forma a não se deixarem levar pela voracidade de uma rotina que automatiza ações e homogeneiza pessoas. Volto à discussão do determinante para a prática pedagógica de perceber cada uma das crianças como um ser único e especial, que não está pré-definido, mas está aberto para a surpresa e para o maravilhamento, que vão se mostrando ao longo da jornada educativa de quem olha com interrogação para a pequena criança.

Mesmo que as crianças passem pelos mesmos acontecimentos ao longo de sua trajetória em uma instituição de educação coletiva, elas não passarão pelas mesmas experiências, já que estas são singulares, não podendo ser repetidas. Com isso quero reafirmar que é apenas conhecendo cada menino e menina, respeitando suas especificidades, que as professoras poderão saber o que toca e o que transforma cada

um deles e delas – o que consiste em experiência para cada um dos bebês. Isto posto, é possível tecer uma crítica ao modelo de educação vigente, no qual todos devem seguir os mesmos tempos, nos mesmos espaços, seguindo a lógica do consenso que abafa a pluralidade e a diferença.

Para Benjamim (1986, p.116) a pobreza de experiências tem resultados para o ser humano: “ela o impele a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda”. Pensemos a pobreza de experiências na educação infantil: estamos buscando uma educação para a emancipação e não para a subalternidade. Dessa forma, não queremos que as nossas crianças contentem-se, conformem-se com pouco ou quase nada, já que não tiveram mais por falta de oportunidades; também não queremos que elas sejam passivas diante do mundo, já que não puderam provar o sabor de conhecer os bens da humanidade, fazendo assim, suas escolhas; finalmente não queremos que as suas experiências de infância sejam marcadas pelo desafeto, pela desesperança, pelo descaso, pela humilhação e pela negligência, que deixam suas cicatrizes e estigmas. Queremos que as crianças pequenas possam passar por várias e ricas experiências, entendendo como Sonia Kramer (2003[b], p.102) que “o que torna uma situação uma experiência é entrar nessa corrente onde se compartilha, troca, aprende, brinca, chora e ri”.

No primeiro ano de vida o bebê está descobrindo o mundo, tudo para ele é muito novo, nesse período está tendo suas primeiras impressões sobre o que é ser humano, por isso a importância de fomentar experiências ricas, diversificadas e estimulantes para os meninos e as meninas e não apenas vivências, que passam sem deixarem lastros e marcas. Muitas das experiências vividas pelas crianças no contexto da creche partirão de uma proposta das professoras ou de uma permissão destas para que os pequenos experimentem, provem, saboreiem, sintam. Dessa forma é fundamental que estas profissionais planejem muitas possibilidades para as crianças experimentarem.

Assim lanço algumas questões para reflexão: O que será experiência para cada uma delas? O que vai tocá-las? É importante para a criança ou é apenas uma atividade planejada pela professora sem levar em conta os interesses e os modos de pensar e agir dos pequenos? O que estou planejando está pautado nos jeitos de ser e de se expressar daquelas crianças? Respeita os seus tempos? A proposta tem a intenção de ampliar e enriquecer o repertório cultural, cenestésico, afetivo ou relacional dos pequenininhos?

Talvez para Flávia comer um bolo coberto com glacê, tendo contato com as texturas e os sabores desse alimento, podendo sujar-se à vontade, tenha constituído uma experiência. Pode ser que para Nicole brincar com a água, podendo molhar-se, sentindo a temperatura, a densidade e o sabor daquele líquido tenha sido uma experiência. Para Lucas o barulho do tambor, a possibilidade de produzir sons, reconhecendo diferentes alturas e intensidades pode ter sido uma experiência. Para João Victor, uma das experiências no berçário pode ter sido brincar com o papel celofane ou com a embalagem de Ovo de Páscoa, podendo amassá-lo, prová-lo, esconder-se embaixo dele. Talvez a possibilidade de conviver, de se relacionar, de trocar e brincar com pessoas das mais diferentes idades tenha sido uma experiência para algumas daquelas crianças. Enfim, os exemplos são muitos. E o que me faz acreditar que essas tenham sido experiências para essas crianças? Todos os sinais que elas deram, captados por um olhar atento, expressados pelos sorrisos de contentamento, pela reincidência da busca pelas brincadeiras, pelo não querer parar de aproveitar e de usufruir daquele momento. Esses sinais também são dados e devem ser percebidos quando o que está sendo oferecido não agrada a criança, respeitando as suas preferências, não insistindo em uma situação desconfortável, de desprazer:



Na área a professora coloca à disposição das crianças a caixa plástica na qual elas brincam de entrar. Pablo logo entra na caixa, a professora empurra-o. Lucas e Anderson aproximam-se e parecem querer ajudar a empurrar o amigo. Flávia aproxima-se desse grupo, a professora pergunta se ela quer entrar um pouquinho e a coloca dentro da caixa. Imediatamente a menina começa a chorar, a professora diz: "tu não queres, né,

Flávia. Tu não gostas de se sentir presa, essas brincadeiras de entrar dentro das coisas não te agradam”.

(Registro no caderno de campo em 17/06/03)

Outras tantas possibilidades poderiam ter sido experiência para aquele grupo de bebês. Pode ser também que, por exemplo, o contato com elementos da natureza, com plantas, com o sol e o vento, com os brinquedos de parque, com a areia do tanque e tantos recursos apenas disponíveis nos ambientes externos da creche fossem constituintes de experiências para aquele grupo de crianças. Afirmo isso mediante os indicativos e sinalizações que davam em diversos momentos e que já foram comentados neste trabalho. Dessa forma, também faz parte das funções da professora e da instituição de educação infantil garantir os meios pelos quais todas as crianças, inclusive as bem pequenininhas, tenham acesso e possam usufruir a riqueza de experiências que a natureza e a cultura podem proporcionar.

O importante é que os atos pedagógicos possam produzir significados para as pequenas crianças, de forma que elas possam extrair sentido da prática que está sendo proporcionada. E que as professoras também possam consolidar-se como produtoras de significados, oferecendo-se como instrumentos de descobertas, que promovam propostas e situações intensas, nas quais haja a possibilidade da exploração de materiais e ambientes, do encontro com outras pessoas, crianças e adultos, tendo como foco as escolhas e as predileções de cada menino ou de cada menina. Isso exige não perder de vista a experiência, que traz consigo questões: o que toca a cada uma dessas crianças? O que faz sentido para cada uma delas? O que eu professora, representante mais experiente da espécie humana, quero para elas? Em que isso contribui para a sua humanização? :

o discurso da construção de significado não somente adota uma perspectiva construcionista social, como também está relacionado a um entendimento de aprendizagem como um processo de co-construção, através do qual, no relacionamento com os outros, extraímos significado do mundo. Ele assume que cada pessoa co-constrói seu próprio entendimento do que está acontecendo (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003, p.144).

Penso que este estar com as crianças, compartilhando com elas uma parte da sua infância, também possa constituir experiência e produzir significados para as professoras. É uma experiência única estar com aquele grupo, naquela instituição, podendo aprender e apreender cada vez mais com o que os meninos e as meninas pensam, sentem, fazem e expressam, em um processo dialógico de co-construção de

conhecimentos e cultura, composto de envolvimento e comprometimento de todas as partes que formam o fazer pedagógico na creche. Isso implica auto-transformação e reflexão constante de uma prática que não pode ficar estagnada, visto que se parte do entendimento de que crianças, professoras, instituição, sociedade, conhecimento e cultura estão em constante processo de construção e re-significação.

Não podemos esquecer de mencionar que o repertório experiencial das professoras também deveria ser incrementado, principalmente nos processos de formação – inicial ou continuada. Como promover experiências ricas para as crianças se as professoras não têm oportunidade de experimentar muitas coisas?

Na obra de Nancy Mangabeira Unger (2001) encontramos uma pequena estória, imortalizada por Aristóteles, que nos fala de uma passagem do grande pensador Heráclito de Éfeso. Esta, ajuda-nos a restaurar a capacidade humana de se espantar e se admirar com as coisas, descobrindo o que chamou de presença do extraordinário no ordinário:

De Heráclito se contam umas palavras, ditas por ele a um grupo de estranhos que desejavam visitá-lo. Ao se aproximarem, viram-no aquecendo-se junto ao forno. Detiveram-se surpresos, sobretudo porque Heráclito ainda os encorajou – a eles que hesitavam -, fazendo-os entrar com as palavras: “Pois também aqui os deuses estão presentes” (“De part. Anim.” A5, 654 a 17, apud Heidegger, 1967, p.86)³⁴

Nancy aponta para a indignação das pessoas ao encontrarem o grande Heráclito com frio (então ele também sentia frio) esquentando-se próximo ao forno, local tão banal e comum. Esperavam encontrá-lo fazendo algo de excepcional, envolvido em grandes reflexões, tal qual espera-se de alguém com tamanho prestígio e admiração. Para que ir ao encontro de tal personagem se ele não estava em nenhuma situação diferente das que passam quaisquer seres humanos? A sabedoria do pensador fê-lo refletir com o grupo que ali, no banal, no corriqueiro, no ordinário, os deuses, ou seja, o extraordinário, também se faziam presentes. A lição apontada pela autora é a possibilidade de reconhecimento do mistério daquilo que não podemos controlar ou dominar, do que foge dos padrões estabelecidos pelos nossos padrões e sistemas. Dessa forma ela reflete que: “Os deuses (*theoi*) são os que se mostram no ordinário, isto é, no comum e cotidiano, com o brilho do extraordinário. O encontro do homem com o extraordinário não se dá num além nem num aquém, mas nas coisas do mundo e na

³⁴ HEIDEGGER, Martin. **Sobre o Humanismo**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

aventura de viver, na peregrinação que ele realiza entre o nascimento e a morte” (UNGER, 2001, p.148).

Com esta estória gostaria de levantar mais alguns questionamentos: O que é extraordinário na educação da primeira infância? O extraordinário não estaria presente na possibilidade de rever conceitos já cristalizados na sociedade moderna sobre crianças e sobre os modos de se lidar com elas? Será que a aventura da vida de meninos e meninas já não traz consigo o extraordinário? Será que o extraordinário não está no acolhimento à singularidade de cada criança? Estaria este extraordinário na possibilidade de apresentar ao pequeno ser humano as riquezas do mundo, da sociedade, da cultura e das pessoas que o cerca? Há algo extraordinário em possibilitar contextos educativos nos quais as crianças possam expressar-se de diferentes maneiras?

Parece-me que a possibilidade de perceber o extraordinário, o excepcional, no trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenininhas, parte das ações sutis que caracterizam a docência com esta faixa-etária, que deve estar marcada pela promoção de relacionamentos intensos (entre crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e espaço, entre crianças e cultura, entre adultos, entre instituição e famílias...), prazerosos, mas também de confronto – que também trazem consigo a possibilidade de trocas e de não consenso -, pelos olhares atentos definidos pela curiosidade, pelo espanto, pelo questionamento, pela humildade do não saber e não predizer, pela possibilidade da descoberta conjunta, da experiência compartilhada. É extraordinário pensar que nem tudo está pré-estabelecido, que há descobertas a serem feitas no caminho. Novamente reporto-me às palavras de Nancy (UNGER, 2001, p.148) quando afirma que “o não-saber que vige na experiência do espanto é a condição de pensar e de aprender”.

Finalizo com a sugestão de Kuhlmann Jr. (2001[b], p.57), que sugere que o caminho pedagógico para a educação das crianças pequenas pode estar na postura de simplicidade no trato com elas, no “simplesmente complexo” apontado por autores italianos (KUHLMANN JR., 2001[b]) e que aqui foi definido como um papel sutil.

6. CUIDAR E EDUCAR:

verbos que definiram ou fragmentaram a educação infantil?

“Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”

Leonardo Boff

6.1 Iniciando a Conversa

A afirmação de que cuidar e educar devam ser indissociáveis nos serviços educacionais prestados à criança pequena já pode ser considerada um chavão na área da educação infantil. Desde a década de noventa pesquisadoras e professoras vêm afirmando que o binômio cuidar e educar é definidor das práticas pedagógicas com crianças pequenas.

Entretanto, o que podemos perceber, no cotidiano das instituições educativas, são dicotomias entre essas duas ações: as atividades consideradas de cuidado estão subordinadas às atividades consideradas pedagógicas, ou, educativas. Isto fica evidente na observação de quem realiza estas ações, professora ou auxiliar, e no peso que a cada uma delas é atribuído. No trabalho da pesquisadora Maria José Ávila (2002), por exemplo, fica claro que há uma cisão entre as funções vistas como educativas, sob responsabilidade da professora, daquelas vistas como de cuidado, estas ao encargo da auxiliar de sala. Na pesquisa de Patrícia Demartini (2003) também são evidenciadas situações e relações contraditórias entre as atribuições de professora e de auxiliar, revelando as dicotomias presentes nessas duas profissões, mesmo com a insistência destas em afirmar que não há distinção entre elas.

No berçário em que esta pesquisa foi realizada, professora e auxiliar de sala davam banho, trocavam, alimentavam as crianças e as faziam dormir. No entanto, pude perceber uma postura bem mais passiva da auxiliar nos momentos de brincadeiras ou de proposição de alguma atividade. Da mesma forma, o registro do cotidiano e o planejamento eram funções exclusivas da professora. Parecia haver um acordo não-verbal entre as profissionais que determinava as funções de cada uma delas, acordo este que já faz parte dos “consensos” da educação de crianças pequenas. Posso inferir que a postura daquela professora ao tentar enxergar os bebês como seres integrais, com corpo e mente, contribuía para que também ela realizasse as ações cotidianas que supostamente tinham como foco principal o corpo das crianças. No entanto, esta postura está longe de ser predominante na educação infantil – o binômio cuidar e educar não é visto como uma unidade, na verdade o uso desses dois termos contribuiu para mais uma fragmentação na relação pedagógica com as crianças pequenas. Sonia Kramer (2003[a]) vai discutir essa questão, defendendo que não é possível educar sem cuidar, enunciando que o cuidado não é uma característica específica da educação infantil, mas constitutivo das relações humanas.

Para entendermos esta dicotomização entre o cuidar e o educar, entre as ações que supostamente lidam com o corpo, daquelas que supostamente lidam com a mente e a racionalidade, devemos novamente buscar indicativos na constituição da sociedade moderna, que, no afã de racionalizar, explicar e controlar os mais diferentes fenômenos, segmentou em compartimentos o ser humano e todo o conhecimento sobre ele, buscando determinações únicas e verdadeiras do modo de se constituir como homem/mulher/criança. É nesse contexto que a racionalidade emerge como verdade una, em detrimento de outras formas de expressão humana como a emoção ou tudo o que se relaciona com o corpo. Nessa mesma perspectiva emergem os binarismos que caracterizam o pensamento moderno, definidos pela valorização do primeiro elemento do par em detrimento do segundo: mente/corpo; razão/emoção; trabalho intelectual/trabalho manual; cognitivo/afetivo; masculino/feminino.

A educação para meninos e meninas de 0 a 6 anos aqui defendida é aquela que supera as dicotomias e binarismos impostos pela sociedade e entende que a criança “sente a necessidade de se autoperceber e de ser percebida ‘por inteiro’, que exige a proteção e a integridade da sua pessoa, que deseja contrapor as artificiais e artificiosas antinomias entre afetividade e cognitividade, entre fantasia e racionalidade, entre cabeça e corpo” (SPAGGIARI, 1998, p.101).

Além de delimitar as conjunturas modernas da qual somos fruto, para entender a necessidade de se cunhar uma expressão como cuidar e educar definindo as práticas pedagógicas, é preciso, ainda que brevemente, buscar subsídios na história do atendimento às crianças pequenas em instituições coletivas. Como já vimos com Kuhlmann Jr. (1998), creches e pré-escolas tiveram origens diferentes no Brasil, as primeiras ligadas a guarda das crianças pobres e as segundas com uma proposta educativa.

Cerisara (2002[a], p.11), discute as implicações dessas duas tendências na educação infantil ao afirmar que “nessa dicotomização, as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor”.

O histórico das instituições de educação infantil permite perceber uma valorização da função pedagógica das atividades cotidianas das creches e pré-escolas. Essa valorização do pedagógico foi necessária, porém colocou em evidência o ensino de alguma coisa, a transmissão de conhecimentos como meta final da educação infantil, antecipando ou reproduzindo as já criticadas práticas do ensino fundamental. As atividades de cuidado sucumbiram diante dessa tendência reducionista de entender o

pedagógico, sendo, pois, desvalorizadas. Assim, parece não estar clara a concepção de criança como sujeito de direitos, que necessita ser cuidada e educada (CERISARA, 1999).

Com efeito, fica evidente o entendimento vigente em nossa sociedade que considera as atividades relacionadas aos cuidados menos importantes do que as que lidariam com a mente e a racionalidade. Essa tradição na concepção das creches e pré-escolas deixou-nos de legado a não compreensão dos cuidados como importantes momentos educativos, nesse cenário o cuidar surge como um sinônimo de assistência e de custódia (MONTENEGRO, 2001).

O dia-a-dia de uma instituição de educação infantil guarda diversas semelhanças com os fazeres domésticos. As ações realizadas com as crianças pequenas pautam-se pela repetição diária de uma série de atividades, tal qual o serviço doméstico. Da mesma forma, tradicionalmente, o trabalho nas creches e nas casas são funções femininas e, assim sendo, desvalorizadas em uma sociedade machista como a nossa, que tem no homem sua imagem-ideal. Assim sendo, todas as atividades que se aproximam de alguma forma dos fazeres domésticos são desvalorizadas e consideradas menos importantes.

Ana Beatriz Cerisara (2002[a]) reflete que a creche é o espaço privilegiado para o choque entre o espaço público e o espaço doméstico. Atender crianças pequenas, para quem as atividades de cuidado são fundamentais, é o ponto que mais faz com que este embate aconteça. A autora formula questões que nos fazem refletir sobre a especificidade do trabalho com a educação infantil:

Se as atividades de rotina diária de uma instituição de educação infantil guardam estreitas semelhanças com o trabalho doméstico (banho, alimentação, sono, fraldas, etc.) essas práticas não se mesclam necessariamente? Se isso ocorre, quais as consequências? Será possível pensar em um trabalho com crianças dessa faixa etária sem que a profissional recorra aos saberes *naturais* gestados na vida doméstica? Serão excludentes a postura maternal das profissionais de educação infantil e a competência profissional necessária para o exercício dessa função? (p.47)

As semelhanças que existem entre o trabalho doméstico e o trabalho das educadoras de crianças pequenas podem levar à idéia de que as profissionais que ali atuam devam apenas zelar pela higiene, pela alimentação e pelo sono dos pequenos, revelando a dicotomia entre cuidar e educar.

Vincular o cuidado apenas com atitudes relacionadas ao corpo faz parte da herança moderna de seccionar corpo e mente em categorias estanques, em que o cuidar estaria ligado ao corpo e o educar à mente. Maranhão (2000, p.118) aponta que uma das

grandes dificuldades na compreensão do cuidado na educação infantil é a sua vinculação restrita ao corpo, não levando em consideração as intenções, os sentimentos e os significados que estão amplamente correlacionados com o cuidar. Essa visão reducionista de cuidado não pode mais ser concebida.

A busca desse capítulo será de qualificar, adjetivar e problematizar o significado mais amplo da expressão educar e cuidar, ou como propõe Kuhlmann Jr. (2001[b]), educar-e-cuidar, utilizando-se elos para manter a unidade entre os termos. Para tanto, fui em busca de autores e autoras que me ajudassem a entender sua dimensão para a educação infantil. Compreender esse binômio também era um anseio da professora do berçário, que, em entrevista, afirmou:

até hoje eu ainda fico em dúvida, desse cuidar e desse educar. [...] mas ainda é bem... na hora tu trabalhas a educação, mas tu não entendes muito, fica mesmo naquela coisa de cuidar. Não tem assim uma noção, eu ainda tenho muitas dúvidas, tanto é que estou fazendo meu projeto de monografia em cima desse assunto.

(Entrevista em 12/06/03)

6.2. Em Busca do Significado do Cuidar

Uma primeira busca do significado do cuidar deu-se nos dicionários de Filosofia de Nicola Abbagnano (1998) e Ferrater Mora (1981). Os dois autores utilizam a Filosofia de Heidegger (conhecido como filósofo do cuidado) para conceituar tal palavra, fazendo menção, principalmente, à primeira parte da obra “O Ser e o Tempo”. Para este filósofo, o cuidado define a própria existência, no sentido de estar atento, preocupar-se, mas não com a conotação de aflição. Na perspectiva da Filosofia desse autor o cuidado seria uma das dimensões fundamentais do ser humano, pertencente a ele de modo constitutivo. Faz parte da constituição do humano auscultar o sentido de tudo o que existe. Nos dois dicionários também é mencionada a fábula de Higino³⁵, em que o

³⁵ Boff (1999, p.46) assim nos conta essa fábula: “Certo dia, ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro. Logo teve uma idéia inspirada. Tomou um pouco do barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto contemplava o que havia feito apareceu Júpiter. Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito nele. O que Júpiter fez de bom grado. Quando, porém, Cuidado quis dar um nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse imposto o seu nome. Enquanto Júpiter e Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a Terra. Quis também ela conferir o seu nome à criatura, pois fora feito de barro, material do corpo da Terra. Originou-se, então, uma discussão generalizada. De comum acordo pediram a Saturno que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão que pareceu justa: “Você, Júpiter, deu-lhe o espírito; receberá, pois, de volta este espírito por ocasião da morte dessa criatura. Você, Terra, deu-lhe o corpo; receberá, portanto, também de volta o seu corpo quando essa criatura morrer. Mas como você, Cuidado, foi quem, por primeiro, moldou a criatura, ficará sob os seus cuidados enquanto ela viver. E

cuidado deu forma ao homem. Nesse sentido o cuidado existiria *a priori*, como a raiz primeira do ser humano, um impulso pela vida.

Na busca pela etimologia do cuidado, o levantamento feito por Montenegro (2001) traz importantes contribuições. A pesquisadora aponta a origem latina da palavra cuidar, associada ao verbo *cogitare* e à palavra *curare*. Na primeira o sentido é de pensar, supor, imaginar e, na segunda, tratar de, pôr o cuidado em. Segundo a autora, a etimologia da palavra sugere associação a dois grupos de significados: os referentes à solicitude para com o outro e os relativos ao pensamento e à reflexão (p.75).

No Dicionário Houaiss da língua portuguesa (2001) essa duplicidade fica evidente. Cuidar significa cogitar, pensar, ponderar e também reparar, atentar para, prestar atenção em (p.885). O vocábulo cuidado, por sua vez, também denota os dois sentidos: meditado, pensado; atenção especial, precaução com aplicação intelectual e/ou dos sentidos (HOUAISS, 2001, p.885). A origem e os atuais significados do cuidar e do cuidado apontam para um sentido não apenas afetivo, mas intelectual, racional, sendo a conjugação dessas duas esferas. Dessa busca etimológica e semântica fica o entendimento de que se cuida quando alguém ou alguma coisa tem importância para mim, de forma que passo a me dedicar a ela.

Na fala de Nancy Mangabeira Unger, proferida na 26ª reunião da ANPED (2003), a filósofa afirma que o cuidado deve permear o estar do homem no mundo. Não se restringe a preservar ou salvar alguém ou alguma coisa, de modo a impedir que ela seja destruída, mas sim fornecer as condições para que este ser se desenvolva, de modo a ficar inteiro e poder ser quem é. Caracteriza-se por ser um acompanhamento atento, que leva o outro para o caminho da sua essência e da plenitude. A falta de cuidado, ou a falta de abertura para o outro levaria à indiferença, que para a autora “remete tanto à apatia e à desmobilização como ao nivelamento de todas as hierarquias e valores, à neutralização de todas as diferenças, ao desinteresse pelo sentido” (UNGER, 2001, p.49).

O filósofo e teólogo Leonardo Boff (1999, p.34) afirma que o cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano, de forma que: “sem o cuidado ele deixa de ser humano. Se não receber cuidado desde o nascimento até a morte, o ser humano desestrutura-se, definha, perde sentido e morre”.

uma vez que entre vocês há acalorada discussão acerca do nome, decido eu: esta criatura será chamada *Homem*, isto é feita de *húmus*, que significa terra fértil”.

6.3. Cuidado e Educação Infantil: educando para o cuidado

Quanto menores são as crianças, mais se destaca a dimensão do cuidado no dia-a-dia das creches. São atos muitas vezes pouco valorizados, em muitos momentos automatizados, mas que não podem ser negligenciados, dada a sua importância na relação com os pequenos. Os cuidados com higiene, alimentação, sono, proteção, amparo, aconchego e acalanto podem ser ricos momentos de trocas afetivas, inserção social, estimulação; no entanto, nem sempre são assim aproveitados. Siebert (1998, p.82) comenta:

[...] a maior parte do relacionamento com a criança pequena passa através desses gestos aparentemente inócuos e naturais, como a nutrição e a evacuação. Trata-se de atividades cotidianas, por definição, repetitivas, necessárias, inevitáveis embora cada vez imensamente significativas e únicas, básicas pela qualidade do relacionamento e, em geral, pela formação do caráter da futura pessoa adulta. Antes de tudo, deveriam ser atividades prazerosas para a criança, mas muitas vezes não o são mesmo.

É importante, contudo, como nos lembra Ávila (2002), não reduzir o cuidado ao “trocar a fralda e dar o banho”. O que estou tentando levantar é a amplitude desse conceito para a educação, para além dos cuidados com o corpo.

Todas as formas de cuidado são essenciais para a criança pequena, já que é através do outro, daquele que dela cuida, que tomará contato com suas primeiras impressões sobre o mundo, experimentando sensações agradáveis ou desagradáveis. Desse modo, é importante que sejam tocadas, acariciadas e respeitadas. A base do cuidado refere-se ao respeito à criança, como ser único e especial. Aprender a ver cada criança na sua concretude e especificidade, como um ser íntegro, faz parte do cuidar, o empenho em ajudá-la a se desenvolver como ser humano também.

Neste ponto é importante fazer referência às reflexões de Carvalho (1999), que afirma que o modo como este cuidado é dirigido às crianças é socialmente e historicamente construído. Desta forma, não podemos naturalizá-lo, mas devemos entender que “o tempo de duração dessa atenção, as pessoas mais indicadas para provê-la, o tipo de relação interpessoal que se estabelece entre os envolvidos, as formas e práticas de atendimento etc” (p.59) são modelos gestados socialmente, sob certas condições, nas sociedades ocidentais.

Maria Malta Campos (1994), no documento do MEC “Por uma política de formação do profissional da educação infantil”, assim aborda a noção de cuidado,

que tem sido usada para incluir todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, ‘cuidar’, todas fazendo parte integrante do que chamamos de ‘educar’. Uma psicóloga norte-americana, Bettye Caldwell, cunhou a inspirada expressão ‘educare’, que funde, no inglês, as palavras educar e cuidar (p.35).

Todas as crianças pequenas têm o direito de serem educadas e cuidadas, sem hierarquias, pois as duas dimensões são essenciais para a possibilidade de viver infâncias voltadas para a emancipação. Assim, contar uma historinha e trocar as fraldas de um bebê não são atividades incompatíveis ou de valor diferenciado, mas complementares, em uma perspectiva de criança inteira, completa.

O cuidar também não deve adquirir o pretexto de hora adequada para ensinar coisas à criança, em uma perspectiva escolarizante, em que se continua a privilegiar o intelecto mesmo em momentos que deveriam ser de desfrute e de entrega da professora e das crianças. Na visão de Silva (1999, p.42):

O ato de cuidar deixa de ter uma conotação assistencialista e pode adquirir um caráter educativo se for visto como um momento privilegiado de interação entre criança-criança e criança-adulto, ao mesmo tempo em que o ato de educar perde aquele caráter exclusivamente escolar, com ênfase no treinamento para as séries iniciais e com a preocupação exacerbada com o intelecto.

Assim, a hora do banho na creche pode servir ao interesse pedagógico/educativo de reconhecer as partes do corpo, mas também pode ser um intenso momento de prazer, de sentir a água batendo no corpo, de estar limpo, de estar sem roupa, livre, de ver as demais crianças sem roupa, de poder explorar seu corpo e o do outro, de sentir o contato pele-a-pele. A questão no prazer na educação infantil é pouco comentada nos documentos legais. Kuhlmann Jr. (2001[b], p.59) afirma que na versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) a palavra *prazer* possui uma só indicação em todo o material, de forma que “conhecer, crescer, viver, transforma-se num processo frio e burocrático” (KUHLMANN JR., 2001[b], p.59). Proporcionar situações prazerosas é (ou deveria ser) uma das especificidades da educação de crianças pequenas:

A professora aproxima-se de João Victor que está sentado no colchonete e fala: “Vamos tirar essa roupa para tomar banho?”, leva o menino para o banheiro, no qual a banheira já está preparada para o banho e fala: “Que água gostosa, que aguinha boa! Tá com cheiro de suado, João, vamos lavar esse pescoço, o cabelo, o meio dos dedinhos, o pé, lavar atrás agora... Tu gostas de tomar banho, né, João? Eu só vou cuidar para não molhar o teu ouvido, porque tu estás com dor de ouvido. Ai que banho bem gostoso. Estás me molhando toda...” Altera a voz e fala: “Ai que cheiroso que eu fiquei, eu gostei

de tomar banho. Agora eu vou dormir um sono bem gostoso, antes eu não conseguia dormir, estava incomodado". Volta a falar com a sua voz: "Deixa eu secar bem a tua cabeça, o ouvido, debaixo do braço, o peruzinho... tu não trouxeste pomada hoje. Vamos vestir agora, a cabeça... achou! Agora a mão, a outra. Agora tu estás feliz, deu, cara?" Finaliza a higiene de João com um beijo na barriga do bebê.



(Registro no caderno de campo em 30/04/03)

É, pois, trabalho de professora reconhecer a criança como um ser inteiro, que precisa estabelecer com ela uma relação de confiança, de forma a ter a certeza de que será cuidada para se sentir confortável e segura. Cuidar de crianças em ambientes coletivos não é uma atividade simples, mas sim complexa e, como tal, exige preparo e competência profissional.

Ao falarmos em uma criança inteira, estamos pensando que não mais podemos fragmentar o ser humano em um “mosaico estereotipado” (WALLON, 1971). Wallon preocupou-se em estudar a pessoa completa, contextualizada e integrada, sua perspectiva dialética busca a superação da dicotomia entre indivíduo e sociedade e da fragmentação do homem em diversas partes e funções. O autor adota uma concepção global do ser humano, de forma a integrar seus aspectos afetivos, cognitivos e motores, definindo uma criança que também é corpórea e, portanto, concreta. Sua busca é por uma Psicologia global, em que cada aspecto em particular é entendido dentro de um todo. Também é constituinte do ser humano o meio social e cultural do qual ele faz parte – na opinião do autor, sem considerar esta rede, fica difícil entender a pessoa. Essa noção é muito importante para pensarmos na constituição dos sujeitos da educação infantil e na determinação das práticas a eles conferidas, que necessariamente deveriam incluir a atenção a todos os aspectos da vida humana.

Campos (1994) acredita que os profissionais que vão atuar na educação infantil precisam receber um outro tipo de formação, que não hierarquize as atividades de cuidado e educação. Lembrando que a criança bem pequena necessita muito mais das práticas de cuidados, do que meninos e meninas maiores, de modo que quanto menor a

criança menor o salário e o prestígio profissional de seu educador, da mesma forma que há menos exigências de uma formação prévia adequada (CAMPOS, 1999).

Thereza Montenegro (2001), levantando a idéia de que as pessoas devam ser preparadas para as atividades de cuidado, defende que as professoras de educação infantil devam receber formação como *profissionais de cuidado*. Esse termo foi cunhado por Wallis³⁶, citado pela autora (MONTENEGRO, 2001, p.29), e se refere às pessoas que trabalham nos contextos médicos, de ensino, de serviço social e de enfermagem. A autora indica que a afetividade é parte fundamental do cuidado, contudo, é um empecilho para a profissionalização da professora de educação infantil. Afirma que por ser a afetividade entendida como intrínseca ao cuidar, contrapõe-se ao racional e profissional, elementos extremamente valorizados nas sociedades modernas. Essa dicotomia levaria a uma incompatibilidade entre a formação profissional e o prover o cuidado do outro. Na sua opinião é possível e necessário educar para o cuidado. A professora do berçário da creche pesquisada acreditava que a afetividade era essencial no seu trabalho com os bebês:

Em primeiro lugar a afetividade, para mim, que me ajuda nisso. A interação deles comigo, com os outros. É isso que eu acho que faz o trabalho andar, em primeiro lugar, o carinho que eu dou para eles, que eles me dão, que eu acho que fortalece bastante a gente. Tu chega, pega, eles não choram, dão tchau para a mãe, ficam numa boa. Isso é sinal de que eles gostam, que são bem tratados aqui. A afetividade está em primeiro lugar. Na minha relação com eles eu tenho que ser afetiva, tenho que ser carinhosa para conseguir alguma coisa deles, é através da afetividade que eu vou estar contribuindo para o desenvolvimento deles.

(Entrevista em 12/06/03)

Na verdade, pensando na educação, especialmente na educação infantil, é importante ter a clareza que incorporar atributos afetivos na atuação profissional não retira dela as características de desempenho técnico necessárias para a sua valorização. Certamente ser afetiva é uma característica importante para as professoras de crianças pequenas. Paulo Freire (1996, p.159) já dizia que precisamos descartar como falsa a separação entre seriedade docente e afetividade.

Entendendo que o cuidado possui componentes racionais e cognitivos e que, dessa forma, pode ser construído em processos formativos, e entendendo que a afetividade está contida no cuidado, podemos afirmar que também a afetividade pode

³⁶ WALLIS, Don. Satisfaction, stress, and performance: issues for occupational psychology in the "caring" professions. *Work & Stress*, v.1, n.2, p. 113-128, 1987.

ser construída, aprendida, de modo que este atributo não pode ser considerado natural, um dom de algumas pessoas.

Vimos que é Wallon quem nos ajuda a perceber que as crianças pequenas, principalmente no seu primeiro ano de vida, são seres eminentemente emocionais, que se comunicam com os outros e com o ambiente por meio dos canais da emoção. Na criança pequena a emoção é a primeira linguagem e a primeira forma de vínculo com tudo o que a cerca:

antes de lhe poderem ser diretamente úteis, os seus gestos vão provocar à sua volta intervenções úteis ou desejáveis. Gestos sobretudo em relação aos seus estados de bem-estar, de mal-estar ou de necessidade, gestos pertencendo aos sistemas espontâneos das reações afetivas, ao domínio emocional. Sob a influência deste campo emocional, vão se estabelecendo muito rapidamente conexões entre as manifestações espontâneas e as reações úteis suscitadas à sua volta [...]. Mas esta simples associação fisiológica duplica-se pouco depois noutra que a faz passar para o plano da expressão, da compreensão, das relações individuais. O efeito obtido torna cada vez mais nitidamente intencional a manifestação emotiva. Ela passa a ser um meio que tem resultados mais ou menos certos. E aqui surge um novo campo que se abre à atenção, à sagacidade nascente da criança. Quais são os sinais de um provável sucesso? Muito rapidamente eles se localizam na pessoa de quem se espera ajuda. (WALLON, 1975, p.153-154)

Numa perspectiva mais ampla, estou buscando um redirecionamento do conceito de cuidar, compreendendo-o em seus aspectos afetivos/emocionais, mas também cognitivos, entendendo que incluir atributos afetivos na ação docente não dispensa a formação acadêmica. Compreendendo o cuidado como uma atitude com um prisma racional, podemos afirmar que pensar, refletir e planejar também podem ser incluídos nesse conceito, e, assim, educar para o cuidado torna-se efetivamente possível (CUNHA, 2002). Nessa forma de entender é possível afirmar que as atividades de cuidado também devam ser planejadas e organizadas. No berçário pesquisado estas atividades não eram contempladas no planejamento da professora – os momentos de alimentação ou de higiene não eram pensados previamente, ou não eram pensados de forma sistematizada. Falando da obra de Wallon, Cerisara (1997, p.49) afirma:

A forma como Wallon articula movimento/emoção/cognição com sua base orgânica/corpórea instrumentaliza a educadora para descobrir diferentes formas de dar e receber 'afeto', tais como, toque epidérmico, toque da voz, toque do olhar. O desenvolvimento destas diferentes formas de linguagem e de contato requer profissionais conscientes da importância das mesmas e com condições de exercê-las enquanto pessoas.

Na área da educação infantil há a suposição de que basta ser mulher para saber cuidar/educar crianças, em uma perspectiva de naturalização de uma atividade que

deveria ser profissional. Assim, ter jeito, gostar de crianças, ser mãe, são atributos vistos socialmente como **únicos** necessários para se trabalhar com crianças em instituições de educação infantil.

É importante ressaltar que estou entendendo atributos femininos e masculinos como construções, que adquirem matizes distintas em épocas e locais diferentes. Há um imaginário social que insiste em colocar homens e mulheres em lugares prefixados. É nessa perspectiva que podemos afirmar que a sexualização das profissões ainda se faz presente. No caso do magistério, o gostar de crianças e a facilidade de lidar com elas continuam sendo marcas estereotipadas de uma profissão de gênero feminino, de forma que cuidar de crianças e educar foi e, em um certo sentido continua sendo, missão feminina (ASSUNÇÃO, 1996; ALMEIDA, 1998).

As profissões ligadas ao cuidado, como a docência, o serviço social, a enfermagem, a psicologia, podem ser consideradas de gênero feminino – assim como o cuidado pode ser considerado um atributo feminino. Vimos que na visão de alguns filósofos o cuidado é constituinte do ser humano e não apenas das mulheres; todavia, a história mostra-nos como todas as funções de cuidado com o outro foram sendo deixadas sob a responsabilidade das mulheres e ganhando um atributo feminino. Nesse sentido, as discussões de gênero são tão importantes, para que não pensemos que cuidar é natural para as mulheres e que as profissões ligadas a isso são menos importantes. “O cuidado foi difamado como feminilização das práticas humanas, como empecilho à objetividade na compreensão e como obstáculo à eficácia” (BOFF, 1999, p.98). É pois, necessário que possamos incorporar esses atributos do gênero feminino na constituição da ação docente, de modo que “o grande desafio para o ser humano é combinar trabalho com cuidado. Eles não se opõem, mas se compõem. Limitam-se mutuamente e ao mesmo tempo se complementam. [...] O equívoco consiste em opor uma dimensão à outra e não vê-las como modos-de-ser do único e mesmo ser humano” (BOFF, 1999, p.97).

Os saberes ditos femininos construídos no processo de socialização das mulheres, embora amplamente utilizados nas práticas profissionais, não são considerados nem valorizados como atributos constitutivos de sua profissão. Na verdade, são vistos como “naturais” e, como tais, não são elementos de prestígio para as atividades tidas como “de mulher” (CARVALHO, 1999).

Para Carvalho (1999, p.51) “uma característica do conceito de ‘cuidado’ é que ele transita entre as esferas da vida pública e privada, da família ao mercado de

trabalho e às políticas públicas.”. Assim, se faz presente na educação das meninas, nas profissões que as mulheres escolherão, no seu modo de ser e agir em ambientes públicos e privados. A pesquisa desta autora evidenciou (p.51 e seguintes) que as mulheres são educadas desde pequenas para se sentirem responsáveis pelo outro, de forma a evidenciar uma articulação entre afetividade, feminilidade, mulheres e cuidado.

No berçário do CEI Morro da Caixa houve várias cenas em que as crianças – meninas e meninos – eram estimulados a cuidar dos outros bebês. Eram episódios que iam contra a lógica hegemônica que prega o individualismo e a individuação. Percebemos que, desde muito pequenos, podemos educar para o cuidado, para a disponibilidade para com o outro:



Kalil começa a chorar, Lucas coloca o bico na boca do outro menino. A professora percebe e diz a Lucas que ele já sabe cuidar do nenê.

(Registro no caderno de campo em 11/06/03)

Samanta senta-se ao lado de Maria Victoria, que está deitada no colchonete, e fica olhando-a atentamente. A professora pede para Samanta fazer carinho na bebezinha, fala para ela cuidar direitinho da pequena. Samanta passa a mão na cabeça da menina menor. A professora entrega um chocalho para Samanta e diz que ela pode chacoalhar para Victoria e que pode entregar na mãozinha dela para ela brincar. Samanta sacode o chocalho na frente da pequena, esta esboça um sorriso e pega o brinquedo da mão da menina maior.

(Registro no caderno de campo em 16/06/03)

A professora estava recebendo as crianças dos berçários I e II, já que hoje é o dia da reunião com as famílias do berçário II. Maria Victoria chega, a professora coloca-a deitada de bruços no colchonete. Camila (BII) fala: “nenê?”, a professora responde: “é a nenê, Camila, o nome dela é Maria Victoria. Cuida dela para mim?”. A menina passa a mão no corpinho da pequena, a professora comenta: “Isso, Camila, faz carinho na Victoria”. Victoria (BII) e Samanta também se aproximam da nenê, a professora fala: “Viu, Victoria, a bebê é Victoria igual a você”. A menina maior ri.

(Registro no caderno de campo em 24/06/03)

Na nossa sociedade prevalece uma valorização do jeito masculino de funcionar, como sendo o único válido e eficaz. Na versão masculina do trabalho prevalecem a racionalidade, a objetividade e as relações impessoais. Esse jeito de ser é diferente do jeito feminino e, por ser hegemônico, invalida formas diferentes de agir. Cerisara (2002[a]) reflete acerca da positividade existente no jeito feminino de ser.

Flores (2000), que estudou relações de gênero em berçários da cidade de Porto Alegre, reflete que:

Se por um lado, as mulheres carregaram, em nossa cultura, uma grande parcela de responsabilidade em relação ao cuidado e à educação das crianças, por que estaria em sua natureza este *dom maternal*; é preciso reconhecer o quanto existe de prazer nesta relação afetiva e corporal com as crianças e o quanto isto foi historicamente ‘proibido’ ao homem, uma vez que o contato físico e a demonstração de afeto não seriam inerentes ao padrão hegemônico de *masculinidade* em nossa cultura (p.138 – grifos da autora).

Na mesma perspectiva Jane Almeida (1998) afirma que as mulheres concentraram a responsabilidade pelo cuidado com as gerações futuras em suas mãos é uma forma de exercer um poder que não lhes era permitido na esfera pública. O magistério, como já foi afirmado, é a oportunidade de conjugação das esferas públicas e privadas.

Montenegro (2001, p.49) mostra-nos que nas políticas públicas para a infância há a visão de que as mulheres leigas, que não estariam “contaminadas” pela racionalidade da formação profissional, seriam as pessoas mais adequadas para trabalhar com crianças pequenas em instituições de educação infantil. Essa é uma visão simplificada, que atribui às mulheres a condição de serem afetivas, calorosas e de gostarem de crianças, desqualificando a profissionalização de quem lida com essa faixa etária. É um tipo de arranjo que promove um barateamento dos custos da educação prestada à criança pequena, tendo como conseqüências sérias desvantagens na qualidade desta prestação de serviços a meninos e meninas e na falta de oportunidades para a formação das professoras.

Vimos que a tarefa de cuidar de crianças pequenas em creches e pré-escolas não é simples, não bastando, portanto, gostar de crianças para desempenhá-la. Cuidar exige preparo, formação; exige docentes para lidar com meninos e meninas de 0 a 6 anos. No entanto, será que as professoras da educação infantil são formadas para o cuidado? Há parâmetros para ensinar a cuidar? O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado pelo MEC (BRASIL, 1998) seria o documento

em que as pistas para uma educação para o cuidado deveriam estar presentes. Sua definição de cuidado é belíssima, porém de difícil compreensão:

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. [...] A identificação dessas necessidades sentidas e expressas pelas crianças, depende também da compreensão que o adulto tem das várias formas de comunicação que elas, em cada faixa etária possuem e desenvolvem. [...] O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. 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 (p.24-25).

Montenegro (2001) aponta para a complexidade dessa concepção de cuidado, que seria uma excelente introdução para um debate teórico sobre o tema, porém, extremamente distante do seu público-alvo: as professoras da educação infantil. A definição acima citada pouco contribui para a prática pedagógica destas profissionais, para a formação para o cuidado.

Não analisaremos esse material publicado pelo MEC em profundidade³⁷, porém cabe lembrar as palavras de Palhares & Martinez (2001) que afirmam que o referencial fala para um professor idealizado, altamente qualificado e, além disso, “usa uma linguagem codificada, técnica, que se distancia do dia a dia do(a) educador(a), dificultando o acesso ao conhecimento” (p.15).

6.3.1. Cuidando do Cuidador

O cuidado fica mais evidente nas relações com crianças pequenas; entretanto, está presente em todos os momentos da vida humana. Kramer (2002[b]) reflete a respeito da importância de se cuidar das professoras de educação infantil, cuidar das cuidadoras:

Cuidar e educar são dimensões presentes em todas as etapas e instâncias da vida escolar e da formação: como não cuidar de jovens professoras (muitas vezes menores de idade) que precisam orientar e ser orientadas? [...] Como entender que se trata de formação cultural de moças e rapazes – que são meninos e meninas também – que, enquanto formam, estão vivenciando seu próprio e por vezes doloroso e inacabado processo de formação e necessitam de espaços que lhes

³⁷ Para uma análise do RCNEI ver a obra de Faria e Palhares (2001).

permitam além de estudar, discutir valores, questionar condições e rever seu próprio papel? (p.126)

Eu completaria: serem cuidadas. Como exigir das professoras de educação que cuidem/eduquem nesta perspectiva holística se elas não têm quem delas cuidem e as eduquem? Aqui ressalto a importância de processos formativos que levem em conta as professoras como seres integrais, que também precisam ser respeitadas e, principalmente, cuidadas. Estou falando de uma formação que não contemple apenas aspectos cognitivos, objetivos ou racionais, mas que as percebam como seres dotados de um corpo e que abra possibilidades para que expressem emoções: os dramas afetivos que estão presentes no seu trabalho, suas incertezas, inseguranças, enfim, a dimensão emocional que dificilmente é trabalhada e acolhida em cursos de formação. Com quem o cuidador divide suas dificuldades, sejam elas racionais ou emocionais? Talvez fosse essencial que processos formativos dessem chance para que as histórias de cada uma pudessem ser contadas, suas dores compartilhadas e que a formação estivesse realmente junto com quem está se formando, a favor do seu crescimento.

Terzi & Cantarelli (2002) comentam a sua experiência de formação, compartilhando a noção de que seja reservada uma especial atenção não apenas para as capacidades técnicas e teóricas das professoras, mas para o respeito para com a expressão de suas emoções e sentimentos. Assim:

Construímos um programa de desenvolvimento profissional baseado em nossa preocupação com os diversos motivos de cansaço, estresse e tensão emocional que os professores e a equipe de trabalho sentem diariamente em seu trabalho. De fato, consideramos que a dignidade das suas emoções deve ser reconhecida e que a habilidade dos educadores de controlar conscientemente os seus próprios sentimentos e reações deve ser valorizada tanto quanto seu desempenho profissional (p.106).

Carvalho (1999) percebeu que as professoras e o professor que entrevistou tiveram que aprender na prática, de forma solitária, a lidar com a frustração, a opacidade, a complexidade, o conflito. Muitas vezes a professora não consegue lidar com este turbilhão de sensações: são frequentes as faltas, os atestados médicos e as doenças ocupacionais no magistério.

Assim, a professora está muito sozinha no seu processo de aprender a cuidar, tem que “se virar”, lançando mão apenas de sua bagagem pessoal ou profissional, ou na troca com colegas mais experientes, apelando para a “sensibilidade”.

Ao discutirmos que as crianças devem ser atendidas em sua totalidade, em todas as dimensões que a constituem, estamos buscando uma compreensão mais integral do ser humano. Esta visão necessariamente deve ser estendida para a compreensão do trabalho das professoras. Um ponto que foi muito observado durante minha experiência de pesquisa no berçário foi a constante solicitação do corpo da professora, pelas crianças e pelas atividades cotidianas. Estou entendendo esse corpo assim como a pesquisadora Deborah Thomé Sayão (2003),

tendo em mente a idéia de corporalidade como expressão da totalidade do humano, de um ponto de vista cujas formas, movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões e linguagens são reconhecidas como construções sociais que acontecem nas relações entre crianças e/ou adultos com a sociedade e/ou a cultura. Desse ponto de vista, o corpo jamais designa unicamente a dimensão material ou física do ser humano – a carne ou a matéria. [...] Da mesma forma, o corpo não está em oposição à mente, visto que ambos são dimensões humanas em permanente conexão (p.47).

No berçário as crianças em muitas oportunidades buscavam estar perto da professora, disputavam o seu colo. Era freqüente a brincadeira na qual a professora deitava-se no chão e os bebês subiam em seu corpo e podiam explorá-lo, senti-lo, tocá-lo. Eram momentos muito ricos, em que o adulto e as crianças entregavam-se plenamente, eram situações em que todas as dicotomias herdadas em nossa tradição pareciam não se fazerem presentes.

A professora deita no chão, os bebês vão para cima dela e ficam explorando o seu corpo. Todos estão em um grande rolo, brincando com seus corpos, descobrindo-se, há muitas risadas. Em seguida pega um bichinho de plástico de formas arredondadas que está do seu lado e passa no corpo das crianças que estão em cima dela. Vai dizendo: "A formiguinha tá passando, a formiguinha vai, vai, vai,... pegou a Camila....pegou a Samanta...pegou a Kailane...pegou o Gustavo...pegou o



Bruno...pegou o Lucas". Depois passa a fazer a mesma brincadeira usando os seus dedos e não mais o bichinho de plástico. Todas as crianças riem muito, parecem querer que ela faça de novo. A professora coloca as crianças em cima da sua barriga e faz cavalinho, os bebês riem mais ainda e parecem estar se divertindo, mesmo os que não estão participando diretamente dão risada.

(Registro no caderno de campo em 10/03/03)

Este corpo que se entrega à brincadeira com os bebês não é apenas o corpo físico, ele está representando toda a professora e as relações de cumplicidade, companheirismo, segurança, afeto, disponibilidade que foram construídas com as pequenas crianças. A professora não dimensionava a importância desses momentos no seu trabalho. O registro que realizou desse dia (10/03) no seu caderno, dizia que a tarde tinha sido muito corrida e que não havia dado tempo de fazer nada. O que mais precisava ser feito? Voltamos, então, à discussão do que é extraordinário para a educação infantil e especificamente para a educação de bebês.

Não faz parte da nossa cultura acadêmica pensarmos que as professoras também são seres integrais e, como tais, possuem um corpo que é requisitado a todo o instante no trabalho com crianças pequenas. O esforço físico e a movimentação constante, que caracterizam o trabalho das professoras que lidam com esta faixa etária, também foram evidenciados por Demartini (2003), que afirma que quanto menor a criança, maior o esforço das professoras. Na obra das pesquisadoras italianas Ongari & Molina (2003) também podemos encontrar referência ao desgaste corporal e emocional das docentes de crianças pequeninhas.

Pensar que a professora tem um corpo significa levantar a questão de que este corpo sente-se, em várias ocasiões, cansado. Não é fácil lidar durante oito horas diárias com crianças pequenas, certamente esta é uma profissão que coloca o físico à prova: são incontáveis as vezes em que se abaixa e se levanta, pega as crianças no colo, suspende-as para colocá-las no trocador ou na banheira, agacha-se para conversar com os pequenos, anda com as costas curvadas para segurar as mãozinhas de uma criança que ensaia os primeiros passos. Isso sem falar nas vezes em que três ou até mais crianças estão em suas pernas e ombros, parecendo disputar um pedaço desse corpo que elas tanto gostam que esteja perto de si. E, ainda, não podemos deixar de considerar o desgaste e o envolvimento emocional presentes em muitas situações diárias, como por exemplo, quando há uma criança que chora muito e não se consegue definir a causa, refletindo em ansiedade e tensão para a professora:

Às vezes eu fico escutando o chorinho daquela menina no meu apartamento de longe. Porque não tinha criança assim que chorava, a Iasmim que também é pequeninha se adaptou rápido. [...] Às vezes aqui o choro irrita. Não me irrita diretamente, mas irrita os outros, e aí todos choram por causa dela. E a gente não sabe o que faz com ela: pega no colo não para, dá comida não quer, levanta não é isso que ela quer. Ontem à tarde foi terrível, eu nunca trabalhei com uma criança assim. A gente não sabe o que ela gosta. Tem criança que a gente tenta fazer uma massagem, coloca de bruços, mas ela não, é

difícil, tu tentas de um jeito, não dá, tenta de outro, não dá... acaba levando-a para a mãe dela.

(Entrevista em 12/06/03)

Apesar de a professora não ter verbalizado sentir cansaço físico durante a sua jornada de trabalho com os bebês, observando-se as fotografias tiradas do cotidiano do berçário, com facilidade podemos observar na sua postura corporal sinais do desgaste que esse trabalho provoca no corpo.



Mais uma vez é importante a discussão sobre os cursos de formação. Será que estes cursos estão pensando em profissionais que possuem corpo, afetos, cognição, ou como estilhaços racionais, que precisam apenas de muitas informações sobre a educação infantil? Neste ponto não posso deixar de expressar meu anseio de que os cursos de formação adquiram o teor de **experiência** para as jovens professoras e que, de alguma forma, façam sentido para elas, toquem-nas e as transformem. Assim, as palavras de Larrosa (2002) fazem-se instigantes para pensarmos a formação para a docência:

Depois de assistirmos a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informações sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (p.22).

A docência é uma profissão relacional por excelência, lidamos com pessoas, nosso principal objeto de trabalho é o nosso ser e, portanto, nossa afetividade, nossas emoções e sentimentos estão presentes o tempo todo. Formar para o cuidado as pessoas que terão a incumbência da educação/cuidado de nossos meninos e meninas é essencial, entendendo que o cuidar é dimensão fundamental para qualquer relacionamento

humano, principalmente para as crianças pequenas. Contudo, esquecemos que quem cuida também precisa de cuidados.

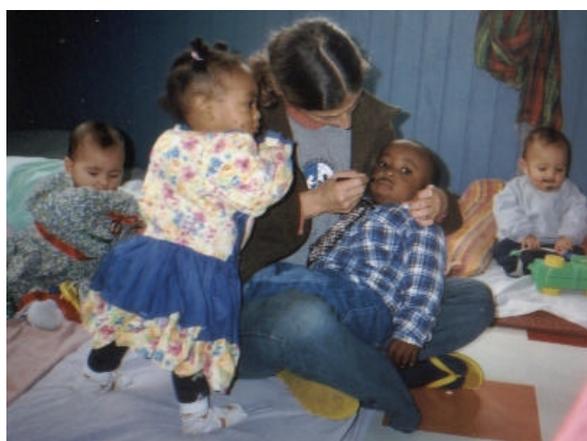
6.4. Cuidar/Educar, Educar Cuidando ou Simplesmente Educar?

Vimos que uma compreensão reducionista do cuidado relaciona-o apenas com o corpo. A caracterização deste conceito leva-nos a percebê-lo para além do corpo, visando ao sujeito integral. O cuidado é uma característica intrínseca às relações humanas, e, portanto, constitutiva da educação, não apenas da educação infantil. O trabalho de Marília Pinto de Carvalho (1999) estudou as relações de cuidado no ensino fundamental, evidenciando que o cuidar não é função apenas das professoras que lidam com crianças pequenas.

Tentando elucidar em linhas gerais a noção de educação e pensando em termos históricos, podemos afirmar que a educação sempre fez parte da história da humanidade. Isto pode ser afirmado a partir do momento em que se entende educação como um amplo espectro, que engloba todos os processos de aquisição do conhecimento, independentemente da escola e da educação escolar. Nesse sentido, torna-se possível pensar a educação ligada ao processo de inserção social e humanização de pessoas, de forma que a educação fez-se presente desde os primórdios da humanidade, constituindo-se, entre outros aspectos, como fundamental para se aprender a viver em sociedade.

O conceito de *educação*, por sua vez, remete à formação do indivíduo. No Dicionário de Filosofia de Abbagnano (1998) encontramos este verbete relacionado à transmissão dos elementos de uma determinada cultura. Já no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) educação significa: “aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano”(p.1100). Vemos, assim, que educar alguém vai muito além do repasse de conteúdos, ou de uma preocupação exclusiva com o intelecto, já que deve englobar os diversos elementos presentes na cultura e contemplar aspectos referentes, além do cognitivo, ao corpo e à moral – que aqui estou entendendo como as regras de convivência entre humanos. Nesse sentido, concordo com Sonia Kramer (2003[a]) quando afirma que o educar necessariamente inclui o cuidar.

Neste trabalho já foi discutido com Forquin (1993) e Morin (2001) a importância da marca cultural que é impressa nos pequenos representantes da humanidade e do papel das instituições educacionais nesse processo. Os bebês do berçário I tiveram contato com diversos elementos da nossa cultura, por intermédio do outro, dos adultos, relacionaram-se com diferentes formas de linguagem, com a brincadeira, com a fantasia, com o afeto, com o cuidado, com o convívio e regras de convivência, com a música, com a dança, com a literatura, com o teatro, com as festas da nossa tradição popular, e outras. Certamente essas crianças não se relacionaram de forma passiva com todos os elementos culturais com os quais conviveram – também experimentaram a sua forma particular de brincar, de dançar, de se comunicar, como co-construtoras sociais e culturais que são. Todas estas experiências estão impressas em cada uma daquelas crianças, marcando-as como pertencentes a um dado tempo histórico, a uma dada classe social, a uma dada comunidade e a uma dada instituição educativa, como indivíduos sociais que recebem e produzem cultura.



Na concepção de Charlot (2000) a educação é o processo pelo qual a criança, que não nasce pronta, constrói-se como ser humano, singular e social, que ingressará em uma história que é individual, de cada um, enquanto representantes únicos da espécie, e também coletiva, dos humanos. Isso só pode acontecer pela mediação do outro, no âmago das relações sociais - só há a educação onde há troca entre as pessoas e o mundo. Este mundo só pode ser apreendido pela criança por meio da cultura, ou seja, de tudo o que já foi produzido pela espécie humana.

Nessa perspectiva, educação é a inserção da criança pequena dentro de uma cultura. Se passarmos a entender a cultura como algo grande e amplo, o trabalho de uma professora de crianças tão pequenas é de uma importância que não se consegue

dimensionar, já que também é por meio dela que se constituirão os primeiros contatos dessas crianças com uma cultura diferente da familiar, com experiências que não lhes seriam proporcionadas no ambiente doméstico.

Esses bebês experimentaram vários artefatos da nossa cultura. Certamente há questionamentos acerca, por exemplo, das músicas ou dos livros, que foram oferecidos aos meninos e meninas. Esses, geralmente, não eram escolhidos *a priori*, ou seja, esses recursos não foram selecionados, refletidos e estudados previamente antes de serem utilizados com as crianças. Penso, no entanto, que, nesse momento, seja importante frisar que este oferecimento não é neutro, mas parte de modelos culturais pertencentes ao repertório das professoras. Assim, sem o temor de ser repetitiva, falo do papel de uma sólida formação cultural das professoras da educação infantil, entendendo ser fundamental que essas profissionais tenham acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, às peças do patrimônio humano, podendo escolher aquilo que acreditam que realmente vai produzir significado para aquele grupo. Fica então o questionamento: “Há uma política cultural sólida que assegure a todos os profissionais acesso a cinemas, bibliotecas, teatros, jornais, museus?” (KRAMER, 2003[b], p.99) E mais, está a formação cultural contemplada nos cursos de formação?

Expõe-se, assim, uma concepção de educação humana (superando as divisões em infantil, básica, média, superior, ou qualquer outro nível) que vai muito além da instrução e da transmissão de conteúdos, como já aprendemos com Paulo Freire (1996). O pensamento que daí advém é: será que ainda faz sentido falarmos em educar/cuidar se não queremos uma infância e uma educação despedaçadas? Em contrapartida, não me parece que as dicotomias históricas da educação infantil, e quiçá da constituição da sociedade moderna, irão desaparecer pelo simples fato de mudarmos a terminologia: ao invés de educar e cuidar, falaremos apenas em educação – como parece estar sugerindo Kramer (2003[a]). Penso que o mais importante nesse momento seria incluir reflexões e problematizações sérias do binômio educar e cuidar na formação das professoras, para que este não seja apenas mais um termo repetido e não entendido. Apenas com a mudança de postura das profissionais da educação em enxergar a crianças e a si próprias como seres completos, inteiros, nos quais há muitas dimensões para se prestar atenção e para se educar cuidando, que poderemos finalmente afirmar que educação é cuidado, como nos apontou Nancy Unger na reunião da ANPED de 2003.

PARA FINALIZAR, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estaremos sempre começando, a certeza de que é preciso continuar e a certeza de que seremos interrompidos antes de terminar. Fazer da interrupção, um novo caminho, fazer da queda, um passo de dança, do medo, um ponto, da procura, um encontro”

Fernando Sabino

Esta pesquisa foi um estudo de caso realizado no berçário de uma unidade de educação infantil que mantém convênio com a Prefeitura Municipal de Florianópolis, na qual busquei, principalmente, conhecer, caracterizar, descrever e analisar como se constitui a prática pedagógica das mulheres que atuavam com os bebês em creches, a fim de, desse modo, contribuir com elementos para a definição dos papéis e atribuições da docência com crianças tão pequenas.

Para entender a constituição profissional das professoras que trabalham nas creches conveniadas foi necessário compreender as políticas de conveniamento da Prefeitura Municipal com entidades privadas comunitárias que prestam serviços educacionais a crianças de 0 a 6 anos.

Neste município há cerca de vinte anos convênios são firmados com creches, realidade que está em consonância com o que vem acontecendo no Brasil. Foi, pois, de fundamental importância conhecer a estruturação das políticas para a infância implementadas neste país, percebendo as imbricadas relações entre as ações governamentais e as práticas conferidas às crianças pequenas.

Desde a década de 1940 há medidas do Estado promovendo o desenvolvimento de instituições educacionais de atendimento a crianças (VIEIRA, 1988). Já naquela época as estratégias políticas estavam marcadas pela atuação indireta, de baixo custo, em associação com entidades comunitárias, filantrópicas ou religiosas. Contudo, a história da educação infantil mostra-nos que é a partir das décadas de 1970 e 1980, com a eclosão dos movimentos sociais que clamavam por direitos, principalmente os grupos de mulheres (ROSEMBERG, 1984), que as alternativas não-formais de serviços educacionais expandiram-se, visto que esses movimentos não encontraram no Estado respaldo para as suas reivindicações. A parceria estatal com esses projetos populares esteve ligada ao barateamento de custos, já que uma das marcas que ainda vigora na educação de crianças de 0 a 6 anos é a indefinição de quem paga a conta deste nível educacional.

As estratégias de conveniamento mantiveram-se mesmo durante a vigência dos governos militares (ROSEMBERG, 1992). Estranhamente durante administrações caracterizadas pelo autoritarismo e pelas sansões às manifestações populares, o povo era chamado a participar, assumindo a tarefa pública de prover a educação para as crianças pequenas. A busca era pelo consenso, que minimiza as diferenças e as divergências, vedando a possibilidade da emergência da participação democrática.

Desonerar os custos do Estado com a educação infantil, contando com as ações populares, teve a simpatia de órgãos e organismos internacionais de fomento ou de apoio à infância, entre eles UNICEF, FAO, OMS, OPS e, mais recentemente, principalmente a partir dos anos de 1990, o Banco Mundial. Uma das metas dessas agências é equilibrar o orçamento de países periféricos como o nosso, para a educação, determinando que estes compartilhem gastos com as famílias e as comunidades. Este é um indício da dependência que o Brasil se encontra dos ditames do capital internacional e das ideologias dos países economicamente mais favorecidos, que definem a melhor forma de cuidar das “nossas” crianças (de acordo com o seu ponto de vista).

Em Florianópolis, desde o primeiro convênio com creche firmado no ano de 1984, a expansão das políticas de conveniamento deu-se de modo exponencial. Durante esse período a capital de Santa Catarina foi administrada por gestões mais conservadoras e outras mais progressistas, porém, em todas, os convênios foram mantidos. Assim, corroboro Silva (2001), que afirma que modelos que contam com a participação popular são bem aceitos em administrações de diferentes posicionamentos políticos.

Na legislação brasileira foi apenas com a Constituição Federal de 1988 que creches e pré-escolas foram garantidas como um dever do Estado. Na LDB de 1996, este direito foi reafirmado. Contudo, nos documentos legais não há a previsão de orçamento para a educação das crianças pequenas. A inexistência de dotação orçamentária específica para este nível educacional está dificultando a viabilização da constituição e manutenção de redes públicas de educação infantil pelas prefeituras municipais, principais responsáveis pela oferta desse segmento da educação básica.

A falta de recursos impulsiona o crescimento da rede conveniada. No município de Florianópolis, Füllgraf (2001) evidenciou o desenvolvimento desta modalidade de atendimento em detrimento das instituições públicas, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Ao falarmos nas legislações brasileiras é importante colocar em evidência a exigência de profissionalização do magistério. Tradicionalmente, às professoras de crianças pequenas não foi exigida formação específica. Esse fato é legitimado pela desqualificação dessas profissionais, ficando evidente nos documentos veiculados pelos organismos internacionais que basta ser mulher para trabalhar com crianças. Nos dias atuais há a necessidade de que as docentes da educação infantil tenham, minimamente,

o curso de magistério – apesar disso, o quadro nacional mostra-nos o quão distante estamos de contemplar formação profissional para todas as educadoras.

Em Florianópolis a realidade é um pouco diferente: no caso das professoras que atuam nas unidades conveniadas a formação clamada pelas legislações é exigência da Prefeitura Municipal, responsável pela contratação dessas profissionais. Comparando dados das creches municipais desse município (DEMARTINI, 2003), de outro estado (KISHIMOTO, 1997/1998) e do país (SANCHES, RODRIGUES & HOMMA, 1999), podemos verificar que o nível da formação das professoras que atuam com meninos e meninas de até seis anos nas creches conveniadas da capital catarinense, é muito bom. Diante das informações a respeito da formação dessas profissionais é possível afirmar que elas são professoras, pelo menos no que diz respeito ao nível de formação exigido pelas legislações vigentes no país para o trabalho pedagógico com essa faixa-etária.

As creches conveniadas recebem, em sua maioria, crianças provenientes de famílias de baixa renda. Com isso, quero chamar a atenção para que a formação para a docência contemple discussões sobre as questões sociais, visando ao entendimento de que cada uma das crianças, assim como suas famílias, são produtos das suas condições de classe, sociais, econômicas e culturais.

Esta pesquisa foi realizada em uma creche mantida e gerida por uma instituição que coordena e mantém creches em bairros periféricos deste município. Esta instituição foi fundada no final da década de 1970 por pessoas pertencentes a segmentos médios da sociedade, ligadas a movimentos sociais, que, como vimos, eram estimuladas a assumir a responsabilidade pela educação das crianças pequenas.

Desde o início da prestação de serviços educacionais pelas creches ligadas a esta instituição houve uma preocupação com a implantação de um efetivo trabalho pedagógico junto às crianças. Isso pode ser evidenciado pela existência de professoras atuando com as meninas e os meninos – característica pouco comum naquele período histórico, dentro da educação infantil de um modo geral e, particularmente, nas unidades comunitárias ou filantrópicas.

O primeiro convênio da Prefeitura Municipal com esta instituição deu-se no início dos anos de 1980. Atualmente o convênio dá-se pela cessão de professoras para atuar nos grupos de crianças de cada uma das creches e pelo fornecimento de merenda. O pagamento dos demais profissionais, encargos e todos os outros custos de manutenção da unidade, são responsabilidades da instituição conveniada. Assim, as despesas são elevadas e a falta de recursos é uma constante, visto que dependem de

doações para o custeio dos serviços educacionais. Na instituição em que esta pesquisa foi realizada a crise financeira motivou a demissão de uma parcela do quadro funcional, inclusive a coordenadora pedagógica geral. Devido a isso, as creches ficaram sem uma diretriz, de forma que no ano da pesquisa não houve um trabalho conjunto de reflexão, planejamento e avaliação das práticas pedagógicas, as professoras estavam isoladas na tarefa de pensar o cotidiano do grupo pelo qual eram responsáveis, contando apenas com o apoio de conversas informais com as demais profissionais da creche.

Todas as entidades conveniadas recebem suporte e assessoria da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação; contudo, em muitas oportunidades, estas ações são realizadas junto com as creches e pré-escolas da Prefeitura, que dispõem de mais recursos para seu funcionamento. Dessa forma, há uma ligação das conveniadas com a rede municipal de educação que se dá, principalmente, via professoras cedidas e iniciativas de apoio e/ou formação, contudo, não contam com os insumos materiais e estruturas das unidades públicas. Nesse sentido, afirmo que as creches conveniadas fazem e, ao mesmo tempo, não fazem parte da rede municipal.

As professoras contratadas pela Prefeitura e alocadas nas entidades conveniadas são admitidas por meio de contrato temporário. Assim, anualmente o quadro docente dessas unidades é modificado – já que nem todas as professoras que atuavam no ano anterior querem ou conseguem retornar para a mesma creche. Dessa forma, é necessário que um novo grupo de trabalho seja constituído a cada ano, dificultando a formação de uma efetiva equipe para pensar as ações pedagógicas, que possa compartilhar questões, dúvidas, conquistas e descobertas; bem como há descontinuidade do trabalho junto a cada criança.

A creche que foi palco para esta pesquisa recebe crianças de baixa renda, moradoras de um morro localizado na parte continental deste município. São meninos e meninas marcados pelo contexto de privação, marginalização, exclusão e violência que caracterizam o meio no qual vivem. Nesse texto procurei trazer um pouco da realidade concreta vivida por essas pessoas, de forma que algumas histórias dessa gente e dados das suas condições de vida fossem apresentados tal como eu via, ouvia ou pesquisava, evitando um possível viés preconceituoso ou desrespeitoso.

Essas condições de vida determinam modos de viver a infância, que durante todo este trabalho foi entendida como uma categoria que não é única, nem genérica, mas histórica, cultural e social. Desse modo, não faz sentido falar em uma única infância, desvelada a priori, mas várias, estruturadas nas condições forjadas para que as crianças

gozem desse período da vida, tais como as particularidades geográficas, de gênero, de etnia, de classe social, de idade, de proteção ou abandono, enfim, das diversas variáveis que definem as condições de ser criança.

Para conhecer o trabalho da professora junto aos bebês, acompanhei o cotidiano do grupo durante cinco meses, utilizando o registro no caderno de campo e o registro fotográfico como principais recursos metodológicos para a apreensão do contexto educativo daquele berçário, procurando dar visibilidade para as ações docentes. Do mesmo modo, duas entrevistas foram realizadas com a docente. Foi por meio destas que pude conhecer partes da sua trajetória profissional e pessoal, fazendo, assim, relações com a sua constituição como professora de crianças pequenininhas.

Com a análise do material coletado no berçário pude perceber que o trabalho docente realizado com crianças tão pequenas está enraizado na concepção de infância que essas profissionais desenvolvem na prática cotidiana, concebendo o bebê ou como um corpo em desenvolvimento, caracterizado pelas suas faltas, ou como um ser competente, completo, diferente do adulto, porém nem por isso com menos possibilidades.

Para dimensionar a influência da compreensão do que é ser criança/bebê nas ações pedagógicas desta professora e compreendendo que suas práticas estavam permeadas por entendimentos construídos historicamente sobre os modos mais adequados de se lidar com os pequenos, foi necessário buscar subsídios nas concepções teóricas que predominaram a respeito de crianças pequenas e da educação a elas conferidas.

A necessidade de explicar e predizer os mais diferentes fenômenos, que emergiu com a Modernidade, também elegeu a criança como objeto de estudo. Dessa forma, legitimou-se saberes sobre a constituição infantil, definindo a criança como um ser pré-determinado, que cresce e se desenvolve sob a regência de padrões universais normais, estabelecidos a partir da fragmentação do pequeno ser humano em áreas como a cognição, a motricidade, a sociabilidade, a afetividade, entre outras. Uma das ciências que contribuiu para a consolidação desse entendimento foi a Psicologia do Desenvolvimento, à luz da qual estruturaram-se muitas das propostas educacionais para os pequenos.

Uma das críticas que pode ser tecida à Psicologia do Desenvolvimento refere-se a noções naturalizadas e idealizadas de infância e de maternidade, já que o cuidado materno exclusivo era defendido como o mais saudável para a criança de até

três ou quatro anos. Nessa perspectiva, suprimiu-se o papel da professora de crianças pequenas, já que estas deveriam agir como boas mães. A idéia difundida era a de que a educação em espaços coletivos seria uma alternativa apenas para aquelas mães que não pudessem cuidar dos seus filhos e filhas no meio doméstico - não se tinha o entendimento de que ambientes coletivos podem ser locais de aprendizado, de convivência, de experiência, de trocas.

Felizmente a ciência psicológica não se resume a essa concepção de infância, definida pela incapacidade e pela dependência. Autores como Vygotsky (1996) ampliaram a compreensão da criança como ser social, que traz as marcas dos meios sócios, históricos e sociais em que vive e que se constitui gente na relação com o outro, quer este outro seja grande, quer seja pequeno. Com entendimento semelhante podem ser referenciados os estudos da Sociologia da Infância, representada por autores como Sarmiento & Pinto (1997) e Ferreira (2002). Nessa perspectiva entende-se as crianças como atores e agentes sociais.

Com estas reflexões quero apontar para a importância de a professora de crianças pequenas aprender a olhar para cada uma delas como única e especial, dotada de particularidades que a tornam diferente de todos os demais seres. Conhecendo cada menino ou menina pertencente àquele grupo a professora terá condições de perceber a alteridade do pequeno ser humano (LARROSA, 2001).

A professora cujo trabalho foi observado ao longo da pesquisa empírica desenvolveu uma escuta e um olhar atento que a permitiu conhecer cada um dos bebês, percebendo suas preferências e os seus diferentes modos de ser, agir e sentir. Essa sua percepção ficava evidente nas atitudes cotidianas nas quais demonstrava que as crianças eram efetivos sujeitos, que, por exemplo, eram respeitados nos seus desejos, eram avisados sobre os acontecimentos do dia-a-dia.

O trabalho docente com bebês requer que seja estabelecida uma forma de comunicação entre crianças e professora que supere a oralidade exclusiva, pois os pequenos têm outras linguagens que são fundamentais para conhecê-los e compreender o seu ponto de vista. Chamei de empatia a capacidade da professora de perceber os sinais que os bebês emitiam, traduzindo-os em ações. Muitas dessas primeiras expressões dão-se por via emocional (WALLON, 1971;1975), sendo, pois, fundamental que a professora esteja atenta para o que o bebê transmite pela emoção, fazendo uso do choro, do riso, dos olhares, das posturas corporais e tantos outros meios.

Perceber o bebê como esse ser competente, amplia as possibilidades do trabalho pedagógico com o berçário. Se os manuais de desenvolvimento indicam que crianças pequenas precisam de brinquedos com os quais seja possível empilhar e encaixar visando ao treinamento da coordenação motora e de noções espaciais, se esses manuais apontam para uma impossibilidade de a criança pequena relacionar-se com coetâneos, visto que é indiferente a estes, um olhar para os meninos e meninas reais pode fomentar descobertas para esta faixa etária. Assim, há espaço para que as ações pedagógicas possibilitem brincadeiras que envolvam a fantasia, a imaginação, o companheirismo, a cumplicidade, o contato com crianças de idades semelhantes ou de outras idades, o desafio de explorar materiais, recursos e ambientes diferentes.

Para conhecer cada uma dessas crianças é essencial que a creche e as suas profissionais estabeleçam parcerias com as famílias. O primeiro ponto para que essa relação se estabeleça está calcado no respeito pelas particularidades de cada comunidade e de cada modelo familiar – não podemos achar que famílias nucleares, compostas por pai, mãe e filhos, sejam únicas e ideais. Há diversos arranjos familiares que devem ser conhecidos, reconhecidos e respeitados pelas professoras e instituições de educação, de forma que os familiares sintam-se bem-vindos à creche ou à pré-escola da sua menina ou menino.

Destaco mais uma vez a importância de as professoras voltarem o olhar para o entorno da unidade em que trabalham, detectando as condições de vida das famílias e percebendo o seu papel naquele contexto. Remeto-me ao episódio já evidenciado neste trabalho, no qual uma das professoras da creche reclamava do cheiro das fraldas do bebê, que eram lavadas na casa do vizinho e secas no fogão à lenha, comentando que as fraldas descartáveis não eram tão caras. Ora, não há como criar laços e parcerias com as famílias se não se toma como ponto de partida as circunstâncias concretas.

No berçário a professora parecia ter uma clara noção da realidade a partir da qual estava trabalhando; no entanto, a sua relação com as famílias dos bebês era marcada por ambigüidades – em alguns momentos tendo-as como parceiras, em outros parecendo não as perceber como fundamentais para sua atuação com aquelas crianças.

Indico que a prática da documentação, revelando o cotidiano de crianças e adultos na unidade de educação infantil, fazendo uso de diversas formas de registro, que foi tão bem evidenciada por autores como Gandini & Goldhaber (2002) e Dahlberg, Moss & Pence (2003), é um instrumento que pode otimizar a comunicação entre a creche e as famílias, tornando estas reais protagonistas do trabalho educacional com

crianças de até seis anos. Práticas de registro não eram uma constante do trabalho da professora do berçário. Na verdade ela dispunha de um caderno para esse fim, porém, nas suas anotações, não ganhavam destaque as especificidades de cada menino ou menina, que ela tão bem conhecia. No lugar deles e delas, as generalidades faziam-se presentes. O mesmo permito-me afirmar do seu planejamento – o escrito estava muito aquém do que acontecia em um dia no berçário: planejava atividades; os relacionamentos, os banhos, os momentos de sono ou de alimentação (que, devo ressaltar, eram marcados por muita intensidade), não eram pensados.

Diante disso, é necessário pensar nos cursos de formação: será que as professoras estão aprendendo a registrar, documentar e planejar? Registro e planejamento são ensinados como instrumentos elementares da prática pedagógica ou são ensinados como formalismos de uma instituição burocrática? Aprendem a planejar tempos, espaços e relações como determinantes da atuação pedagógica ou apenas coisas a serem feitas – atividades?

É uma pena que práticas, como as da professora que acompanhei, não estejam respaldadas na reflexão ancorada nos registros e planejamentos. É por meio desses que o trabalho docente ganha visibilidade, torna-se concreto, pode ser discutido, elaborado e avaliado. No caso desta professora havia tentativas de avaliação de suas ações, porém eram solitárias e não sistematizadas. Muitas coisas aconteciam, mas, como não eram registradas, acabavam perdidas sem serem revistas de modo a impulsionar o planejamento ou a análise. Em uma outra perspectiva, não há um manual de como ser professora de bebês e crianças pequenininhas, mas, contando com o conhecimento produzido na experiência docente dessas mulheres, que só pode ser apreendido e compartilhado se estiver escrito, poderemos repensar os cursos de formação.

A segunda categoria que aponte como característica do trabalho docente com bebês foi a sutileza de ações presentes no cotidiano de um berçário, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização dessa profissão devido ou a uma atenção de cunho humanizante ou a um descaso, permeado por práticas de exclusão, voltadas para a submissão e conformação com ambientes e relações pouco estimulantes. Essa sutileza está imbuída de uma complexidade que implica a percepção de cada uma das crianças, tendo como pano de fundo o papel da educação e das docentes para a humanização do pequeno ser humano.

Uma educação voltada para emancipação necessita construir relações significativas e intensas para todas as pessoas que compõem aquela determinada

comunidade educacional. Esses relacionamentos engendram um comprometimento com o outro, com a solidariedade, com a ajuda mútua, com a convivência fraterna, com a vida em sociedade. Partindo de uma concepção de criança que é egocêntrica, perspectiva descrita nas abordagens desenvolvimentistas, não há como pensar em estimular essa forma de se relacionar, já que os pequenos não seriam capazes de reconhecer o outro. Contudo, nosso ponto de partida não estava calcado nesse modo de perceber as meninas e os meninos pequenos, assim como a postura da professora observada contrariava esse modelo de criança incapaz. Dessa forma, destaco o quão importante é permitir que os pequenininhos aprendam a se importar com os outros seres humanos, percebendo-os como semelhantes. Sem dúvida essa é uma contribuição da educação contra a barbárie que vive a humanidade, apontada por Walter Benjamin (1986).

Os bebês estão aprendendo a ser seres humanos. No primeiro ano de suas vidas estarão tendo muitas impressões do que é a vida e das possibilidades de viver a infância. Assim, podem estar aprendendo por meio da dor, do sofrimento e da humilhação ou por meio de experiências ricas, prazerosas, estimulantes e intensas – recheadas de possibilidades de ser criança de forma autônoma, livre e espontânea. Penso que o ambiente de educação coletiva pode ser um espaço para que essa segunda opção se concretize. Lembremos que a experiência é aquilo que nos toca, que imprime as suas marcas em cada um de nós, e não aquilo que se passa, sem deixar lastro (LARROSA, 2002). Para Kramer (2003[b], p.96):

Trabalhando numa perspectiva de humanização, de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, nos apropriando das diversas formas de produção da cultura. Precisamos gerar experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas, elos e laços capazes de gerar o sentido de pertencer *a*. [...] Que retomemos e aprofundemos a dimensão cidadã da ação educativa e cultural, pela emancipação e pela a solidariedade, contra a barbárie.

Experiências só poderão ser fomentadas no contexto da creche se as professoras aprenderem a conhecer cada um dos meninos e das meninas, percebendo seus ritmos e cadências e desvelando o que é realmente significativo para as crianças que passam parte da sua infância naquele lugar. A possibilidade de experimentar nas instituições de educação infantil deveria estar contemplada nos planejamentos das professoras, que deveriam ser estruturados à luz de registros que tomassem como ponto de partida as crianças. Saber o que toca e o que transforma cada um dos pequenos é uma

aprendizagem que se dá por meio dos olhares atentos das professoras para os sinais que emitem.

No decorrer desta pesquisa percebi muitos momentos marcados pela sutileza de um olhar atento e de uma presença disponível acontecerem na relação da professora com os bebês, contudo, muitos deles não eram percebidos pela docente como essenciais para a prática pedagógica com crianças pequenas. Não sendo percebidos não eram avaliados e significados ou re-significados.

O entendimento de que a produção de significados na educação infantil pode estar em atitudes muito simples, levou-me a tomar emprestada da filósofa Nancy Mangabeira Unger (2001) a idéia de que o extraordinário pode estar presente no ordinário. Com isso quero destacar as infinitas possibilidades que se abrem para a educação de bebês e crianças pequenininhas em espaços coletivos com a percepção de quem são esses meninos e meninas: não são aqueles de quem já sabemos tudo a respeito, mas aqueles com os quais estamos dispostos a aprender, a compartilhar e a descobrir. Esta aparentemente simples mudança de paradigma traz consigo a complexidade presente na sutileza que aqui foi defendida como determinante na relação de professoras com crianças.

A visão de infância que foi definida ao longo deste texto traz consigo a concepção de crianças como seres integrais, inteiros, constituídos de um corpo, de uma racionalidade, de emoções e de uma história de vida. Esse entendimento motivou a discussão sobre o binômio cuidar/educar, que vem sendo usado para definir as práticas pedagógicas da educação infantil. Diversos episódios observados no cotidiano do berçário impulsionaram-me a buscar entender melhor a definição desses dois verbos e as suas implicações para a educação de crianças em espaços coletivos.

A perspectiva moderna de seccionar o ser humano em categorias estanques e já definidas implicou fragmentações no modo de se conceber homens, mulheres e crianças. Herdamos a tradição de binarismos, em que um componente do par seria mais importante do que o outro. Um exemplo disso seria a tendência de se privilegiar a racionalidade, e, conseqüentemente, as atividades e profissões que supostamente lidam com a mente, preterindo as emoções e tudo o que se refere ao corpo.

Essas dicotomias fizeram-se presentes na história da educação de crianças pequenas, quer sob a forma da existência de profissionais com funções diferentes atuando junto às crianças, quer na estruturação de formas de atendimento diferenciado para crianças de meios sócio-econômicos diferentes, ou, ainda, no privilégio que as

ações ditas educativas tiveram sobre as ações ditas de cuidados. Retomo a discussão de que as professoras não planejam (e não aprenderam a fazer de outra forma) momentos como os da higiene e da alimentação, mas pensam a respeito da atividade que será realizada com o grupo, evidenciando uma preocupação maior com exercícios que trabalhem com o intelecto.

A expressão cuidar/educar foi uma tentativa de superar essas antinomias, sendo tecidas como unidades indissociáveis do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas. Contudo, a prática dessas instituições, que vem sendo colocada em evidência por diversas pesquisas, mostra que esses termos ainda estão entendidos e aplicados de forma dissociada. Assim, ainda é predominante a visão do cuidado ligado apenas às atividades ligadas ao corpo, bem como da educação como a necessidade de se ensinar algo, revelando uma capacidade de perceber o ser humano constituído de muitos aspectos que não podem ser descolados.

Essa concepção fragmentada está imbuída de conceitos vistos como naturais sobre o modo de se lidar com crianças pequenas, tais como o de que as mulheres já estariam biologicamente preparadas para esse fim ou o de que incorporar atributos afetivos no processo pedagógico retiraria dele as características técnicas necessárias. O que foi exposto ao longo dessa pesquisa procurou revelar que essas naturalizações são construções sociais e, como tais, datadas de um determinado período histórico.

O estudo que foi realizado a respeito da gênese e do conceito de cuidado levou ao entendimento de que este é constitutivo das relações humanas. Entendendo dessa forma, fez-se necessário destacar que a professora também deve ser cuidada para estar mais inteira no trabalho com as crianças. Destaquei que a formação para a docência também privilegia os aspectos intelectuais, não levando em conta que essas mulheres têm emoções, afetos e um corpo.

Ancorada nas observações realizadas no berçário, percebo que é premente a necessidade de colocar em evidência o corpo das professoras de crianças pequenininhas. Atuar com bebês exige demais do físico, o esforço é grande para que todas as ações diárias sejam realizadas, é fisicamente cansativo. Da mesma forma, as crianças disputavam a proximidade com esse corpo, que foi entendido para além da sua materialidade, constituindo um representante daquela docente com todas as suas significações para as pequenas crianças (SAYÃO, 2003). Está na hora de os processos formativos começarem a olhar as professoras não apenas como seres cognitivos, mas seres integrais.

Em uma outra perspectiva, buscando conceituar *educação*, em linhas gerais, permito-me afirmar que o processo educativo está intimamente ligado à inserção do ser humano, nas diferentes fases da sua vida, na cultura. Percebendo os vários elementos culturais com os quais os bebês do berçário no qual esta pesquisa realizou-se tiveram contato, tendo a possibilidade de explorá-los, de forma a re-significá-los, afirmo que o papel das professoras de crianças pequeninhas, como impulsionadoras e instigadoras da experiência de conhecer os elementos culturais construídos pela humanidade, é fundamental para que os pequenos vivam a infância de modo a desfrutar daquilo que seres humanos têm a seu dispor. O destaque para se discutir essa questão foi na formação dessas profissionais, questionando o quão preparadas estão para ampliar o repertório cultural das crianças que recebem.

As reflexões que foram tecidas apontaram para uma necessidade de se problematizar o uso e o entendimento da expressão cuidar/educar junto às professoras da educação infantil, acreditando que se elas estiverem instrumentalizadas para ampliar a concepção acerca desses termos e suas implicações para a prática pedagógica, poderemos finalmente compartilhar com Unger (2003) a idéia de que *educação é cuidado*.

Minha experiência como pesquisadora em um grupo de bebês, leva-me a afirmar que, “as mulheres que assumem a função de professoras junto aos bebês em creches”, constituem-se professoras. Os indicativos apontam que os cursos de formação ainda têm um papel muito incipiente na constituição das profissionais que lidam com crianças de 0 a 3 anos. Muito do que elas sabem a respeito de ser professoras dos pequeninhos é aprendido de forma tácita, na empiria, na relação com as crianças. Na mesma perspectiva, suas experiências como mães, mulheres e professoras de outros níveis educacionais também são cruciais para a efetivação de um papel profissional que está ainda se construindo.

Diante do que observei e pesquisei durante esta investigação, ainda ficam algumas questões, diante das quais parece-me estarem estabelecidos os eixos que poderão dar uma maior visibilidade e consistência ao fazer pedagógico com crianças pequeninhas: Será que a infância vem sendo discutida nos cursos de formação como categoria histórica e cultural que ela o é? Pensa-se em uma criança “ideal”? As fases do desenvolvimento ainda se sobrepõem às práticas de observação do que há de único e especial em cada menino ou menina? Será que quando se pensa a formação para a

docência com bebês e crianças de até três anos são contempladas as especificidades presentes nos modos de expressão desses pequenos seres humanos?

Em condições que não são as mais favoráveis, sob regime de contrato temporário, em uma unidade que devido a todas as condições adversas não tem um espaço sistemático para a reflexão e a formação de suas profissionais, encontrei uma professora que se constitui como tal dentro de uma postura ética e crítica diante da realidade e do seu próprio trabalho. Com isso não quero afirmar que o poder público está isento de responsabilidades com a formação das professoras, sejam elas da educação infantil ou de outro nível, uma vez que essas profissionais podem fazer isso de forma solitária. Muito pelo contrário, defendo que a formação dessas pessoas, bem como as instituições de educação que recebem crianças pequenas, são **obrigações públicas**. A solidão do processo reflexivo e de formação dessas profissionais só reafirma a lógica cruel e excludente que comanda as políticas neoliberais de culpar cada um individualmente pelo seu sucesso ou fracasso, eximindo o Estado de qualquer responsabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução por Alfredo Bosi. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 224.

ABRAMOVAY, Miriam e KRAMER, Sonia. “O Rei Está Nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cedes**, São Paulo, n.9, p.27-38, 1983.

AGUIAR, Márcia Ângela. Institutos Superiores de Educação na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

AMORIM, Katia de Souza; VITORIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Rede de Significações: perspectiva para a análise da inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, p. 115-144, mar. 2000.

ARIÈS, Philippe. **A História Social da Criança e da Família** (1973). 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério Primário e Cotidiano Escolar**. Campinas/SP: Autores Associados, 1996.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As Professoras de Crianças Pequeninhas e o Cuidar e Educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP**. Campinas/SP, 2002. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma Idéia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: EDUSC, 1992.

BADINTER, E. **Um Amor Conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BATISTA, Rosa. **A Rotina no Dia-a-Dia da Creche: entre o proposto e o vivido.** Florianópolis, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

BAZÍLIO, Luiz & KRAMER, Sonia. Solidariedade em Tempos de Violência – apontamentos e inquietações. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri & KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 107-126.

BECCHI, Egle & BONDIOLI, Anna (org.). **Avaliando a Pré-Escola: uma trajetória de formação de professoras.** Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras Escolhidas – volume 1).** 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação.** São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BONDIOLI, Anna. A Regência do jogo Social: as estratégias do envolvimento. In: BECCHI, Egle & BONDIOLI, Anna (org.). **Avaliando a Pré-Escola: uma trajetória de formação de professoras.** Campinas/SP: Autores Associados, 2003. p. 57-80.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano, compaixão pela terra.** 8.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 48p.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

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

BRITTO, Néli Suzana Quadros. **Grupo de Formação de Ciências no Movimento de Reorientação Curricular na RME de Florianópolis: espaço coletivo de reflexões**

acerca de uma prática inovadora. Florianópolis, 2000. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

CAMPOS, Maria Malta. Pré-Escola: entre a educação e o assistencialismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.53, p.21-24, maio 1985.

_____. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In. MEC/SEF/DPE/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994. p.31-42.

_____. A Formação de Professores para Crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade**. Campinas, n.68, p.126-142, 1999.

CAMPOS, Maria Malta & ROSEMBERG, Fúlvia. **CrITÉrios Para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CAMPOS, Rosânia. **“Entre Lutas e Sonhos”**: as professoras leigas na educação infantil. Florianópolis, 2001. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No Coração da Sala de Aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. A Psicogenética de Wallon e a Educação Infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, n.15, p.35-50, jul/dez. 1997.

_____. Educar e Cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, n.17, p.11-21, dez.1999.

_____. **Professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002 (a). 120p.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n.80, p.329-348, set. 2002 (b).

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O Cuidado às Crianças Pequenas no Brasil Escravista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.76, p.31-40, fev. 1991.

CORSINO, Patrícia & NUNES, Maria Fernanda Rezende. Buscando Dados da Educação Infantil nos Municípios do Estado do Rio de Janeiro. In: KRAMER, Sonia (coord.). **Relatório de Pesquisa: formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ravil, 2001. p.09-73.

CRAIDY, Carmen Maria. A Educação da Criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 57-61.

CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando. Cuidar de Crianças em Creches: os conflitos e desafios de uma profissão em construção. In: ANPED. Caxambu, MG: 2002.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter & PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANTAS, Heloysa. **A Infância da Razão: uma introdução à Psicologia da Inteligência de Henry Wallon**. São Paulo: Manole Dois, 1990.

DEMARTINI, Patrícia. **Professoras de Crianças Pequeninhas: um estudo sobre as especificidades dessa profissão**. Florianópolis, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.) **Cartografias do Trabalho Docente: professor (a) – Pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: ALB, 1998. p.33-71.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 67-97.

_____. **Educação Pré-Escolar e Cultura**. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FERNANDES, Florestan. A Reconstrução da Realidade nas Ciências Sociais. In. _____. Sociologia. São Paulo: Ática, 1991. p. 76-108.

FERNANDES, Sonia Cristina de Lima. **Grupos de Formação: uma análise do processo de formação em serviço na perspectiva dos professores da educação infantil**. Florianópolis, 2000. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

FERRARI, Monica. Um Percurso de Formação em Pistóia: avaliar para crescer em consciência. In: BECCHI, Egle & BONDIOLI, Anna (org.). **Avaliando a Pré-Escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas/SP: Autores Associados, 2003. p. 07-35.

FERRATER MORA, José. **Dicionário de Filosofia**. 3.ed. Alianza Editorial, 1981. p. 698.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **“-A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!”: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância**. Porto, 2002. Dissertação (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Conversando com Educadoras e Educadores de Berçário: relações de gênero e de classe na Educação Infantil**. Porto Alegre, 2000. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FLORIANÓPOLIS, Lei Orgânica do Município de Florianópolis – Florianópolis: Câmara Municipal de Vereadores, 05 de abril de 1990.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.) **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. 2.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, Antonio Viñao & ESCOLANO, Augustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Lidando Pobrememente com a Pobreza: análise de uma tendência no atendimento a crianças 'carentes' de 0 a 6 anos de idade. (1984) In: ROSEMBERG, Fúlvia (org.) **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. p.179-216.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora Sim, Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar (1993). 11.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A Infância de Papel e o Papel da Infância**. Florianópolis, 2001. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

GALARDINI, Annalia & GIOVANNINI, Donatella. Pistóia: elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. In: GANDINI, Lella & EDWARDS, Carolyn (orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 117-132.

GANDINI, Lella & EDWARDS, Carolyn (orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GANDINI, Lella & GOLDHABER, Jeanne. Duas Reflexões sobre a Documentação. In: GANDINI, Lella & EDWARDS, Carolyn (orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins & GUERRA, Miriam Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por

preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta M^a Grisolia; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.) **Cartografias do Trabalho Docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 237-274.

GOLSE, B. **O Desenvolvimento Afetivo e Intelectual da Criança**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GONÇALVES, Tadeu Oliver & GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma Prática Docente Situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta M^a Grisolia; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.) **Cartografias do Trabalho Docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 105-134.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **O Escrito, o Dito e o Feito: educação e partidos políticos**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

GUIMARÃES, José Luiz. O Financiamento da Educação Infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.43-56.

HADDAD, Lenira. Substituir ou Compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 91-96.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a Vida Profissional dos Professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 79-110.

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2000: agregado de setores censitários dos resultados do universo – documentação dos arquivos de dados**. Rio de Janeiro: Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2002.

JANUÁRIO, Eli Terezinha. **Educação Infantil e Recursos Públicos:** política de convênios no município de Florianópolis. Florianópolis, 2003. 107f. Monografia (Especialização em Políticas Públicas) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de Formação Profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**. Campinas, n.68, p.61-79, 1999.

_____. Um Estudo de Caso no Colégio D. Pedro V. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia & KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs). **Formação em Contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p.153-201.

_____. Diagnóstico da Formação dos Profissionais de Creches no Estado de São Paulo – 1997/1998. Alguns Retratos do Atendimento à Criança Pequena Financiado pela SEAS/MPAS (1999). In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Formação dos Profissionais de Creches no Estado de São Paulo 1997-1998**. Carapicuíba – SP: Fundação Orsa, s/d. p.99-141.

KRAMER, Sonia. Atendimento da Criança de 0 a 6 anos – histórico da situação brasileira. In: SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sonia. **Educação ou Tutela? A Criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1991. p. 62-63

_____. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.116, p.41-59, jul.2002 (a).

_____. Formação de Profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002 (b). p. 117-132.

_____. Direitos da Criança e Projeto Político Pedagógico de Educação Infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri & KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003 (a). p. 51-81.

_____. Infância, Cultura Contemporânea e Educação contra a Barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri & KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003 (b). p. 83-106.

KOFES, Suely. **Uma Trajetória em Narrativas**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2001.

KUHLMANN, Moysés Jr. Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.78, p.17-26, ago.1991.

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

_____. O Jardim-de-Infância e a Educação das Crianças Pobres. In: MONARCHA, Carlos (org.) **Educação da Infância Brasileira (1875-1983)**. Campinas – SP: Autores Associados, 2001 (a). p. 03-30.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001 (b). p. 51-65.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas/SP, n.19, p.20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

LOIZOS, Peter. Vídeo, Filme e Fotografias como Documentos de Pesquisa. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George (ed.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.137-155.

LOPES, Ana Elisabete. Foto-Grafias: as artes plásticas no contexto da escola especial. In: KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel (orgs.) **Infância e Produção Cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 75-107.

MACHADO, Maria Lucia de A. Desafios Iminentes para Projetos de Formação de Profissionais para Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n.110, p.191-202, jul. 2000.

MALAGUZZI, Loris. História, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella & FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: ArtMed, 1999. p.59-104.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O Cuidado como Elo entre Saúde e Educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.111, p.115-133, dez.2000.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MENEZES JÚNIOR, Tito Lívio de Bem. **Sociedade Alfa Gente**. Florianópolis, 1990, 148f. Relatório Final de Estágio (Graduação em Administração) – ESAG, Universidade do Estado de Santa Catarina.

MEURER, Cleusa Maria Antunes. **Creche Domiciliar: nem escola, nem família**. Florianópolis, 1994, 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

MONTENEGRO, Thereza. **O Cuidado e a Formação Moral na Educação Infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 4.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a Infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de Arruda (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

MUSATTI, Tullia. Modalidades e Problemas do Processo de Socialização entre Crianças na Creche. . In: BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. 9.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 189-201.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O Problema da Afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Kohl & DANTAS, Heloisa. **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p.80-84.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia & FORMOSINHO, João. A Formação em Contexto: a perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia & KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 01-40.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Propostas para o Atendimento em Creches no Município de São Paulo: histórico de uma realidade (1986) In: ROSEMBERG, Fúlvia (org.) **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. p.28-89.

ONGARI, Barbara & MOLINA, Paola. **A Educadora de Creche: construindo suas identidades**. São Paulo: 2003.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis: retratos históricos da rede municipal (1976-1996)**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000. 159p.

PALHARES, Marina Silveira & MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de & PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 3.ed.rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2001. p. 05-18.

PENN, Helen. Primeira Infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.115, p.07-24, março 2002.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como Pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta M^a Grisolia; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.) **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 153-181.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes & SOUZA, Solange Jobim e. Infância, Conhecimento e Contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel. **Infância e Produção Cultural**. Campinas, SP: 1998. p. 25-42.

PERONI, Vera Maria Vidal. O Estado Brasileiro e a Política Educacional dos anos 90. In: ANPED. Caxambu, MG: 2000. CD-ROM 25 anos ANPED.

PIACENTINI, Telma Anita. **O Morro da Caixa D'Água:** o significado político-pedagógico dos movimentos de educação popular na periferia de Florianópolis – Santa Catarina. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1991.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71, jul 2000. p.45-78.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e Cultura Infantil em Creche:**um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. Campinas, SP, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e Escola:** uma relação marcada por preconceitos. Campinas/SP, 2000. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

RABITTI, Giordana. **À Procura da Dimensão Perdida:** uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAMOS, Graciliano. **Infância.** 35.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2002.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípios fundamentais. In: GANDINI, Lella & EDWARDS, Carolyn. **Bambini:** a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.75-80.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis, Centro de Ciências da educação, Núcleo de Publicações, 1999. 290p.

ROCHA, Eloisa Acires Candal (coord.), SILVA FILHO, João Josué & STRENZEL, Giandréa Reuss. **Educação Infantil** (1983-1996). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

ROCKWELL, Elsie e EZPELETA, Justa. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

RODRIGUES, Marilda Merência. **Pró-Criança:** por entre creches, livros e canções, a busca de consensos (Santa Catarina – década de 80). Florianópolis, 2001, 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

ROSEMBERG, Fúlvia. O Movimento de Mulheres e a Abertura Política no Brasil: o caso da creche (1984). In: _____. (org.) **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. p.90-103.

_____. Creches Domiciliares: argumentos ou falácias (1986). In: _____. (org.) **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. p.217-235.

_____. A Educação Pré-Escolar Brasileira durante os Governos Militares. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.82, p.21-30, ago 1992.

_____. Formação do Profissional de Educação Infantil através de Cursos Supletivos. In. MEC/SEF/DPE/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994. p.51-63.

_____. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p.137-157.

_____. Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.107, p.07-40, jul.1999.

_____. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.115, p.25-63, mar. 2002.

SANCHES, Emília M.B. Cipriano Castro; RODRIGUES, Maria de Lourdes da Paz & HOMMA, Mauricio. As Políticas Públicas e Alguns Retratos do Atendimento à Criança Pequena Financiado pela SEAS/MPAS (1999). In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Formação dos Profissionais de Creches no Estado de São Paulo 1997-1998**. Carapicuíba – SP: Fundação Orsa, s/d. p.09-42.

SANTOS, Boaventura Souza. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 2.ed. v.1. **A Crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de & VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.) **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003 (a). p. 137-179.

_____. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade**. Braga. IEC/Universidade do Minho, 2003 (b).

SARMENTO, Manuel Jacinto & PINTO, Manuel. As Crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.) **As Crianças**: contextos e identidades. Portugal, Centro de Estudos da Criança: Bezerra, 1997. p.07-30.

SAYÃO, Deborah Thomé. O Cuidado na Educação Infantil: uma análise de gênero. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano I, n. 1, p.45-47, abr/jul 2003.

SIEBERT, Renate. O Adulto Frente à Criança: ao Mesmo Tempo Igual e Diferente. In: BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos –uma abordagem reflexiva. 9.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 77-87.

SILVA, Anamaria Santana da. Educação e Assistência: direitos de uma mesma criança. **Pro-Posições**. Campinas/SP, vol. 10, n.1 (28), p.40-53, março 1999.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais da Educação Infantil**: formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Maurício Roberto da. Crianças como Você: uma emocionante celebração da infância no mundo. **Pro-Posições**, v.8, n.1[22], p.61-66, março 1997. Resenha.

SILVA, Ronalda Barreto. Educação Comunitária: além do estado e do mercado? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.112, p.85-97, março 2001.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as**

Políticas Educacionais. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-40.

SOUZA, Solange Jobim e. Re-Significando a Psicologia do Desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: Kramer, Sonia & Leite, Maria Isabel (orgs.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. São Paulo/Campinas: Papirus, 1996. p. 39-55.

_____. Tendências e Fatos na Política da Educação Pré-Escolar no Brasil. (1984) In: _____. & KRAMER, Sonia. **Educação ou Tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991. p. 35-48.

SPAGGIARI, Sergio. Considerações Críticas e Experiências de Gestão Social. In: BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil:** de 0 a 3 anos –uma abordagem reflexiva. 9.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 96-113.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **A Educação Infantil na Produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil:** indicações pedagógicas para a educação de crianças de 0 a 3 anos. Florianópolis, 2000. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

STRENZEL, Giandréa Reuss & SILVA FILHO, João Josué. Exame da Produção Teórica na Área da Educação Infantil entre 1983 e 1993. **Perspectiva.** Florianópolis, v.15, n.28, p.79-104, jul./dez. 1997.

TAVARES, Maria Teresa Goudard. Escolas Comunitárias no Brasil: solução de um problema ou denúncia de uma histórica omissão? In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Revisitando a Pré-Escola.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.159-167.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por Entre Planos, Fios e Tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de & VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.) **Itinerários de Pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-105.

TERZI, Nice & CANTARELLI, Marialuisa. Parma: incentivando o trabalho dos professores através do desenvolvimento profissional, da organização e do apoio administrativo. In: GANDINI, Lella & EDWARDS, Carolyn (orgs.). **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2002. p.105-116.

TOMMASI, Livia. De. Financiamentos do Banco Mundial no Setor Educacional Brasileiro; os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.195-227.

TORRES, Rosa María. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.125-193.

UBERTI, Luciane. “Diário de um Bebê”: economia de governo na política de subjetividade da infância. In: **ANPED**. Poços de Caldas, MG: 2003.

UNGER, Nancy Mangabeira. **Da Foz à Nascente**: o recado do rio. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001.

_____. Uma abordagem filosófica do cuidado. In: **ANPED**. Poços de Caldas, MG: 2003.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal Necessário: creches no departamento nacional da criança. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.67, p.03-16, nov.1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escolhidas** vol. IV. Madrid: Visor, 1996.

WALLON, Henri. **As Origens do Caráter na Criança**: os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WEISS, Elfy Marfrit Göhring. O cuidado na educação infantil – contribuições da área da saúde. **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. Especial, p.99-108, jan./jun. 1999.

ZANCONATO, Maria Zilda Facin. **Relação Berçarista-Criança**: a teoria e a prática. Bauru, SP: EDUSC, 1996.

ZEICHNER, Kenneth M. Para Além da Divisão entre Professor-Pesquisador e Pesquisador Acadêmico. In: GERALDI, Corinta M^a Grisolia; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.) **Cartografias do Trabalho Docente**:

professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 207-236.

ANEXOS