ANA CORINA MACHADO SPADA

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA CRECHE – UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO, O CUIDADO DA CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE MARÍLIA, SP.

Presidente Prudente – SP
2006

ANA CORINA MACHADO SPADA

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA CRECHE – UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO, O CUIDADO DA CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE MARÍLIA, SP.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP –, Campus de Presidente Prudente, SP, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa Práticas Educativas na Formação de Professores, sob a orientação da Professora Doutora Maria Suzana de Stefano Menin e sob a Co-orientação da Professora Doutora Célia Maria Guimarães.

Presidente Prudente – SP
2006

Spada, Ana Corina Machado.

S722e A Educação infantil no contexto da creche : um estudo sobre a educação, o cuidado da criança de zero a três anos e a formação de professores no município de Marília-SP / Ana Corina Machado Spada. – Presidente Prudente : [s.n.], 2006

235 f. : il.

Dissertação (mestrado). - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientador: Maria Suzana de Stefano Menin
Co-orientador: Célia Maria Guimarães

1. Educação infantil. 2. Creche. 3. Formação de professores. I. Spada, Ana Corina Machado. II. Menin, Maria Suzana de Stefano. III. Guimarães, Célia Maria. IV. Título.

CDD (18.ed.) 370

ANA CORINA MACHADO SPADA

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA CRECHE – UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO, O CUIDADO DA CRIANÇA DE ZERO A TRÊS ANOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE MARÍLIA, SP.

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Presidente e Orientador:
Prof. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin _____
Co-orientador:
Prof. Dra. Célia Maria Guimarães _____

2º Examinador:
Profa. Dra. Maria Aparecida Trevizan Zamberlan (UEL) _____

3º Examinador:

Profa. Dra.Gilza Maria Zauhy Garms (UNESP) _____

Presidente Prudente, 16 de fevereiro de 2006.

Ao João Carlos, amor, amigo, companheiro...
Pela dedicação incondicional e pela capacidade de compreensão.
Dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho somente foi possível em função da colaboração direta de muitas pessoas, que foram mostrando sua importância ao longo da caminhada. Manifesto minha sincera gratidão a todas elas e de uma forma particular:

à Professora Doutora Maria Suzana de Stefano Menin, por toda a dedicação, compreensão e sensibilidade demonstrada para com minhas dúvidas e limitações;
à Professora Doutora Célia Maria Guimarães, pela Co-orientação, pelos materiais emprestados e pela disponibilidade em me ajudar;
ao João Carlos, pelo companheirismo e auxílio prestados no desenvolvimento dessa pesquisa;
aos meus pais, Ruberval e Suzana, apoio e incentivo oferecidos ao longo da trajetória escolar;
às amigas da Pós Graduação Camila, Vânia, Elaine, Dulcinéia e Caroline Cassiana. Com vocês aprendi o verdadeiro significado dos termos amizade e companheirismo;
à Professora Doutora Gilza Maria Zauhy Garms pelas conversas, materiais emprestados e grande disponibilidade em me ouvir e ajudar sempre;
à Professora Doutora Maria Aparecida Trevizan Zamberlan pela paciência e disponibilidade tanto na qualificação quanto no momento da defesa desta pesquisa;
à Professora Doutora Alessandra de Moraes Shimizu, por sua amizade, companheirismo e, sobretudo, pelas longas conversas;
à CAPES, pela concessão de bolsa de estudos para a realização desta pesquisa;
aos funcionários das Bibliotecas da Faculdade de Ciência e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente e da Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, especialmente à Tininha, Hilma e Luzinete, pelo empenho em ajudar;
às professoras, atendentes, diretoras e demais funcionários das duas creches municipais da cidade de Marília, SP, pesquisadas, pelo enorme apoio e colaboração prestados à pesquisadora e à pesquisa...

O meu muito obrigada.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

ÍNDICE DE FIGURAS

INTRODUÇÃO.....13

CAPÍTULO 1

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA BRASILEIRA – o caso da creche

1.1 Aspectos históricos relativos à instituição creche.....18

1.2 A Educação Infantil no âmbito das políticas públicas.....37

CAPÍTULO 2

A PESQUISA

2.1 O problema.....63

2.2 O objeto.....63

2.3 Os objetivos da pesquisa.....64

2.4 Metodologia de pesquisa.....65

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO INFANTIL DE ZERO A TRÊS ANOS NO CONTEXTO DA CRECHE – um estudo sobre a educação e o cuidado da criança de zero a três anos

3.1 O Município de Marília, SP: aspectos históricos e características atuais.....77

3.2 Breve Histórico das Primeiras Creches Criadas no Município.....79

3.3 A Rede Municipal de Creches de Marília.....84

3.4 O Atendimento e a Clientela das Creches Municipais de Marília.....90

3.5 A Creche e a Questão da Educação Infantil: múltiplos olhares ao Espaço-Ação na Rotina Diária.....91

3.5.1 Quem quer brincar põe o dedo aqui! O espaço reservado às brincadeiras.....94

3.5.2 Como pode o peixe vivo viver fora da água fria? Como poderei viver sem a sua companhia? Desvendando aspectos da relação adulto-criança: afetos, controle do comportamento e adultocentrismo.....103

3.5.3 Não mexe aí, senta e fica quieto! A construção social do espaço da creche – lugares para a criança?.....113

3.5.4. Mão, lava outra, lava uma! Cuidados relativos à alimentação, higiene e saúde...130

3.5.5 Vamos passear no bosque enquanto seu lobo não vem. Está pronto seu lobo? As atividades desenvolvidas junto às crianças na creche.....139

3.5.6 Para além das observações... Reflexões acerca das práticas observadas no cotidiano da creche.....149

3.6 Entre discurso e práticas – o que pensam diretoras, professoras e atendentes de creche a respeito do trabalho junto à primeira infância?.....151

3.6.1 As diretoras das creches.....152

3.6.2 As professoras das creches.....165

3.6.3 As atendentes de creche.....189

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 Os professores e seu papel profissional.....199

4.2 Os profissionais das creches e sua formação.....202

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....216

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....221

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....226

APÊNDICES.....228

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Crianças brincando no pátio externo.....100

Figura 02 – Crianças na sala de televisão.....105

Figura 03 – Sala de televisão.....114

Figura 04 – Sala de estimulação.....115

Figura 5 – Salão de entrada.....116

Figura 6 – Crianças realizando atividade de pintura.....118

Figura 7 – Crianças repousando após o almoço.....119

Figura 8 – Crianças frente a atividade realizada pelo grupo.....120

Figura 9 – Crianças em momento de lanche no quiosque.....123

Figura 10 – Sala utilizada como dormitório.....128

Figura 11 – Criança em atividade de pintura.....146

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Número de Matrículas em Creche no Estado de São Paulo em 26/03/2003.....39

Quadro 2 – Funções docentes em creche por nível de formação em 23/03/2003.....212

RESUMO

SPADA, A. C. M. A educação infantil de zero a três anos no contexto da creche – um estudo sobre a educação, o cuidado e a formação de professores no município de Marília, SP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Presidente Prudente, SP, 2005.

Esta pesquisa discute a educação de crianças no espaço da creche pública. Historicamente, o atendimento prestado pelas creches esteve voltado às crianças oriundas de camadas populares e, no Brasil, esse serviço desenvolveu-se com base na filantropia, por meio de práticas fundamentalmente calcadas no cuidado físico. Tendo em vista tais elementos que influenciaram as práticas adotadas no interior das creches, bem como as políticas públicas voltadas a essa modalidade de ensino, esta pesquisa pretendeu identificar como vem sendo desenvolvida a educação infantil nessas instituições. Para tanto, os objetivos norteadores da pesquisa concentraram-se em verificar as concepções de Educação infantil e de infância em meio a: diretores, professores e atendentes de Educação Infantil que trabalham junto a faixa etária de zero a três anos; investigar as práticas que compõem a rotina diária da Educação Infantil de crianças de zero a três anos, verificando como ela se estrutura no tempo e no espaço; investigar se e como o atendimento em Educação Infantil em Marília está adequado às diretrizes das Políticas Públicas Oficiais de Educação Infantil; discutir as implicações dessas investigações para a formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil. A pesquisa desenvolveu-se em duas creches municipais de Marília, SP e a metodologia utilizada consistiu em uma abordagem qualitativa, em modalidade etnográfica (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O trabalho revela que a organização da rotina diária em ambas as creches pesquisadas privilegia o cuidado em detrimento da educação, ou seja, os aspectos relativos aos cuidados físicos – alimentação e higiene – recebem maior espaço. Ainda de acordo com os dados obtidos por meio de observações sistemáticas da rotina desenvolvida em ambas as creches e de entrevistas com diretores, professores e atendentes das instituições, a criança até três anos é vista como um ser incapaz e que necessita de cuidados o tempo todo. Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 tenham definido a creche como instituição de Educação Infantil, a formação inadequada de seus profissionais, a escassez de planejamento e de informações sobre a infância, bem como a orientação pedagógica inadequada que conduz os trabalhos desenvolvidos nas creches ainda tornam a instituição um local de guarda e proteção da criança pequena.

Palavras-chave: Educação Infantil, Creche, Formação de Professores.

ABSTRACT

SPADA, A. C. M. Children's Education from zero to three years old at child day care – a study about education, care and teacher's formation at Marília, SP, Brazil. Dissertation (Mastership in Education) – Faculty of Science an Technology, University from São Paulo State "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, SP, 2005.

This research discusses the children's education developed in public child day care centers. Historically, the attendance developed by child day care had been directed to children from popular class in Brazil and specially in Brazil, this kind of attendance were developed based on philanthropic work, with practices inside the institutions purely based on physical care. Considering on these elements that influenced the practices used inside the child day care space, as well the public policies created to this modality of education, this research intended to identify how has the children's education at public child day care has been developed. To attend this intention, the research objectives concentrated on verify the conceptions about Children's Education and about infancy between: principals, teacher's and Children's Education auxiliaries that work with children from zero to three years old; investigate the practices that composes the daily routine of children's education developed by children between zero to three years, verifying how it is organized in time and space; investigate if and how the attendance in children's education at Marília is organized according to Official Public Policies of Children's Education; discuss the importance of these investigations from teacher's formation. The research were developed with two public child day care at Marília, SP, Brazil and the methodology used consisted on a qualitative approach, in a ethnographic modality (BOGDAN; BIKLEN, 1994). The search reveals that the daily routine in both institutions researched emphasizes the physical care instead of the education, it means, the aspects concerning hygiene and alimentation receive more attention then the elements that are related effectively with the education. According to the data collected by systematic observation of the routine, developed in both child day care and to the interviews realized with principals, teachers and auxiliaries that work at the institutions, the three-years-old child is seem like an incapable person, that needs care all the time. Despite of Brazilian Federal Constitution from 1988 and Directress and Bases of Education Law from 1996 had defined crèche like an institution that should offer education to children between zero to three years old, the professionals inadequate formation, lacks of knowledge about infancy and its necessities, a inadequate plan of activities that compose the daily routine and de equivocated pedagogical orientation that guides the works at child day care still make this institution a place of guard and protection of children and no of education.

Key words: Children's Education, Child Day Care, Teacher's Formation.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, cujo tema refere-se à educação da criança de zero a três anos, pretende verificar como as instituições comprometidas com o atendimento dessa faixa etária – as creches – desenvolvem seu trabalho, tanto em termos pedagógicos, quanto no tocante ao cuidado dispensado à criança pequena.

A creche é uma instituição que teve sua origem fortemente marcada pela filantropia e benemerência. No caso brasileiro, durante muito tempo essas instituições foram criadas e geridas por filantropos, entidades religiosas e associações de bairro onde a demanda por esse serviço era grande. O comprometimento estatal com a criação e manutenção das creches ocorreu de forma relativamente tardia, atendendo, principalmente, às reivindicações de grande parcela da população que necessitava desse tipo de serviço – a classe operária.

Desse modo, a creche em um primeiro momento voltou-se à guarda e proteção de crianças cujas mães eram absorvidas pelo mercado de trabalho, sobretudo nos grandes centros urbanos. Mas, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegura à criança o direito a esse atendimento, reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9692, de 1996, observou-se a necessidade de que essa instituição se dedicasse também à educação das crianças que outrora recebiam enfaticamente cuidados relativos à nutrição e higiene.

Esta pesquisa justifica-se à medida que até a década de 1980, recente em termos de história social, mantinha-se um quadro de filantropia no que tange a manutenção das creches e, além disso, a oferta de vagas era significativamente menor do que a demanda pelo serviço. Por outro lado, a idéia de oferecer assistência – alimentação e cuidados relativos à higiene – marcou a mentalidade das pessoas envolvidas com o atendimento prestado pela creche.

Acredita-se ser relevante, pois, após dezoito anos da promulgação da Constituição Federal de 1988 e há dez anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, verificar o que realmente mudou no trabalho com crianças de zero a três anos de idade.

A preocupação em discutir o atendimento prestado por entidades públicas às crianças na faixa etária compreendida entre zero e três anos manifestou-se durante a graduação em Pedagogia. Nesse período, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória em uma das creches municipais da cidade de Marília, SP, com o objetivo de verificar as práticas correntes entre os grupos de professores e atendentes de creche de cada uma das turmas da instituição. Essa inquietação inicial respondeu a algumas das questões então elaboradas e favoreceu a estruturação de outras indagações, que deram origem a esta pesquisa de mestrado.

No desenvolvimento da pesquisa de mestrado, pretendeu-se investigar como se configura a Educação Infantil de zero a três anos no município de Marília, SP, tendo em vista as duas perspectivas que mais influenciam este processo: a assistencialista e a educativa. Dentre os objetivos específicos desta pesquisa estão:

- Verificar as concepções de Educação Infantil e de infância junto a: diretores, professores e atendentes de educação infantil que trabalham com crianças de zero a três anos;
- Investigar as práticas que compõem a rotina diária da Educação Infantil de crianças de zero a três anos, verificando como ela se estrutura no tempo e no espaço;
- Investigar se e como o atendimento em Educação Infantil em Marília está adequado às Diretrizes das Políticas Públicas Oficiais de Educação Infantil;

- Discutir algumas implicações dessas investigações para a formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil.

Para a investigação das práticas que compõem as rotinas diárias na Educação infantil de zero a três anos e a adequação ou não do atendimento oferecido pelas creches às Políticas Públicas nacionais, buscou-se entre as creches de Marília, SP, duas instituições que atendessem exclusivamente a primeira infância, sendo mantidas pelo poder público municipal e que apresentassem significativa demanda por vagas. Outro aspecto considerado no momento da seleção das instituições observadas foi o período de funcionamento, ou seja, foram escolhidas duas creches sendo uma delas a mais antiga creche do município e a outra uma das mais recentes em termos de funcionamento sob a supervisão da Secretaria Municipal de Educação.

Aliando as observações às concepções expressas por meio das falas dos profissionais entrevistados em ambas as creches selecionadas, pretendeu-se verificar uma possível relação entre o discurso e as práticas desses sujeitos. Dessa forma, para identificar as concepções de infância e de Educação infantil que se fazem presentes entre os profissionais que atuam na creche, recorreu-se a entrevistas semi-estruturadas realizadas junto aos professores, atendentes de creche e diretores do grupo observado.

Após a escolha das instituições que iriam compor o universo da pesquisa, procedeu-se à escolha de dois grupos de crianças, sendo um grupo por instituição, a fim de que sua rotina diária de atividades pudesse ser acompanhada. Ambos os grupos selecionados eram compostos pelas crianças mais velhas das instituições, cujas idades estavam compreendidas entre um ano e dois meses e dois anos de idade. Sua escolha ocorreu devido ao fato de que esses grupos de crianças

contavam com a presença de um professor formado e também por representarem os grupamentos mais numerosos e com maior demanda por vagas.

Procedendo à investigação dos elementos anteriormente descritos, esta pesquisa apresenta os resultados obtidos em quatro capítulos. No primeiro capítulo, discute-se o processo histórico que marca a criação das primeiras creches no Brasil e enfoca as Políticas Públicas voltadas à Educação Infantil, com enfoque concentrado na educação de zero a três anos.

No segundo capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, considerando-se elementos como o problema de pesquisa, o objeto de estudo, os objetivos norteadores da pesquisa e a metodologia que orientou a coleta e análise dos dados considerados neste estudo.

No terceiro capítulo, são apresentadas informações referentes ao município de Marília, bem como o histórico das instituições municipais voltadas ao atendimento da primeira infância. Em seguida, são apresentados os dados coletados por meio de observação participante em ambas as creches municipais selecionadas, sistematizados em cinco categorias. Ainda nesse capítulo são analisadas as entrevistas realizadas com professores, diretores e atendentes de creche participantes da pesquisa.

No quarto capítulo, discute-se a questão da formação inicial e continuada do profissional de creche e sua importância para a condução do trabalho pedagógico.

Em seguida são apresentadas as considerações finais possibilitadas pela revisão bibliográfica e demais instrumentos de pesquisa como observações da rotina diária das creches e entrevistas com os professores, diretores e atendentes de

creche, articulando-se tais dados à questão da formação do profissional que atua junto à Educação Infantil de zero a três anos.

CAPÍTULO I

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA BRASILEIRA: o caso da creche.

1.1 Aspectos históricos relativos à instituição creche

O histórico de implantação de instituições voltadas ao atendimento da infância no Brasil, sobretudo das creches, foi profundamente marcado pelo trabalho assistencial, pela filantropia.

É importante ressaltar que, no tocante ao atendimento à infância no Brasil, por longos anos, houve completa omissão por parte do Estado no que se refere à criação de instituições voltadas a esse objetivo e também na manutenção daquelas já existentes, até então fundadas e mantidas por iniciativa de membros da sociedade civil.

Como iniciativa de atendimento à infância brasileira, existia institucionalmente, até o ano de 1874, a **Casa dos Expostos** ou **Casa da Roda**, para as crianças abandonadas nos primeiros anos de vida e a **Escola de Aprendizes Marinheiros**, voltada aos abandonados maiores de doze anos de idade (KRAMER, 1984; KISHIMOTO, 1988; ANDRADE, 1996).

As primeiras iniciativas de atendimento à infância provêem de grupos privados – conjuntos de médicos, associações de damas beneficentes – e religiosos. “A idéia de proteger a infância começava a despertar, mas o atendimento se restringia a iniciativas isoladas e que tinham, portanto, um caráter localizado” (KRAMER, 1984, p. 53). As iniciativas particulares, contudo, eram inexpressivas frente à situação de saúde e educação vivida pela população brasileira no momento.

Ao se discutir as origens das creches e ao se buscar compreender o processo de implantação dessas instituições no Brasil, bem como seu funcionamento ao longo dos anos, é necessário que se reporte as suas origens, pois ao se proceder a uma análise histórica, ainda que esta seja breve, enfocando apenas os aspectos mais relacionados a esta pesquisa, é possível que se perceba os processos históricos que se fizeram presentes nas primeiras instituições e que marcam o funcionamento das creches atuais.

A creche, assim como as instituições médico-assistenciais, tem suas origens remotas nos abrigos ou asilos onde, desde a Idade Média, eram recolhidos os mais diversos tipos de desvalidos, com o intuito de impedir que ficassem expostos a intempéries e também a fim de que fossem alimentados. Como exemplo dessas instituições, podem ser citadas Bethlehem (grande hospício-asilo-hospital fundado em 1927 na Inglaterra), Bicêtre e Salpêtrière em Paris, França (MERISSE, 1997).

Historicamente, estrutura-se nas instituições asilares, sobreposta ao caráter assistencial, a tendência de segregar e controlar pessoas. Desse modo, as instituições que prestavam serviços de cunho caritativo-assistencial também atuavam como um instrumento de controle, especialmente sobre os pobres, dominados e indivíduos considerados inoportunos para a sociedade, como os loucos, as prostitutas, os delinqüentes, os mutilados, entre outros.

Com relação ao atendimento específico da infância, as crianças deveriam ser recolhidas, alimentadas e cuidadas, a fim de que não ficassem pelas ruas, sujeitas às más influências. As primeiras instituições criadas para esse fim na Europa eram conhecidas como *salas de asilo* ou *salas de custódia*. Seu objetivo era amparar a infância pobre e tinham como única preocupação a guarda pura e simples

dessas crianças, o que era feito em instalações bastante impróprias e com procedimentos que não envolviam qualquer preocupação educativa com práticas pedagógicas adequadas e planejadas (KISHIMOTO, 1988).

A mesma característica assistencial-caritativa das instituições européias marca os asilos infantis instalados no Brasil a partir do século XVIII. Mas, o atendimento fortemente calcado na idéia de oferecer amparo à infância desvalida tem suas raízes nas conjunturas históricas do momento, tendo em vista o fato de que a sociedade brasileira do período era basicamente dividida entre senhores e escravos e o próprio sistema escravocrata facilitava a promiscuidade masculina.

Como resultado das práticas dos senhores de escravos em tomar como prostitutas mulheres pobres e escravas, além de alugar estas últimas, explorando-as como objeto sexual, observou-se um alto índice de abandono de crianças não desejadas. O alarmante número de crianças abandonadas fez com que no ano de 1738 o Padre Romão Mattos Duarte criasse no Rio de Janeiro a *Casa dos Expostos*, também conhecida como *Casa dos Enjeitados* e *Casa da Roda.*

> A “roda” era uma referência ao mecanismo onde se depositavam as crianças: um cilindro oco de madeira, com uma pequena abertura, que girava em torno de um eixo horizontal. A criança era colocada na abertura, pelo lado de fora da instituição. Girando-se a roda, ela passava para o lado de dentro, de tal modo que o depositante não podia ser visto, impedindo-se, assim, sua identificação. Antes de servir a essa finalidade, esse mecanismo era incrustado nos muros dos conventos e permitia que neles fossem depositadas cartas, alimentos e outras coisas destinadas aos frades ou às freiras. Com o tempo passou a receber também bebês enjeitados (MERISSE, 1997, p. 28).

Várias instituições como essa foram criadas no Brasil, sendo a única referência para o atendimento à infância no país até a segunda metade do século XIX. Na verdade, até o final daquele século, as entidades filantrópicas que ofereciam atendimento à população pobre no Brasil eram chamadas de asilo.

Os asilos infantis compunham instituições voltadas ao atendimento da criança abandonada, fruto de união não-legítima, levada a esse fim, em geral, pela miséria dos pais. Kishimoto (1988), procedendo à revisão bibliográfica em material especializado, aponta para a existência de três tipos de asilos.

> O asilo de órfãos abriga menores cujos pais falecem e o asilo para crianças abandonadas ampara os delinqüentes que praticam atos condenáveis. Para cada caso existem estabelecimentos distintos. O asilo de expostos, por exemplo, destina-se às crianças abandonadas na roda de expostos. Os orfanatos ou asilos de órfãos recolhem as crianças sem pais, e os menores delinqüentes permanecem nas casas de regeneração. Na prática, porém, essa divisão não é muito rígida, uma vez que certos estabelecimentos aceitam indistintamente crianças órfãs, abandonadas ou expostas (KISHIMOTO, 1988, p. 18).

Tanto na Europa quanto no Brasil, a creche surge em um contexto em que a referência para entidades que prestavam atendimento à população era a instituição asilar, de cunho filantrópico e assistencialista.

Em alguns países europeus, como a França, por exemplo, as creches distinguem-se das casas de proteção aos órfãos devido ao fato de incorporarem o objetivo de amparar crianças, geralmente recém-nascidas, até a idade de dois a três anos, durante a jornada diária dos trabalhadores (KISHIMOTO, 1988).

> Estudos feitos na França indicam que, ali, a creche teria aparecido por volta de 1770, quando, por iniciativa de um religioso e voluntários da comunidade, foi criado um local destinado a atender bebês e crianças pequenas de até no máximo três anos, filhos da população de trabalhadores pauperizados que habitavam as cidades, mas continuavam, quase todos, trabalhando no campo (MERISSE, 1997, p. 29).

Diferentemente das creches francesas, as primeiras creches brasileiras, em muitos aspectos, aproximavam-se dos asilos infantis. As primeiras

entidades instaladas em São Paulo, no final do século XIX, como as da educadora Anália Franco, têm o intuito de minimizar os graves problemas gerados pela condição de extrema miséria vivida por mulheres e crianças, além do necessário atendimento em regime de internato oferecido às crianças órfãs e abandonadas.

> Em São Paulo, as creches atendem principalmente o contingente de mulheres e crianças na extrema miséria, que aumentam os núcleos urbanos, fruto do deslocamento de populações pobres, em busca de melhores condições de vida (KISHIMOTO, 1988, p. 24).

A compreensão de que o atendimento prestado pelas creches brasileiras constituía uma medida assistencial necessária, voltada aos desvalidos marca profundamente o processo de implantação dessas instituições no Brasil, uma vez que essa concepção favorece a ausência de responsabilidade estatal por esse tipo de serviço, observada durante longos anos. E, posteriormente, quando as creches passam a ser geridas pelo poder público, são vinculadas às Secretarias de Bem Estar Social e não às Secretarias de Educação.

Um outro elemento que contribuiu para agravar a situação das creches, bem como para dificultar o envolvimento estatal nessa questão foi a notável expansão dessas instituições em regiões industrializadas. Entretanto, as referidas creches eram estabelecimentos em condições precárias, nos quais se cobravam pequenas taxas para albergar crianças durante o dia.

Tais instituições absorviam apenas a função de guarda e não possuíam as mínimas condições de atendimento.

> Conhecidas por absorver apenas funções de guarda de crianças, as creches não merecem a atenção do governo, que se nega a fiscalizar estabelecimentos mantidos pela caridade ou por indivíduos dispostos a explorar comercialmente tais casas (KISHIMOTO, 1988, p. 25).

Kisimoto (1988) menciona ainda a criação das “creches modelares”. Tais creches aparecem a partir da década de 1920, voltadas ao amparo de filhos de operários. Essas instituições tinham como foco central de preocupação combater as doenças e oferecer atendimento médico e sanitário aos pobres.

> Em decorrência dessa preocupação com higiene e saúde, surgem diversos estabelecimentos que prestam atendimento à criança pré-escolar tais como Dispensários, Gota de Leite ou Lactários, Clínicas Infantis, Postos de Saúde. Tais organizações oferecem serviços médicos e sanitários à população em idade infantil, propiciando a distribuição do leite esterilizado, ingredientes para sopa, roupas e garantindo a assistência médica e sanitária gratuita aos pobres (KISHIMOTO, 1988, p. 26).

As creches modelares atendiam a crianças na faixa etária de zero a sete anos, entretanto, não dispunham de educação pré-escolar, uma vez que se restringiam à oferta de assistência médica e sanitária às crianças e seus familiares.

Houve ainda a criação de outras instituições, como os “Centros de Puericultura”, também com o intuito de prestar assistência médica, sanitária e alimentar aos pobres. Tais centros agregaram às suas atividades algumas preocupações educativas voltadas às mães, mas, essas preocupações estavam voltadas para a melhoria das condições sanitárias e de saúde das famílias atendidas, ou seja, os objetivos eram claramente médicos e sanitários e não educacionais.

Como foi possível perceber, a creche permaneceu por longo período na obscuridade, sem funções claramente definidas e, por conseguinte, sem merecer atenção nem apoio estatal.

> Em resumo, no contexto social da Primeira República, pelo menos, até o fim dos anos trinta, não se aceita a creche enquanto uma instituição válida para amparar crianças durante o período de trabalho dos pais. Considerada como mal necessário, fruto do

> desajustamento moral e econômico oriundo da industrialização e urbanização, a creche aparece ora como substituto da família, ora como sua auxiliar (KISHIMOTO, 1988, p. 26).

Inicialmente, o papel desempenhado pela creche, bem como o lugar por ela ocupado no imaginário das pessoas era o de uma instituição voltada à prestação de serviços às mães operárias. Assim sendo, sua função social restringia-se à guarda da criança, não atingindo a esfera da educação pré-escolar. Logo, a creche não poderia fazer parte do ensino público, por apresentar objetivos distintos de uma entidade educativa.

> Se em algum momento essa instituição infantil aproxima-se da área educativa, em virtude da ausência de estruturação de setores especializados, tanto na assistência social como na pré-escola, essa situação deixa de existir em 1933, pelo menos no plano legal, com o advento do Código de Educação, que estabelece o nível de ensino denominado pré-primário, composto apenas pela escola maternal para crianças de 2 a 4 anos e jardim de infância para crianças de 4 a 7 anos. Fica claro, então, que a creche, mesmo atendendo crianças em idade pré-escolar, não faz parte do ensino pré-primário (KISHIMOTO, 1988, p. 27).

No tocante à análise do processo histórico de criação das creches no Brasil, Kramer (1984) apresenta a história do atendimento à criança brasileira dividida em fases. A primeira fase é denominada por Kramer (1984) de Fase pré-1930 e, a segunda, de Fase 1930-1980.

Na primeira fase histórica, denominada por Kramer (1984) de *fase pré-1930*, a autora destaca a existência, do ponto de vista institucional, de alguns locais de atendimento à infância, como a Casa do Expostos, voltada aos abandonados nas primeiras idades, e a Escola de Aprendizes Marinheiros, para abandonados maiores de doze anos.

Do ponto de vista legal, pouco se falava sobre o atendimento à infância.

> O Código Civil daquela época relacionava a idéia de “menor desvalido” com a de menor delinqüente ou criminoso. Além disso, apresentava a repressão como medida necessária para solucionar o problema daquele menor (KRAMER, 1984, p. 52).

Kramer (1984) destaca o fato de que as primeiras iniciativas voltadas ao atendimento infantil tiveram suas origens no movimento médico-higienista, apontando a iniciativa de médicos e demais profissionais preocupados com aspectos da saúde e higiene da população como eixo central na criação de instituições de atendimento à infância brasileira.

> As primeiras iniciativas voltadas à criança partiram de higienistas e se dirigiram contra a alarmante mortalidade infantil, que era atribuída por eles a duas causas. Uma delas dizia respeito aos nascimentos ilegítimos, fruto da união entre escravos ou destes com os senhores. A segunda se referia à “falta de educação física, moral e intelectual das mães” (KRAMER, 1984, p. 52).

A autora destaca ainda a ausência de compromisso estatal em assumir aspectos relacionados ao atendimento da infância. Tal apatia em relação à criança pobre passaria a ser minimizada com a criação, em 1919, do Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade caberia ao Estado.

> As autoridades governamentais que haviam permanecido inertes em termos de realizações objetivas a favor da criança pobre e abandonada começavam a proclamar a necessidade de seu atendimento. Por ocasião dos preparativos para a comemoração do Centenário da Independência, em 1922, o Departamento da Criança no Brasil organizou o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, congregando homens ligados à iniciativa particular e à vida pública (KRAMER, 1984, p. 55).

A criança cresce em importância para o Estado, entretanto, seu atendimento é visto como uma forma de prepará-la para ser um cidadão que garanta o fortalecimento da nação. A criança é valorizada como matriz do homem e

redentora da pátria. Assim, Kramer (1984) destaca a “medicalização da infância” no trabalho com parcelas economicamente desfavorecidas da população.

Na segunda fase, caracterizada pela autora como o período correspondente a 1930-1980, Kramer (1984) destaca a forte presença do conhecimento médico sobre a educação da infância.

> A tônica do atendimento proposto era médica: via-se na medicina preventiva uma maneira de remediar e socorrer a criança e sua família, genericamente concebida como família moderna, que era considerada como o foco do problema (KRAMER, 1984, p. 61).

No período correspondente a 1930 e 1980, a autora aponta a multiplicação de órgãos estatais voltados ao atendimento da infância.

> Na parte II, analisa-se a fase 1930/1980, quando se concretizaram trabalhos de assistência social e educacional à infância tendo em vista, principalmente, o “desenvolvimento nacional”. Verifica-se aí a multiplicação de órgãos estatais destinados ao atendimento da criança de zero a seis anos (KRAMER, 1984, p. 49).

Persistiu, durante um longo período, o envolvimento do setor privado nas questões do atendimento à infância, embora grande ênfase fosse dada ao setor público. O governo dividia os custos de manutenção das entidades de atendimento à criança com órgãos particulares, mas centralizava a direção e o controle das atividades.

> Associações religiosas e organizações leigas, bem como médicos, educadores e leigos eram chamados a realizar juntos com o setor público a proteção e o atendimento à infância, com a direção e alguma subvenção deste último (KRAMER, 1984, p. 63).

No ano de 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Este órgão centralizou o atendimento à infância brasileira por quase trinta anos.

Mas, a criação de um órgão voltado ao atendimento da infância não implica necessariamente em elaboração de propostas voltadas à educação infantil. O DNCr não estava diretamente vinculado à área educacional, bem como a distribuição de verbas e sua utilização não haviam sido regulamentadas, prevalecendo uma certa desorientação no trabalho desenvolvido.

Os critérios de distribuição de recursos entre os estados não haviam sido regulamentados, tampouco a prioridade de atendimento à infância, o que provocou uma atuação desigual do departamento.

Em 1941 é criado o Serviço de Assistência a Menores, SAM, voltado ao atendimento de menores de 18 anos, abandonados e delinqüentes. Posteriormente, com a extinção do SAM, suas atribuições foram assumidas pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM.

No ano de 1942, foi criado um outro órgão voltado à assistência social, a Legião Brasileira de Assistência, LBA. Por volta de 1946, sua política assistencial voltou-se ao atendimento da maternidade e da infância. Em 1966, a LBA inclui a adolescência em seu quadro de atendimento.

> Em 1974, a FLBA, no cumprimento de suas atribuições estatutárias, se propôs a executar o Projeto Casulo, inserido no Programa de Assistência (Subprograma Assistência ao Menor), objetivando, “com pouco gasto”, atender ao maior número possível de crianças (KRAMER, 1984, p. 75).

As diretrizes gerais do Projeto Casulo, contudo, não consideravam a questão educacional como aspecto central. Sua tônica centralizava o atendimento

de cunho nutricional e atividades de caráter recreativo a serem dispensados às crianças atendidas.

A análise dos principais aspectos históricos relacionados ao atendimento institucional da infância no Brasil demonstra um descomprometimento estatal frente à educação da primeira infância e, quando passa a existir um maior interesse pela questão, prevalece a ausência de propostas educacionais bem fundamentadas e que centralizem aspectos relacionados ao desenvolvimento integral da criança.

Outro aspecto a ser mencionado refere-se à desarticulação entre cuidado e educação. As instituições, em geral, concentravam seus esforços no cuidado físico – higiene e nutrição – relegando as atividades educativas, intencionalmente planejadas a segundo plano. Assim, imprimia-se às creches e demais entidades voltadas ao atendimento da primeira infância um caráter predominantemente assistencial.

Kuhlmann (1998) apresenta ainda uma interpretação diferenciada daquela desenvolvida por Kramer (1984) com relação ao aspecto norteador das atividades desenvolvidas nas creches.

De acordo com o autor, embora o saber médico-higienista estivesse marcadamente presente na constituição das creches e asilos infantis no Brasil, não se pode caracterizar esse período como de hegemonia médico-higienista, uma vez que as propostas de atendimento pré-escolar não constituíam monopólio desses interesses e corpo profissional. Nesse sentido, critica a interpretação dada por Kramer (1984) quanto ao processo de criação de tais instituições no contexto brasileiro.

> Não havia apenas o médico-higienismo na educação infantil. Além da puericultura, que passou a integrar os currículos das escolas normais, desenvolveram-se estudos de psicologia infantil e de métodos pedagógicos para a criança pequena. Já evidenciamos que a difusão das instituições associava-se umbilicalmente à idéia de sociedade moderna e civilizada, à ideologia do progresso (KUHLMANN, 1998, p. 88).

Tendo como eixo norteador das discussões a questão do assistencialismo, direcionado às camadas economicamente desfavorecidas da população, vários aspectos concorrem para a elaboração de uma nova política, capaz de elevar o Brasil a uma condição de progresso desejável.

> As novas instituições não eram apenas um mal necessário, mas representavam a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada, e que tinha na questão da infância seu principal pilar (KUHLMANN, 1998, p. 88).

O atendimento aos menores desvalidos traz no bojo de sua organização a concepção assistencial chamada por Kuhlmann (1998) de assistência científica. Desse modo, o trabalho de assistência aos necessitados baseava-se fundamentalmente na fé no progresso e na ciência1.

O atendimento organizado pela iniciativa de membros da sociedade civil e destinado à infância constituía algo bastante precário, pois além de representar iniciativas de caráter localizado, não conseguindo alcançar o grande contingente de crianças necessitadas, o trabalho desenvolvido por estas instituições

[1] A palavra caridade assumiu significados distintos ao longo da história, referindo-se à religião, ao Estado, ou a um sentimento de ordem individual em relação à pobreza. O mesmo ocorreu com a palavra filantropia, que pode referir-se à secularização, à iniciativa não governamental, ou à organização racional da assistência (KUHLMANN, 1998).

limitava-se à guarda e à proteção infantil, não havendo, pois, preocupação com o aspecto pedagógico[2].

Mas, se no Brasil, até o início do século XX, inexistia uma política governamental coesa, voltada à infância que difundisse a creche como instituição cuja finalidade primordial seria cuidar e educar a primeira infância, o mesmo não ocorria em alguns países, como por exemplo, a França, onde a creche existe desde o século XVIII, criada pelo padre Oberlin, com o intuito de abrigar crianças pequenas, consideradas necessitadas pela sociedade da época[3].

A ausência de uma política governamental e de propostas pedagógicas voltadas ao atendimento da primeira infância no Brasil, contudo, não significa a ausência de intencionalidade no processo educacional. O fato de as instituições criadas para o atendimento da infância serem voltadas às demandas sociais economicamente desfavorecidas proporcionou a configuração do preconceito, pois se tratava de um atendimento voltado aos *mais necessitados*, aos *incapazes.*

Também os objetivos educacionais das entidades assistencialistas, voltadas especificamente a setores das classes populares, visavam *disciplinar* e *apaziguar* as relações sociais.

> As concepções educacionais vigentes nessas instituições se mostravam explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a idéia de que, em sua origem, no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação (KUHLMANN, 1998, p. 182).

Existe um discurso vigente de que, inicialmente, as instituições pré-escolares voltadas ao atendimento das crianças pertencentes às camadas populares

---

[2] Por pedagógico entende-se um conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação baseados em estudos do desenvolvimento da criança e dos meios de educá-la de acordo com os fins estabelecidos por cada sociedade.

[3] A creche é uma palavra de origem francesa que significa *manjedoura* (KISHIMOTO, 1988).

não tinham o objetivo de educar. Entretanto, é preciso que se analise tais instituições em sua totalidade e que se considere as conjunturas sociais em que estas aparecem inseridas.

As instituições pré-escolares voltadas às camadas populares são implantadas no Brasil atendendo a uma proposta educacional assistencialista e essa visão de educação traz em seu bojo aspectos que esclarecem o tipo de educação que se pensava para as camadas populares.

Kuhlmann (1998), em sua análise sobre o processo de implantação das instituições pré-escolares, aponta para o fato de que estas fizeram parte de um conjunto de medidas que expressam uma nova concepção do caráter assistencial, a assistência científica, que abarca aspectos como a alimentação e a habitação dos trabalhadores e dos pobres.

Houve, desse modo, a difusão internacional das instituições pré-escolares a partir da segunda metade do século XIX, tendo como marca a postulação de novidade4, de propostas modernas e científicas.

> A creche, para as crianças de 0 a 3 anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. Além disso, não se pode considerar a creche como uma iniciativa independente das escolas maternais ou jardins-de-infância, para as crianças de 3 ou 4 a 6 anos, em sua vertente assistencialista, pois as propostas de atendimento educacional à infância de 0 a 6 anos tratam em conjunto das duas iniciativas, mesmo que apresentando instituições diferenciadas por idades e classes sociais (KUHLMANN, 1998, p. 82).

[4] Tanto Kuhlmann (1998) quanto Schultz (1995) afirmam que o atendimento dispensado à criança menor de quatro anos era uma novidade dirigida, em sua maioria, aos pobres. Ambas as pesquisas destacam a superficialidade do interesse da sociedade pela institucionalização da educação de crianças pequenas.

A criação de instituições voltadas ao atendimento da infância representava a sustentação de vários saberes, dentre eles o jurídico, o médico, o religioso. Desse modo, embora o saber médico-higienista estivesse marcadamente presente na constituição das creches e asilos no Brasil, não se pode caracterizar esse período como de hegemonia médico-higienista (KUHLMANN, 1998).

A proposta assistencial que estava sendo desenvolvida tinha na questão da infância o seu eixo de sustentação. Assim, vários saberes concorriam para a implantação das creches, asilos e jardins-de-infância e esse conjunto de influências articulou-se no contexto brasileiro na organização das entidades assistenciais e de congressos que envolviam a temática da assistência, higiene e educação.

Em São Paulo, até o início da década de 1930, mantiveram-se dois padrões de atendimento voltados à infância: o atendimento assistencial, representado pela creche, instituição destinada ao atendimento dos filhos de operários e localizada nas imediações das fábricas; e o atendimento pedagógico, representado pelos jardins de infância, anexos a colégios ou grupos escolares, onde estudavam filhos da elite e da classe média[5].

Na tentativa de diferenciar-se das creches e asilos infantis, os jardins de infância utilizavam constantemente em sua proposta o termo “pedagógico”, com o intuito de valorizar e diferenciar essas instituições, definidas por seus criadores como instituições voltadas à educação e não apenas ao cuidado das crianças, estando para tanto munidas de um “projeto pedagógico” (KUHLMANN, 1998). (KISHIMOTO, 1988).

[5] Esse é o caso do jardim de infância anexo ao Colégio Caetano de Campos, em São Paulo, voltado exclusivamente ao atendimento de crianças provenientes da elite paulistana.

A dualidade entre o atendimento assistencialista e o pedagógico constitui uma questão marcante quando se refere à Educação Infantil brasileira. Mas, de acordo com Kuhlmann (1998), o assistencialismo traz consigo uma proposta pedagógica preconceituosa e discriminatória. Para o autor, a proposta pedagógica assistencialista pode ser agrupada em duas vertentes principais: uma delas refere-se à retirada da criança pobre das ruas e o combate à mortalidade infantil, a outra diz respeito à manutenção de padrões diferenciados de qualidade de atendimento.

> (...) no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente um sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza já representa uma concepção educacional (KUHLMANN, 1998, p. 182).

Ao contrário de uma educação com vistas à promoção do desenvolvimento da consciência dos indivíduos, o que se tinha era a “pedagogia da submissão”. A educação oferecida às camadas populares partia da concepção de pobreza, centrando o atendimento nas instituições assistenciais como dádiva aos desafortunados e oferecendo algo de baixa qualidade, preparando os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados.

Dentre os elementos que fazem com que Kuhlmann (1998) sustente que a educação assistencialista foi pensada no sentido de estruturar uma prática intencional no interior dessas instituições está o fato de que esses locais eram defendidos por isolar as crianças dos meios possíveis de contaminá-las, sendo a rua o principal deles. No interior das entidades previa-se a separação das crianças por

sexo, idade e grau de moralidade; e a guarda era vista como elemento ativo na educação dessas crianças.

A proposta de assistencialismo, que marcou a origem das creches, bem como seu desenvolvimento posterior, gerou além da vinculação dessas instituições às Secretarias do Bem-Estar Social e não às Secretarias de Educação, a falta de investimento em um atendimento de qualidade, a não consideração da necessidade de material lúdico-pedagógico adequado às crianças, espaço físico inadequado, falta de planejamento formal das atividades pedagógicas e descompromisso quanto à formação de profissionais para trabalharem com crianças de zero a três anos de idade.

Desse modo, a perspectiva de guarda e cuidado que vigorou no atendimento fornecido pelas creches brasileiras por longo período baseava-se no oferecimento de alimentação adequada, cuidados com higiene corporal, uso de vestimentas limpas e proteção da criança, evitando que esta ficasse exposta a ambientes insalubres, como a rua, enquanto seus pais trabalhavam.

A perspectiva de cuidado que vigorou no discurso e na prática dos sujeitos envolvidos diretamente com o trabalho da creche envolvia a questão do aspecto físico, do zelo pela integridade física e moral da criança. Atualmente, algumas pesquisas têm apontado a importância do cuidado, mas, entendido sob outra perspectiva.

> Na proposição de Rosemberg (1999), o termo cuidado, ao substituir a palavra guarda na educação infantil, passa a designar uma função da educadora e um objetivo da creche, assumindo pelo menos três sentidos amplos diferenciados: (a) proteção física da criança, (b) serviço complementar à família e (c) atenção à individualidade. Quando a palavra cuidado é utilizada num campo de significação mais próximo do de guarda da criança pequena, o cuidado está mais relacionado às primeiras acepções, tanto de higiene e proteção do corpo da criança, quanto o de serviço alternativo à guarda ou

> cuidado familiar. O terceiro significado, introduzido mais recentemente, refere-se à individualidade da criança e designa o sentido de atenção às suas necessidades emocionais, respeito a seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, e às suas diferenças. (MONTENEGRO, 2001, p.36).

É inegável que o cuidado, entendido como um conjunto de medidas que garantam a integridade física, psíquica e emocional da criança, faz parte da rotina diária de educadores e demais profissionais que atuam junto às crianças de até três anos na creche. Mas, deve-se refletir sobre a perspectiva de cuidado que norteia as ações dos profissionais da creche.

O cuidado pode englobar elementos como: observação das necessidades infantis no tocante à saúde, bem-estar, segurança e proteção; manutenção de um ambiente que favoreça trocas afetivas entre as crianças e entre essas e educadores e demais funcionários que atuem junto a elas; planejamento de um espaço que permita descobertas, que estimule a inteligência e ofereça à criança materiais lúdico-pedagógicos adequados ao seu desenvolvimento.

O cuidar, quando atinge tais dimensões, pode contribuir demasiadamente ao desenvolvimento infantil e, inclusive, pôr fim a anos de práticas assistencialistas que primaram por uma “educação da conformidade”.

Para isso, contudo, há necessidade de que os cursos de formação de professores ofereçam discussões e possibilidades de formação de educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva, buscando solucionar a dicotomia entre cuidado e educação, tendo em vista que ambas as questões podem ser complementares e bem articuladas na educação de crianças até três anos de idade que freqüentam creches públicas no Brasil.

A análise histórica de Kishimoto (1988), Kramer (1984) e Kuhlmann (1998), apontam para o fato de que o que diferencia as instituições de atendimento à infância não são suas origens, tampouco a ausência de propósitos educativos, mas, o público e a faixa etária atendida.

> É a origem social e não a institucional que inspirou objetivos sociais diversos. Mas a creche, para os bebês, embora vista como apenas para as classes populares, também era apresentada em textos educacionais do século XIX, como o primeiro degrau da educação (KUHLMANN, 2000, p. 54).

Parece mais coerente a interpretação dada por Kuhlmann (1998; 2000), que aponta para o fato de que nas instituições voltadas ao atendimento da infância pobre, como é o caso da creche, o assistencialismo, por si só, configura-se como uma proposta educacional específica para esse setor social, voltada para a submissão das famílias e também das crianças oriundas das classes populares.

Sendo assim, a educação não seria um sinônimo de emancipação. O fato das instituições assistenciais terem marcada em sua estrutura a destinação a uma parcela social bastante específica – os pobres – já representa um tipo de concepção educacional e norteia as práticas dos profissionais envolvidos.

Uma visão mais abrangente da educação brasileira, desde os seus primórdios possibilita a constatação de que nos períodos iniciais da História do Brasil, até o início do século XIX, a educação dos pequenos não constituía problema ou preocupação para a sociedade política, uma vez que a economia estava orientada em outra direção. Em geral, não havia exigências relativas à educação por parte da classe dominada e muito menos com relação à pré-escola ou aos menores de quatro anos e respectiva formação de professores (SCHULTZ, 2002).

1.2 A Educação Infantil no âmbito das políticas públicas

É por volta da década de 1970 que as autoridades governamentais brasileiras passaram a esboçar maior preocupação com a temática da infância. Uma grande evidência dessa lacuna é o fato de que apenas a partir de 1974 a criança menor de sete anos de idade passou a figurar nas estatísticas oficiais oferecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. Isso demonstra o desconhecimento das autoridades brasileiras acerca do número e da inserção social de menores de sete anos até a década de 1970.

Na década de 1970, foram convocados a incentivar o atendimento infantil outros setores da vida nacional, não apenas o educativo, mas os Ministérios da Saúde, Previdência Social, Planejamento, Fazenda etc.

> Foi criado, por exemplo, o Programa Nacional de Alimentação e Nutrição, em cujos objetivos gerais foi incluída a redução das carências nutricionais e a suplementação da alimentação das grávidas, das nutrizes e dos menores de 7 anos (SCHULTZ, 2002, p. 47).

A perspectiva assistencialista que marcou as primeiras iniciativas de atendimento à infância ainda não foi totalmente superada, especialmente quando se analisa a rotina diária das instituições que atendem à primeira infância, como será discutido no capítulo três desta pesquisa.

Por outro lado, certos aspectos já apresentam algum avanço, como é o caso das estatísticas oficiais, que buscam identificar a inserção social infantil.

Os dados coletados pelo Ministério da Educação e Cultura, MEC, e pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, INEP demonstram que o

atendimento à criança em creches teve seu número de vagas aumentado, mas, muito ainda precisa ser feito pela faixa etária de zero a três anos.

Em 1970, de 93.139.034 habitantes, 19.437.344 eram crianças de zero a seis anos, ou seja, estavam em idade de freqüentar a pré-escola quando esta modalidade de atendimento à infância ainda não estava oficialmente instituída (IBGE, Censo Demográfico, 1974).

Atualmente, no ano de 2005, as estatísticas oficiais, referentes ao censo demográfico de 2000 apontam uma população de 169.872.856 habitantes, sendo que desse total, 13.035.008 corresponde à crianças entre zero e três anos.

Do total de crianças entre zero e três anos no Brasil, 1.237.558 estão matriculadas em creches. Desse total, 755.371 estão na faixa etária entre zero e três anos.

Analisando especificamente o estado de São Paulo, de um total de 349.549 matrículas em creches, 130 são referentes a instituições federais, 576 a instituições estaduais, 186.040 a creches municipais e 162.803 matrículas em creches da iniciativa privada. Esses dados referem-se apenas ao âmbito urbano.

No meio rural, no estado de São Paulo, de um total de 2047 matrículas, 29 foram efetivadas em creches estaduais, 1732 em creches municipais e 286 em creches da iniciativa privada.

Tabela 1. Número de Matrículas em Creche no Estado de São Paulo em 26/03/2003.

São Paulo	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Meio Urbano	130	576	186.040	162.803
Meio Rural	0	29	1732	286

Fonte: MEC/INEP. Estatística coletada em 26/03/2003

Como se pode perceber, ainda é muito alto o contingente de crianças que busca atendimento oferecido pela iniciativa privada. Nesse sentido, muitas melhorias necessitam ser feitas na oferta de vagas e também no tocante à qualidade da educação oferecida pelas creches públicas brasileiras, a fim de que seja garantido o acesso a todas as crianças que buscam por esse tipo de serviço.

Com base no material consultado e nos dados das estatísticas oficiais, aponta-se alguns pontos de referência importantes para que as creches possam ser, de fato, um apoio aos pais e uma oportunidade de desenvolvimento às crianças:

- Organização dos espaços físicos e da rotina diária de atividades, a fim de oportunizar maiores situações de aprendizagem para as crianças;
- Existência de preocupação por parte da direção com a formação adequada dos profissionais de creche;
- Trabalho articulado da equipe da creche e sua formação continuada;
- Participação das famílias nas atividades da creche;
- Articulação da creche aos demais níveis do sistema educacional, especialmente com a pré-escola;
- Percepção da capacidade e potencial de desenvolvimento físico e psicológico das crianças mediante atividades educacionais estruturadas e planejadas para esse fim;
- Obtenção de recursos para a Educação Infantil do montante advindo do Fundo de Desenvolvimento e Valorização do Ensino

Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), quando transformado em Fundo da Educação Básica (FUNDEB).

Progressivamente, foram sendo desenvolvidas políticas públicas buscando estruturar adequadamente o atendimento prestado pela Educação Infantil e definindo as esferas responsáveis por tais atendimentos. Nesse sentido, foram elaborados documentos com o intuito de direcionar a prática pedagógica e conferir a essa modalidade de ensino a intencionalidade educativa necessária.

Esses documentos passam a ser discutidos, ainda que brevemente, enfocando apenas o direcionamento por eles conferido à Educação Infantil a fim de que se efetivassem práticas voltadas a uma efetiva educação.

- **Constituição Federal de 1988**

Primeiro documento de grande representatividade à Educação Infantil, a Constituição Federal de 1988 foi responsável pelo alcance, pela primeira vez na história do Brasil, do direito à educação a ser efetivado em creches e pré-escolas. Sob o ponto de vista da educação infantil, a Constituição de 1988 aborda essa temática em vários de seus artigos.

No Capítulo II, artigo 7, inciso XVIII, determina a licença gestante com a duração de cento e vinte dias. No inciso XXV, a Constituição assegura creche e pré-escola a seus filhos e dependentes, desde o nascimento até os seis anos de idade.

No título VIII, Capítulo III – Educação, Cultura e Desporto, o inciso V, artigo 208, dá prioridade ao atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, afirmando que “o dever do Estado com a educação será

efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade". (Artigo 208, inciso IV da Constituição Federal de 1988).

Ainda no mesmo capítulo, no artigo 212, parágrafo 2, o texto especifica que os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil e dispõe sobre os percentuais mínimos provenientes da receita de impostos a serem aplicados na educação. A União deve aplicar 18% do total de rendimentos e os Estados, Distrito Federal e Municípios 25% de seus rendimentos.

Todavia, no parágrafo 3 do artigo 212, o texto estabelece que os recursos públicos assegurarão a prioridade ao atendimento do ensino obrigatório, nos termos estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação.

Ao se tocar na questão do percentual da receita de impostos a serem aplicados na educação, muitas discussões e controvérsias são levantadas. O artigo 211 da CF de 1988 declara que "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino". A despeito da especificação legal acerca do caráter colaborativo que deve cercar o atendimento à infância, tem-se atribuído apenas ao poder público municipal a responsabilidade pelos deveres relativos à manutenção de creches e pré-escolas.

A situação se agrava com a Emenda Constitucional 14, de 1996, que altera o disposto no Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dispõe sobre a criação de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que determina a utilização de, no mínimo, 60% dos recursos referidos no caput do artigo 212 no Ensino Fundamental. (CORRÊA, 2001).

De um modo geral, a interpretação que tem sido dada à lei é a de que é de exclusiva responsabilidade dos municípios a oferta de Educação Infantil. A Emenda Constitucional 14, “posteriormente regulamentada pela Lei nº 9424/96 – FUNDEF –, acabou implicando uma diminuição ou congelamento da oferta de educação infantil na maior parte dos municípios do país”. (CORRÊA, 2002, p. 21).

De um modo geral, a Constituição Federal de 1988 traz mudanças significativas em relação à concepção do que é e do que deve contemplar o atendimento educacional oferecido à criança pequena. Seu texto estabelece que a criança de zero a seis anos tem direito à educação e não deixa dúvidas de que é dever do Estado oferecê-la, embora a matrícula não seja obrigatória aos pais.

Enquanto as constituições anteriores viam o atendimento à infância somente na condição assistencialista, de amparo à infância pobre, necessitada, a nova Constituição nomeia formas de garantir não somente esse amparo, mas também a educação da criança. Ao subordinar o atendimento em creches e pré-escolas à área da educação, a Constituição de 1988 dá o primeiro passo rumo à superação do caráter assistencialista que até então predominava nos programas de atendimento à infância.

Apesar das conquistas em termos de direitos da infância, legalmente reconhecidos, interpretações equivocadas acabam por prejudicar a efetivação desses direitos assegurados por lei. Assim, passados dezessete anos da promulgação da nova Constituição Federal, a educação da infância ainda não conquistou o reconhecimento de sua real importância, tampouco obteve os investimentos necessários para a efetiva realização de um trabalho de qualidade.

- **Política Nacional de Educação Infantil**

No âmbito específico da Educação Infantil, um outro documento tem representatividade no direcionamento do trabalho a ser desenvolvido em tais instituições. Trata-se da *Política Nacional de Educação Infantil*, aprovada em 1994, cujo texto propõe as diretrizes gerais para uma política de educação infantil, bem como ações relativas a esse segmento de ensino a serem coordenadas pelo Ministério da Educação.

A *Política Nacional de Educação Infantil* foi um documento norteado pelas discussões da Constituição Federal de 1988 e apresenta diretrizes gerais que visam orientar as ações na Educação Infantil e que serão apresentadas e discutidas.

> A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito a que todo o Estado tem obrigação de atender. (BRASIL, MEC, 1994, p. 15)

Embora o Estado tenha expressamente a obrigação de atender à demanda de crianças que busca as instituições de Educação Infantil, é comum encontrar-se situações em que o número de vagas é insuficiente para o contingente de crianças do município, como é o caso da cidade de Marília, local onde se desenvolve a coleta de dados dessa pesquisa.

> As instituições que oferecem Educação Infantil, integrantes dos Sistemas de Ensino, são as creches e as pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a seis na pré-escola). (BRASIL, MEC, 1994, p. 15).

A separação feita entre creches e pré-escolas teve, no início, o intuito de melhor caracterizar o trabalho desenvolvido nas instituições, de acordo com a faixa etária atendida, conferindo, sobretudo às creches, o caráter educacional

que outrora não vigorava no cenário brasileiro. Entretanto, autores como Didonet (2001) e Silva (2001) apontam para o fato de que a subdivisão entre a creche e a pré-escola tem provocado uma desarticulação entre ambas as modalidades de ensino, conferindo à pré-escola práticas demasiadamente escolarizantes.

> A Educação Infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade. (BRASIL, MEC, 1994, p. 15).

Oliveira (2000), Emiliani e Molinari (1998), Cipollone (1998) apontam a importância da valorização da participação dos pais no cotidiano das creches e pré-escolas. Nos contextos em que os pais têm a possibilidade de participar efetivamente do desenvolvimento e das aprendizagens de seus filhos, bem como de colaborar com o trabalho educacional desenvolvido pela instituição de educação infantil é demonstrado respeito pela criança, o que gera maior bem-estar e melhores condições para o pleno desenvolvimento infantil. Além disso, as famílias passam a identificar a instituição de Educação Infantil como um espaço de crescimento, assumindo posturas colaborativas e não fiscalizadoras em relação ao trabalho dos professores e demais profissionais.

> As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pelas de saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes. (BRASIL, MEC, 1994, p. 15).

As ações de saúde devem fazer parte das práticas cotidianas das instituições de Educação Infantil, inclusive a fim de que se incentive hábitos saudáveis entre as crianças. Isso sem dúvida faz parte do processo educacional.

Mas, existem situações em que a pré-escola e também a creche são chamadas a participar de forma mais efetiva na manutenção da saúde das crianças freqüentadoras deste espaço. Assim, torna-se fundamental a realização de um trabalho bem articulado entre a educação e setores vinculados à área da saúde, no município em que se insere a instituição educacional, a fim de que as crianças tenham boas condições para manutenção da saúde.

> O currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar. (BRASIL, MEC, 1994, p. 15).

Sobre a questão do currículo em Educação Infantil Katz (1999) e Edwards (1999) apontam para a possibilidade de trabalho com o *currículo emergente*, ou seja, temáticas de estudo que façam parte do universo infantil e que partam das necessidades infantis de conhecer melhor determinado assunto. A estruturação do currículo deve ter como eixos norteadores a necessidades e características infantis, de acordo com o contexto social em que os grupos de crianças estão inseridos.

> Os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação. (BRASIL, MEC, 1994, p.16).

A questão da formação docente constitui um dos aspectos mais representativos quando se discute melhorias para a educação da infância. Sem fundamentação teórica não há como construir um trabalho educacional pautado nas necessidades, interesses e características infantis.

Cerisara (2002) discute a importância de que os grupos de creches não contem somente com a presença de uma profissional docente e outros profissionais não-docentes, por considerar esse fator prejudicial ao bom desenvolvimento de um trabalho educacional no contexto da creche. A autora chama a atenção ainda para o fato de que tais práticas geram hierarquização das funções profissionais e acarretam prejuízos à própria criança, em função do desconhecimento que as auxiliares têm acerca das características do desenvolvimento humano durante a infância. Essa questão será melhor discutida no quarto capítulo desta pesquisa.

> As crianças com necessidades especiais devem, sempre que possível, ser atendidas na rede regular de creche e pré-escolas. (BRASIL, MEC, 1994, p.16).

O atendimento às crianças portadoras de necessidades especiais é assegurado como um direito, inclusive pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois permite à criança portadora de necessidades especiais a convivência com a diversidade e a inserção social. Contudo, é necessário que o professor tenha condições de receber e trabalhar com crianças especiais e isso requer formação específica.

A Política Nacional de Educação Infantil, vigente ainda hoje, aponta caminhos para o trabalho do professor da Educação Infantil, no sentido de superar práticas calcadas no assistencialismo e procurar conferir à sua atuação as características educativas desejáveis à formação infantil. Existem, contudo, avanços que efetivamente não foram alcançados e que, portanto, necessitam ser melhor refletidos e discutidos no âmbito das instituições de Educação Infantil.

- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394, de 20/12/1996)**

Um outro documento que dispõe sobre a Educação Infantil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevista na Constituição Federal de 1988 e promulgada no ano de 1996, após sete anos de tramitação no congresso.

A LDB reordenou os sistemas educativos e, do ponto de vista jurídico, alcançou avanços, embora insuficientes quanto à qualidade desejada. Um dos principais aspectos ligados à Educação Infantil refere-se a falta de orçamento com destinação específica para essa modalidade de ensino (SCHULTZ, 2002) (BRZEZINSKI, 2001).

No tocante à formação de professores, o texto da LDB/96 expõe, no título VI – Dos profissionais da Educação, que esta deve efetivar-se "de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando", especificando no artigo 62:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínimas para o exercício do magistério, na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, LDB, 1996).

No que se refere especificamente à Educação Infantil, o texto da LDB/96 aponta alguns aspectos que serão destacados.

- O direito da criança à educação e o dever de educar – Título III, artigo 4º, IV:

> *Atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.*

- Os níveis e modalidades do ensino – Título V, Capítulo I, artigo 21, I:

> *A educação escolar compõe-se de:*
>
> *I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.*

- A finalidade da Educação Infantil – artigo 29:

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

- Diferenciação de faixa etária – artigo 30:

> *A educação infantil será oferecida em:*
>
> *I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade;*
>
> *II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.*

- A avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem – artigo 31:

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

As disposições da LDB/96 visam garantir à criança em idade pré-escolar um atendimento em instituições públicas que esteja condizente com suas necessidades. No caso específico da creche, há esforços no sentido de superar a perspectiva assistencialista que vigorou no contexto brasileiro por um longo período e estabelecer um trabalho voltado realmente à educação da primeira infância.

Tais esforços são expressos no artigo 89 da LDB/96, que estabelece:

> *As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.*

Esse artigo é entendido como uma possibilidade de se fazer com que as instituições de educação infantil realmente cumpram seu papel de educar a criança e não concentre seus esforços apenas em cuidá-la.

A LDB/96 representa avanços para a área da Educação Infantil, pois a coloca como modalidade de ensino que compõe a educação básica e a situa como direito a ser garantido pelo Estado. Por outro lado, o texto deixa lacunas no que se refere ao orçamento destinado a essa modalidade de ensino, o que acarretou sobrecarga dos municípios e contenção nos processos de criação de novas instituições.

- **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite aos Direitos Fundamentais das Crianças**

A discussão da relação entre o cuidado e a educação figura no Brasil há algum tempo e se faz presente em trabalhos publicados pelo MEC entre 1994 e 1996.

Tais trabalhos, publicados pela Coordenadoria Geral de Educação Infantil possuem formatos de cadernos com capas atrativas e rostos de crianças como ilustrações. Nesse material, a educação infantil é tratada como uma questão a ser debatida.

> (...) privilegiando a discussão de propostas e projetos; buscando disponibilizar o conhecimento produzido na área pelas universidades e diferentes grupos de pesquisa; objetivando traduzir este conhecimento em práticas que respeitassem as crianças (PALHARES; MARTINEZ, 2000, p. 05).

Discutindo a questão da simbologia dos rostos infantis de diferentes etnias, expressa na capa do documento, Palhares e Martinez (2000) referem-se à

possibilidade de inserção das crianças em um projeto de educação que as contempla em sua diversidade sócio-cultual e racial.

Por volta de 1994, quando começam a sair as primeiras versões dos documentos, a equipe técnica do MEC responsável pela Educação Infantil buscava superar a dicotomia entre assistência e educação, e propunha a articulação de setores instituições, públicas ou não, envolvidas com a Educação Infantil a contribuir nesse sentido.

O documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite aos Direitos Fundamentais das Crianças, elaborados por Campos e Rosemberg (1997) é bastante representativo para a discussão dos trabalhos e posturas profissionais no cotidiano da creche.

Esse documento é composto por duas partes: a primeira contém critérios relativos à organização e funcionamento interno das creches e a segunda traz critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, sistemas e financiamentos de creches.

Os critérios sinalizam aspectos a serem observados por professores, diretores e profissionais envolvidos com o trabalho da creche a fim de articular propostas que priorizem a qualidade no atendimento infantil.

Assim, o texto em sua parte inicial, expõe sob o título *Esta creche respeita a criança – critérios para a unidade creche* – os seguintes itens a serem observados pelas unidades de creche no trato diário com as crianças (MEC, CAMPOS, ROSEMBERG, 1997, p.11):

- Nossas crianças têm direito à brincadeira;
- Nossas crianças têm direito à atenção individual;
- Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;

2 Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;

3 Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde;

4 Nossas crianças têm direito à uma alimentação sadia;

5 Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;

6 Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos;

7 Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade;

8 Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos;

9 Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche;

10 Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Após a apresentação inicial, cada um desses itens é explicado no sentido de orientar a organização do ambiente, das atividades e o papel a ser desempenhado pelos professores e demais profissionais no cotidiano da creche.

O documento representa um grande avanço no tocante à organização das rotinas de atividades em creches, pois polariza as discussões em torno da articulação entre cuidado e educação e expressa propostas, de modo claro e conciso, a fim de que sejam superadas as práticas assistencialistas.

O texto em questão demonstra um esforço no sentido de oferecer prioridade às discussões sobre o atendimento de crianças oriundas de camadas populares, com qualidade. Outro ponto a ser destacado é o de que o texto colabora para uma identificação de como seriam os diálogos com as propostas construídas no

cotidiano de cada local, respeitando a diversidade de situações sociais existentes no país.

Desse modo, o texto dos *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (1997) pode ser considerado um dos materiais mais completos voltados à orientação do trabalho de instituições que atendam a crianças provenientes de camadas populares.

- **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**

Lançado pelo MEC em 1998, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) corresponde a:

> (...) um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, MEC/SEF, 1998, v. I, p. 13).

O RCNEI compõe-se de três partes: *Documento Introdutório* (volume 1); *Formação Pessoal e Social* (volume 2); *Conhecimento de Mundo* (volume 3).

> A organização do **Referencial** possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o **Referencial** é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos (BRASIL, MEC/SEF, 1998, V. 1, p. 07).

Em meio às propostas de ação feitas aos profissionais que atuam junto à Educação Infantil, o RCNEI (1998) destaca a necessária diferenciação entre cuidado e educação, enfatizando que as instituições busquem trabalhar ambas as questões de modo integrado, não mais hierarquizando os profissionais e instituições

que atuam junto a crianças pequenas ou aqueles que trabalham com crianças maiores.

Para o RCNEI (1998) educar significa:

> (...) propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, MEC/SEF, 1998, v. 1, p. 23).

Ao abordar especificamente a temática do cuidado, o RCNEI (1998) o faz como parte integrante do processo de educação, ou seja, como algo que possa exigir "conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica", além da integração de profissionais de diversas áreas.

> 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. O cuidado é um ato de relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, MEC/SEF, 1998, v. 1, p. 24).

O texto do referencial pressupõe uma realidade escolar distinta da realidade e um professor qualificado, capaz de analisar e efetivar tipos de brincadeiras, de considerar o potencial da criança, estimulando seu desenvolvimento. Como se sabe, a realidade das instituições de educação infantil brasileiras ainda enfrentam condições precárias de funcionamento, tanto em termos de materiais e espaço físico, quanto em relação à formação dos professores envolvidos com esse trabalho.

> Diante disso, o que se pretende aqui é apontar que o atual referencial deveria contemplar a produção que vinha sendo construída com uma prioridade para o atendimento das crianças

> oriundas de camadas populares, com qualidade (PALHARES; MARTINEZ, 2000, p. 10).

Outro problema quanto ao texto do RCNEI foi apontado por Cerisara (2000) e versa sobre a linguagem do documento. Segundo a autora, é impossível definir o leitor a quem o documento se dirige e, além disso, há uma falta de clareza quanto à natureza do documento. Assim, "se destinado a equipes gestoras ou técnicas pode ser redundante, repetitivo e pouco aprofundado. Se destinado aos professores – em geral com pouca formação – é pouco esclarecedor e confuso" (CERISARA, 2000, p. 26).

Em geral, quanto a natureza dos RCNEI, entre pesquisadores diretamente ligados à Educação Infantil, como Cerisara (2000), Kuhlmann (2000 b), Martinez e Palhares (2000), há um consenso de que o texto deva ser um orientador, um referencial como o próprio nome sugere e não um manual, ou uma cartilha para os professores, com uso meramente instrumental. Contudo, o texto do RCNEI é quase normativo, em muitos aspectos aproxima-se de um receituário, não oferecendo subsídios para reflexões posteriores.

Outro aspecto destacado por Cerisara (2000) refere-se ao fato de que a Educação Infantil é tratada pelo RCNEI como ensino, trazendo para essa modalidade de ensino aspectos adotados pelo trabalho do ensino fundamental, o que representa um retrocesso em relação ao trabalho outrora encaminhado de que o trabalho com crianças pequenas, em instituições educacionais, deve assumir o cuidado e a educação como um binômio indissociável, e não o ensino que, em geral, leva a práticas escolarizantes cada vez mais precoces.

> Vários pareceres indicaram que o fato do RCNEI utilizar a terminologia emprestada dos níveis posteriores do sistema educacional reforça a idéia de que o documento apóia a

> escolarização precoce das crianças desde o nascimento (CERISARA, 2000, p. 29).

Um dos prejuízos provocados pela visão de criança enquanto aluno, tal como expressa pelo RCNEI é a concepção abstrata e reducionista pela qual se percebe o ser-humano-criança[6].

Embora não constitua um material de uso compulsório, o RCNEI é utilizado como referência nacional para o processo de construção curricular em cada instituição e os pareceres sobre as propostas iniciais de elaboração do texto dos referenciais, emitidos por Cerisara (2000), Kuhlmann (2000 b), Martinez e Palhares (2000), apontaram para o fato de que o material possuía vários pontos falhos e que não possibilitariam reflexões por parte de professores e demais profissionais envolvidos com a Educação Infantil no sentido de melhorar a qualidade de atendimento prestada, sobretudo às camadas economicamente desfavorecidas. Tais aspectos realmente concretizaram-se.

- **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999 instituem as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino.

[6] Este termo foi utilizado por Prado (1998) em uma pesquisa sobre a educação e cultura infantil na creche.

O documento visa orientar as instituições de Educação Infantil “na organização, articulação e avaliação de suas propostas pedagógicas” (artigo 2º).

Esta pesquisa não tem o intuito de proceder a uma análise exaustiva dos documentos oficiais que dispõem sobre a Educação Infantil. Dessa forma, procedeu-se à discussão dos aspectos mais diretamente voltados ao foco de discussões: em que medida a legislação contribui com o trabalho das creches no sentido de direcionar suas práticas para uma maior intencionalidade educativa. Destaca-se, pois, o artigo 3º desse documento que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

O inciso I do artigo 3º dispõe que:

> I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores:
> a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
> b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
> c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

A orientação da Resolução para a elaboração da Proposta Pedagógica que norteia as ações da instituição de Educação Infantil visa considerar os mais diversos aspectos que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, considerando aspectos inerentes a essa faixa etária (como a criatividade, a ludicidade) e apontando para alguns elementos a serem observados pelos professores nas atividades a fim de que favoreçam a autonomia, a solidariedade, o respeito à ordem democrática, entre outros fatores necessários à vida em sociedade.

O inciso II do artigo 3º aponta que:

> II – As instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros

> profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.

O documento sinaliza a importância de que as instituições considerem cada um dos sujeitos envolvidos com a educação da infância, respeitando suas características e necessidades. Esse aspecto é de fundamental importância, sobretudo para as crianças, pois estas necessitam que seja respeitada sua identidade pessoal e, principalmente, que lhe seja assegurado o direito da participação de seus pais no contexto da instituição escolar.

O inciso III do artigo 3º sinaliza que:

> III – As instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Este inciso destaca um dos fatores mais discutidos na área da educação da infância, especialmente aquela desenvolvida em creches: a articulação do cuidado e da educação. O texto da Resolução esclarece a necessidade de medidas que integrem os diversos campos do desenvolvimento infantil e promovam uma ação completa e indivisível entre cuidado e educação. Essa disposição evidencia esforços no sentido de reafirmar a busca pela superação do assistencialismo, expresso principalmente nas creches, também sinalizada em outros documentos anteriores e sinalizar diretrizes rumo a uma efetiva educação da infância.

O inciso VI do artigo 3º aponta para a necessidade da presença de profissionais com formação específica atuando junto às instituições de Educação Infantil:

> VI – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma do Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo o Curso de Formação de Professores.

Esta disposição expõe a necessidade de que as instituições de Educação Infantil contem com professores por formação, ainda que outros profissionais componham a equipe local. Isso é importante para sedimentar a condução das questões educacionais por professores com formação específica.

O inciso VIII do artigo 3º aponta:

> VIII – As Propostas Pedagógicas e os regimentos das Instalações de Educação Infantil devem, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar, que possibilitem a adoção, execução, avaliação e o aperfeiçoamento das diretrizes.

A Proposta Pedagógica constitui um dos documentos mais relevantes a serem produzidos no contexto da instituição educacional. Tal documento deve contemplar as características e necessidades do local onde foi produzido, além de dispor sobre práticas e abordagens educacionais a serem adotadas pelos professores, em trabalho realizado junto às crianças.

As Diretrizes Curriculares enfatizam a importância da construção da proposta pedagógica na unidade de Educação Infantil e esclarecem aspectos a serem contemplados para que seja desenvolvida uma educação articulada aos cuidados e voltada ao pleno desenvolvimento das crianças.

- **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e Valorização dos Profissionais da Educação**

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e Valorização dos Profissionais da Educação, o FUNDEB, corresponde a um fundo de manutenção da educação escolar, o que significa arcar com o custeio da remuneração dos professores e demais profissionais ligados à área da educação (tanto das escolas como dos órgãos dos sistemas), bem como oferecer formação inicial e continuada desses profissionais, além dos materiais didáticos, da conservação dos prédios e equipamentos, enfim, de tudo o que está previsto no artigo 70 da LDB (1996).

Se aprovado pelo Congresso Nacional, o FUNDEB terá vigência até dezembro de 2019 e seus recursos serão distribuídos em proporção aos alunos matriculados na Educação Básica, considerando-se o censo escolar do ano imediatamente anterior relativo às matrículas dessa etapa de ensino (MONLEVADE, 2004).

De acordo com o projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional, logo em seu primeiro ano de vigência, o FUNDEB pretende atender à totalidade do Ensino Fundamental. Contudo, com relação à pré-escola, o FUNDEB atenderá:

- ¼ das matrículas no primeiro ano;
- ½ das matrículas no segundo ano;
- ¾ das matrículas no terceiro ano;
- A totalidade no quarto ano.

No texto do projeto de lei que versa sobre o FUNDEB, inicialmente, não havia menção ao atendimento educacional oferecido pelas creches, citando apenas a pré-escola, ou seja, a educação de quatro a seis anos.

Do modo como foi organizado em um primeiro momento, o projeto de lei excluía as crianças na faixa etária de zero a três anos do computo dos educandos que fazem jus aos recursos do FUNDEB. Assim, o Fundo contrariava a LDB, que estabelece que a Educação Infantil é compreendida pelas creches e pré-escolas, constituindo a etapa inicial da Educação Básica.

"(...) a Educação Infantil é a base da Educação Básica, o Ensino Fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é o seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão conseqüente das partes" (CURY, 2002b, p. 171).

Diante desse quadro, estruturaram-se mobilizações oriundas de várias entidades, tanto de ordem civil, como é o caso do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), como parlamentar, buscando fazer com que as creches fossem computadas nas matrículas que fazem jus ao recebimento de recursos advindos do FUNDEB.

Após tais mobilizações, a Educação Infantil de zero a três anos (desenvolvida no âmbito das creches) foi inclusa no cômputo das matrículas que fazem jus ao recebimento do FUNDEB.

Contudo, apesar da inclusão das creches nas despesas com a educação, o FUNDEB trará alguns prejuízos no tocante à oferta de vagas e mesmo da manutenção dos atendimentos já realizados em creches e pré-escolas públicas. Isso se deve ao fato de que até o quarto ano de vigor dessa lei, o privilégio de atendimento concentrar-se-á no Ensino Fundamental, em detrimento das outras

modalidades, fazendo com que o próximo governo assuma todas as responsabilidades inerentes ao Fundo.

Quanto ao financiamento da educação básica, apesar do MEC garantir que a média do custo aluno com a implantação do FUNDEB irá aumentar, pois haveria, em tese, um maior número de educandos, observa-se que para que ocorresse tal aumento, o número de recursos destinados a educação também deveria crescer – “temos que sair do patamar de 5% para 7% do PIB, conforme pede o PNE. Ou até mais, num primeiro momento para viabilizar o pagamento da grande dívida social, na Educação Infantil e na EJA” (MONLEVADE, 2004, p. 13).

Faz-se necessário destacar que a aprovação ou não dessa lei que rege o Fundo da Educação Básica, está sendo discutida no Congresso Nacional, sendo tudo muito incerto até o presente momento. É necessário que a sociedade civil acompanhe as decisões governamentais, a fim de que possa reivindicar seus direitos e buscar um melhor financiamento para educação.

A análise do processo de implantação das primeiras creches no Brasil, bem como das políticas públicas voltadas ao atendimento institucional da primeira infância apontam para a necessidade de reflexões, discussões e busca por melhores condições de educação a serem oferecidas à infância brasileira, especialmente a oriunda de camadas economicamente desfavorecidas.

O longo período em que a creche permaneceu atrelada ao assistencialismo imprimiu profundas marcas à educação desenvolvida no interior dessas instituições, sendo a mais visível delas a questão da dicotomia entre cuidado e educação.

Atualmente, pesquisas como Campos (1994), Oliveira (1994), Silva (2001), Didonet (2001), Cerisara (2002) entre tantas outras apontam para a

necessidade de práticas voltadas à integração dos aspectos relativos ao cuidado e educação da criança no contexto da creche, além do necessário reconhecimento governamental dessa instituição como espaço reservado à educação da infância e do investimento em formação profissional, especialmente formação de professores.

Desse modo, esta pesquisa busca identificar ao longo dos próximos capítulos como se configura o atendimento infantil em creches públicas, mantidas pela municipalidade, tendo como referência a cidade de Marília, SP. Pretende-se, pois, discutir como se articulam ou não as questões relativas aos cuidados e educação na estruturação da rotina da creche e qual a concepção de criança que norteia a ação de professores, diretores e demais profissionais que circulam nesse espaço.

CAPÍTULO II

A PESQUISA

2.1 O problema.

A análise histórica desenvolvida no capítulo inicial desta pesquisa demonstrou que o atendimento a crianças entre zero e três anos de idade, prestado por instituições públicas, foi inicialmente marcado por práticas assistencialistas, que mantinham desvinculado o caráter educacional do cuidado necessário ao desenvolvimento infantil.

Dessa forma, numa delimitação para essa pesquisa, foi formulado o seguinte problema:

Como se apresenta a educação da criança entre zero e três anos de idade, após dezessete anos de promulgação da Constituição Federal de 1988 e nove anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que regulamentam a creche como um espaço educacional, como um direito da criança e um dever do Estado, tendo como referência o município de Marília, SP?

2.2 O objeto

A estruturação da rotina diária da creche, tendo em vista as atividades realizadas pelas crianças, sua distribuição de acordo com horários, a organização dos espaços físicos são elementos que demonstram certa intencionalidade no trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam junto à instituição.

Assim, acredita-se que as concepções dos diretores, professores e atendentes de creche influenciam não somente a estruturação diária das rotinas na creche, mas também a organização dos espaços físicos, o acesso das crianças a materiais, o desenvolvimento de atividades que atendam ao interesse e às necessidades infantis, entre outros elementos a serem considerados quando se analisa o trabalho desenvolvido nesse contexto.

O objeto de estudo desta pesquisa consiste em discutir os fundamentos norteadores das práticas adotadas pelos profissionais de creche – diretores, professores e atendentes – tendo em vista as duas perspectivas que mais exercem influência nesse espaço – a assistencialista e a educacional.

2.3 Os objetivos da pesquisa

Com base em informações sistematizadas a partir de leituras, estruturou-se a intenção de investigar como se configura a Educação Infantil de zero a três anos na cidade de Marília, SP, tendo em vista as duas perspectivas mais básicas que influenciam este processo: a assistencialista e a educativa. Os objetivos específicos que norteiam a pesquisa são:

- *Verificar as concepções de Educação Infantil e de infância junto a: diretores, professores e atendentes de Educação Infantil que trabalham com crianças de zero a três anos;*
- *Investigar as práticas que compõem a rotina diária da Educação Infantil de crianças de zero a três anos, verificando como ela se estrutura no tempo e no espaço;*
- *Investigar se e como o atendimento em Educação Infantil em Marília está adequado às diretrizes das Políticas Públicas Oficiais de Educação Infantil;*
- *Discutir algumas implicações dessas investigações para a formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil.*

2.4 Metodologia de pesquisa

Para melhor delimitar o universo de análise desta pesquisa, foram selecionadas creches públicas, mantidas pelo poder público municipal, tendo em vista o fato de que estas instituições não mais pertencem à Secretaria da Ação Social e sim à Secretaria da Educação. Um outro fator considerado reporta-se ao fato de que tais creches atendem à maior parte da demanda municipal que procura por esse tipo de atendimento.

Para compor a amostra, foram selecionadas duas das cinco creches públicas municipais da cidade de Marília, SP, tendo como critério de seleção: o tempo de funcionamento, atender um número superior a 30 crianças.

Uma das creches selecionadas para a amostra é a mais antiga instituição do município. Antes mesmo de ser gerida pela esfera pública, a instituição já atendia a crianças em regime integral, sendo mantida por uma associação filantrópica. A segunda creche selecionada é uma das mais recentes a ser incorporada ao sistema municipal de educação, muito embora já existisse há oito anos, mantida pela associação de moradores da comunidade onde está inserida.

Para a realização do levantamento da concepção de infância que orienta as práticas pedagógicas dos educadores de creches pertencentes à rede municipal da cidade de Marília, SP, recorreu-se a observações da rotina diária de duas turmas – uma em cada instituição – e também a entrevistas com professores, atendentes de creche e diretores envolvidos no processo.

As observações da rotina diária das creches justificam-se por terem sido delimitados como objetivos de pesquisa a investigação das práticas que compõem a rotina diária de profissionais nas creches públicas municipais de Marília, SP, e também a verificação das concepções de infância e de Educação infantil que norteiam as práticas dessas profissionais. Entende-se que tais objetivos não poderiam ser cumpridos sem a presença do pesquisador na instituição, acompanhando a rotina de perto e tendo um contato próximo com os sujeitos da pesquisa.

Selecionou-se uma sala em cada instituição, adotando como critérios de escolha o alto índice de demanda por matrículas. Assim, foram observadas, em ambas as instituições, turmas compostas por crianças entre um ano e dois meses e dois anos de idade, sendo estas, pois, as crianças mais velhas das instituições, tendo em vista o fato de que as creches municipais de Marília, SP atendentem crianças até os dois anos de idade. Após a idade de dois anos, as

crianças são transferidas para as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) que prestam serviço de pré-escola.

As entrevistas, realizadas após o período de observação diária da rotina da creche, tiveram o intuito de verificar como esses sujeitos – diretores, professores e atendentes de creche – percebem a infância, a Educação Infantil de zero a três anos de idade, como pensam a rotina da criança na creche, de que forma planejam as atividades infantis cotidianamente, quem organiza as atividades da criança de acordo com o tempo em que ela permanece na instituição e por que o faz de determinado modo e não de outro, como pensa o papel do educador de creche, o que é utilizado para subsidiar suas práticas na creche (livros, revistas, cursos etc.) e suas opiniões sobre a qualidade da Educação Infantil, tendo como referência o município de Marília, SP.

Para responder às questões inicialmente feitas optou-se por uma abordagem qualitativa, considerando o ambiente natural em que ocorrem os fenômenos como fonte direta de dados. Assim, os problemas, tal como apontam Lüdke e André (1986), são estudados no ambiente em que ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Nessa perspectiva, o interesse em estudar como se apresenta a Educação Infantil de zero a três anos na esfera pública municipal, sob o ponto de vista da rotina diária, das atividades desenvolvidas, da articulação entre cuidado e educação e das relações estabelecidas no interior da instituição, tem a intenção de verificar como este se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Tendo em vista o rol de procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, pode-se dizer que se trata de uma abordagem qualitativa, do tipo etnográfico.

> Ao adotar a etnografia no campo da pesquisa educacional, é importante não aceitá-la como uma simples técnica, mas antes tratá-la como uma opção metodológica, no sentido de que todo método implica uma teoria. Retomar esta tradição antropológica exige que se faça consciente uso da teoria, em vez de negar a presença de pressupostos teóricos da descrição. A etnografia carrega toda uma história de estudo de diferentes processos e fenômenos sociais, com uma vasta gama de concepções teóricas. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 35).

Desse modo, ao adotar a etnografia como uma opção metodológica, o pesquisador busca compreender o modo como as pessoas percebem, explicam e descrevem os elementos observados no cotidiano e que fazem parte do foco de sua pesquisa.

Buscando analisar como vem sendo tratada a educação da criança até três anos de idade e investigar as práticas que compõem a rotina diária na educação de crianças que freqüentam a creche, buscou-se abordar o fenômeno da educação da primeira infância como parte de uma totalidade maior que o determina. Esboçou-se, portanto, a pretensão de interpretar o fenômeno estudado a partir de suas ligações com um contexto social mais amplo, relacionando-o com a conjuntura histórica na qual se encontra inserido, por acreditar-se que este fator exerce grande influência na visão que se tem de infância, de educação e, por conseguinte, de práticas pedagógicas.

Tal posicionamento implica, em termos metodológicos, na necessidade de complementação das informações de campo com informações relativas a ordens sociais mais amplas, como por exemplo, o contexto político e educacional vivido pelo país e, além disso, buscar elementos externos à situação

estudada que sejam capazes de explicá-la, como por exemplo, o processo que marca a implantação das creches no Brasil.

> Um estudo etnográfico a partir desta perspectiva teórica tem sempre presente a dimensão histórica, não como apêndice obrigatório de monografias que tratam, portanto, o presente como se fosse eterno, mas como inevitável componente de todo processo atual. Constrói-se, assim, um "presente histórico", em vez de um "presente sistêmico". Um presente em que se reconheçam os vestígios e as contradições de múltiplos processos de construção histórica e não de um presente que suponha a coerência de um sistema social ou cultural acabado. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 47).

As observações sistemáticas foram realizadas em ambas as creches entre os meses de março a novembro do ano de 2004, obedecendo a uma periodicidade de dois dias por semana, em cada instituição. Desse modo, foram realizadas cerca de trezentas e vinte horas de observação em cada instituição.

A rotina de ambas as creches foram observadas em ambos os períodos - matutino e vespertino – nas duas instituições, devido ao fato destas funcionarem em período integral e também pelo fato de que havia mudança de professores.

Outro fator a ser considerado em termos de definição metodológica é a opção pela observação participante. A escolha por esse tipo de observação justifica-se pelo fato de ser esta uma maneira possível de aproximação entre o pesquisador, os sujeitos da pesquisa e a realidade observada.

A opção pela observação participante justifica-se pelo fato de considerar-se que a prática de "olhar o problema de dentro" pode oferecer ao pesquisador novas informações, além de conceder-lhe a oportunidade de lançar seu olhar de forma mais atenta para aquilo que observa no cotidiano da situação de estudo.

Ao optar-se pela observação participante, julgou-se fundamental informar aos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre a identidade do pesquisador e do trabalho de pesquisa desenvolvido pelo mesmo no interior da instituição, considerando-se os elementos éticos da pesquisa.

> Duas questões dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos; o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 75).

Para a realização da pesquisa, foram expostos aos sujeitos envolvidos – diretores, professores e atendentes de creche – os objetivos do estudo e solicitada autorização dos mesmos para a coleta de dados. Assumiu-se, pois, a responsabilidade de preservar as identidades dos sujeitos envolvidos e seu consentimento foi registrado em um termo que esclarecia o consentimento das pessoas envolvidas em participar da pesquisa e o compromisso do pesquisador em não divulgar suas identidades. O termo utilizado para coletar a permissão da direção da instituição, bem como das professoras e atendentes de creche participantes da pesquisa pode ser visto no apêndice A.

A pesquisa, visando exemplificar as situações discutidas, trabalhou também com o registro de imagens, através de fotografias retiradas em situações cotidianas ocorridas em ambas as creches observadas.

Tendo em vista o fato de que tanto a imagem dos sujeitos da pesquisa quanto das crianças que faziam parte da turma observada seriam divulgados, optou-se por consultar os sujeitos da pesquisa, solicitando autorização, bem como esclarecer aos pais das crianças que compunham o grupo observado acerca da pesquisa e coletar seu consentimento para tal procedimento, em

formulário próprio. O termo utilizado para coletar autorização junto aos pais e/ou responsáveis pode ser visto no apêndice B.

O trabalho de coleta dos dados da pesquisa recorre às fotografias como forma de inventário com a finalidade de demonstrar ao leitor aspectos referentes à rotina e organização da creche, para proporcionar maior entendimento acerca da temática discutida.

A escolha do registro fotográfico como uma nova versão dos assuntos interpessoais relacionados com a observação e entrevista implicou também em algumas considerações. A presença de um fotógrafo altera a realidade observada de modo sensível, ou seja, o comportamento dos sujeitos de pesquisa pode vir a ser alterado, ou a situação que se deseja registrar por meio de fotografias pode sofrer alterações no momento do registro.

Bogdan e Biklen (1994) sugerem que o efeito da presença da máquina pode ser compensado, explorado ou minimizado. Esta pesquisa teve como uma de suas preocupações minimizar a distorção da rotina observada causada pela presença da câmera fotográfica, seguindo a orientação dos autores citados. “O investigador fotográfico tem de passar a ser, tanto quanto possível, invisível. Há duas maneiras de se chegar a esse objetivo: através da familiaridade e da distração” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 141).

A pesquisa teve como aspecto favorável o fato de que tanto os sujeitos pesquisados – professoras, atendentes de creche e diretoras – quanto as crianças que faziam parte do grupo observado estavam familiarizados com a presença do pesquisador. Dessa forma, “ao estar “sempre” presente e integrado, o fotógrafo acaba por deixar de ser um estímulo especial” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 141).

Um outro recurso a ser utilizado e que foi explorado durante o registro fotográfico foi a distração das pessoas envolvidas na situação a ser registrada. Assim, a câmera não ficava à mostra e o pesquisador aproveitava a distração dos sujeitos da pesquisa e das crianças pertencentes ao grupo observado para registrar a imagem. Deve-se ressaltar ainda o fato de que as fotografias passaram por uma triagem antes de integrarem a pesquisa, onde se analisou em que medida aproximavam-se ou não da realidade observada.

Outro aspecto considerado pela pesquisa contempla o registro dos dados coletados por meio das observações da rotina diária das creches que compunham o universo da pesquisa. Esse registro não era feito concomitantemente às observações por considerar-se que tal postura poderia influenciar na postura adotada pelos sujeitos da pesquisa, além de lhes provocar certos constrangimentos.

Optou-se, pois, pelo registro de dados no momento imediatamente após a realização das observações. As informações obtidas através da observação participante eram registradas em computador e versavam sobre descrição de pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. A tais anotações eram agregadas ainda idéias, palpites e reflexões, a fim de que se pudesse compreender melhor a realidade observada e, no decorrer das observações, confirmar ou rechaçar interpretações iniciais.

As notas de campo constituem um dos principais instrumentos para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa e necessitam ser, tanto quanto possível, completas e fidedignas, pois disso depende o grau de abrangência e veracidade da pesquisa.

> O resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se

> colectivamente (sic!) a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150).

No mês de outubro de 2004, após a realização de um número considerável de observações (iniciadas em março deste mesmo ano), foram iniciadas as entrevistas com atendentes de creche, professoras e diretoras das instituições pesquisadas.

As entrevistas com os sujeitos da pesquisa foram realizadas com o intuito de perceber elementos em seus discursos que caracterizassem suas concepções de infância e de Educação Infantil, bem como perceber de que forma esse conjunto de idéias e impressões influenciavam suas práticas na rotina diária junto às crianças da creche.

A opção pela utilização das entrevistas em conjunto com a observação participante teve a intenção de recolher dados descritivos contidos no discurso dos sujeitos de pesquisa, permitindo ao investigador perceber a forma pela qual os sujeitos interpretam aspectos do trabalho com crianças no interior da creche.

O fato das entrevistas terem sido desenvolvidas com sujeitos com os quais o pesquisador já convivia há cerca de sete meses favoreceu o diálogo no sentido de que as relações já haviam sido construídas em um momento anterior à entrevista.

No início das entrevistas os sujeitos foram informados de que os dados contribuiriam para a pesquisa sobre Educação Infantil, mas que suas identidades seriam preservadas. Houve necessidade de esclarecer às professoras e atendentes que os conteúdos das entrevistas não seria mostrado aos outros membros do grupo, principalmente para a direção da creche, a fim de obter maior confiança por parte desses sujeitos e favorecer sua participação.

Durante a realização das entrevistas, as atendentes de creche mostraram-se muito apreensivas, negando a importância de alguma coisa importante a dizer, mas, com o passar do tempo e com a garantia de que a entrevista seria tratada confidencialmente essas participantes obtiveram maior êxito em seus depoimentos.

A fim de deixar o entrevistado à vontade para posicionar-se acerca do tema que investigamos, e para facilitar o diálogo entre entrevistador e entrevistado, optou-se lançar idéias-chave, ou mesmo citar situações e pedir que o entrevistado comentasse, pois se entendeu que o apego excessivo a perguntas poderia comprometer a entrevista.

> As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais. Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar seu conteúdo. Quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135).

A escolha por entrevistas semi-estruturadas teve o intuito de possibilitar a coleta de dados entre os vários sujeitos que compunham a pesquisa, em seguida, considerou-se a necessidade de que tais sujeitos pudessem encontrar na situação elementos que lhes permitisse estar à vontade e falar livremente sobre seus pontos de vista.

As entrevistas foram realizadas, individualmente, com cada um dos sujeitos pesquisados, com a intenção de favorecer maior liberdade para que cada um pudesse expressar-se livremente sobre as questões envolvidas. Assim, as

entrevistas ocorriam no horário de almoço dos sujeitos pesquisados ou ao final da jornada de trabalho, em local reservado, como depósito de brinquedos, sala dos professores, refeitório, em momentos em que tais ambientes estavam vazios e isentos do trânsito constante de pessoas, a fim de não dispersar a atenção do entrevistado e também de não constrangê-lo.

Tendo em vista a dificuldade de reconstruir a entrevista, bem como de registrar as argumentações dos entrevistados, optou-se pelo uso do gravador. Para proceder ao uso desse recurso, foi solicitado o consentimento dos participantes da pesquisa.

Após a autorização dos entrevistados, o gravador era posicionado em um local secundário, de modo que não ficasse totalmente exposto, o que poderia causar constrangimento aos participantes da pesquisa.

A transcrição dos dados coletados através de entrevista semi-estruturada considerou anotações acerca do local onde foram realizadas as conversas, gestos e expressões emitidos pelos entrevistados. Assim, os dados foram transcritos em momentos seguintes ao desenvolvimento das conversas, a fim de se preservar o máximo possível de informações necessárias à interpretação e análise dos dados.

Outro recurso incorporado à coleta de dados foi a análise do plano anual de ensino elaborado pela direção e professoras da creche. Esse documento versa sobre as temáticas de estudo e abordagens didáticas a serem utilizados no trabalho junto às crianças durante o ano letivo.

O texto do plano anual de ensino possibilita, inclusive, a percepção acerca de como a educação infantil no contexto da creche é percebida pelos sujeitos diretamente envolvidos nesse processo (diretores e professores), a concepção de

criança e também de educação que permeiam a estruturação da rotina diária e a elaboração de atividades e o grau de envolvimento dos demais funcionários que atuam junto às crianças, sobretudo as atendentes de creche.

Os dados coletados por meio da pesquisa de campo constituíram as partes mais significativas da pesquisa, pois permitiram uma análise acurada acerca de práticas e concepções expressas por profissionais que atuam em creches, bem como a compreensão das dificuldades vividas por tais instituições em suas rotinas diárias devido especialmente à orientação pedagógica inadequada não somente de professoras e atendentes como também da própria direção da creche.

Os dados obtidos através de observação participante e entrevistas passam a ser discutidos no capítulo seguinte, no qual busca-se traçar um quadro da situação atual da educação da criança de zero a três anos no ambiente da creche, tendo como referência duas instituições públicas municipais selecionadas no município de Marília, SP.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO INFANTIL DE ZERO A TRÊS ANOS NO CONTEXTO DA CRECHE – um estudo sobre a educação e o cuidado da criança de zero a três anos.

3.1 O Município de Marília, SP: aspectos históricos e características atuais

A cidade de Marília está localizada na região Centro Oeste do Estado de São Paulo, a uma distância de 443 quilômetros da capital. Atualmente possui cerca de 200 mil habitantes distribuídos em uma área de cerca de 1194 quilômetros quadrados.

O município teve suas origens em uma área que compõe um antigo aldeamento de índios Coroados, que ocupava a cabeceira de um ribeirão que banhava a região, conhecido como Ribeirão do Pombo, hoje, perímetro urbano da cidade.

As terras férteis da região de Marília foram utilizadas pelos pioneiros como vastas plantações de café e, em 1926, um fazendeiro chamado Bento de Abreu Sampaio Vidal adquiriu uma extensa faixa de terra nessa área.

A década de 1920 foi marcada pelo avanço da Companhia Paulista e Estrada de Ferro que, desde o município de Piratininga avançava e fazia com que fossem inauguradas novas estradas, que eram então nomeadas em ordem alfabética.

A estrada de ferro que deveria abranger a área onde atualmente está localizado o município de Marília deveria ter seu nome iniciado pela letra “M”. Assim, foram propostos vários nomes como *Marathona, Mogúncio, Macau*, mas, o influente latifundiário Bento de Abreu não se satisfez com nenhuma das sugestões, adiando a escolha do nome.

Em visita à Europa, Bento de Abreu Sampaio Vidal teve em suas mãos um exemplar do livro *Marília de Dirceu*, de Thomaz Antônio Gonzaga, extraindo daí a referência para o nome da cidade.

Marília recebeu a categoria de município em 24 de dezembro de 1926, data em que é comemorado seu aniversário. A base de seu desenvolvimento durante muito tempo foi a cultura do café, posteriormente substituída pela cultura do algodão, cuja exploração proporcionou à cidade a implantação de duas fábricas de óleo.

O primeiro ciclo industrial de Marília consolidou-se entre as décadas de 1940 e 1960, com base na agroindústria. Todavia, em função da decadência da cultura do café e do algodão, e da predominância da pecuária, Marília viveu nas décadas de 1960 e 1970 uma retração do incremento populacional.

Em meados da década de 1970, a cidade viveu um novo ciclo industrial com a instalação de indústrias fora do setor agrícola. Desse modo, o terceiro ciclo de desenvolvimento do município manifestou-se a partir da instalação das universidades, que polariza jovens da região num raio de 100 quilômetros, além de estudantes oriundos de outros Estados.

A cidade atualmente conta com três universidades, sendo duas de caráter privado e uma universidade pública estadual. A variedade de cursos oferecidos pelas três universidades e o grande contingente de alunos que chegam anualmente ao município movimentam sua economia, sobretudo no que se refere às atividades comerciais.

3.2 Breve Histórico das Primeiras Creches Criadas no Município

O município de Marília, desde a década de 1940 apresentava um considerável número de instituições filantrópicas, organizadas por membros da igreja católica e da religião espírita[7].

Dentre as associações voltadas ao trabalho filantrópico no município estava a Comunidade Espírita "Eurípedes Barsanulfo", que mantinha duas classes voltadas ao reforço escolar e que foi responsável pela fundação da Colônia de Assistência à Família "Mãe Cristina", voltada ao atendimento de famílias com vistas ao "reforço de alimentação, roupas e ensinamentos higiênicos e de puericultura" (LARA, 1991, p. 179). A entidade assistencial mantinha ainda a Colônia Educacional "Ida Artêncio Muzzy", com creches.

A igreja católica, por sua vez, foi responsável pela manutenção das Obras Unidas da Sociedade de São Vicente de Paulo de Marília. Tal organização fundou a entidade filantrópica "Lar de Assistência à Criança", dedicada ao serviço de creche, atendendo a menores de ambos os sexos até a idade de seis anos. "Recebem os menores ali conduzidos por suas mães, café completo pela manhã, almoço, lanche, jantar, banho e instrução maternal por duas professoras municipais, regressando a seus lares pela tarde" (LARA, 1991, p. 179).

Calcado na assistência às crianças das camadas menos favorecidas da população, o trabalho oferecido por tais entidades concentrava-se em cuidar de aspectos físicos – basicamente da alimentação e higiene – de seus freqüentadores enquanto suas mães eram absorvidas pelo mercado de trabalho. Havia, desse modo, uma desarticulação entre o cuidado e a educação nas instituições voltadas ao atendimento de crianças até seis anos de idade.

---

[7] Informações mais detalhadas sobre o processo de criação do município de Marília, sua história e instituições consultar LARA, P. C. **Marília, sua terra, sua gente.** Marília: Iguatemy comunicações, 1991.

O Lar de Assistência à Criança foi inaugurado oficialmente no ano de 1979. Atualmente, a instituição ainda funciona no mesmo endereço, Rua Bartolomeu de Gusmão, número 143, em Marília, SP. É mantida por convênios firmados com a prefeitura e também por meio de doações. Atende a um total de 86 crianças distribuídas em três turmas:

- Berçário – bebês até dois anos e sete meses;
- Maternal e Pré I – turma mista com crianças de dois anos e oito meses a quatro anos;
- Pré II e III – turma mista com crianças de cinco a sete anos.

As turmas têm cerca de vinte e nove crianças cada e apenas uma professora. O município encarrega-se em oferecer ao Lar de Assistência à Criança as professoras, com formação mínima em magistério, para o trabalho junto às turmas, mas, a instituição não é dirigida por uma pedagoga e sim por uma senhora ligada à entidade religiosa responsável pela manutenção da instituição.

A igreja católica participou ainda da criação de outra creche no município de Marília, a creche “Juventude Católica de Marília”, criada em 1943 pelo Monsenhor Luiz Octávio Bicudo de Almeida com o objetivo inicial de “incentivar a educação física e intelectual das crianças, jovens e adultos” (LARA, 1991, p. 181).

Anexo ao prédio da creche Juventude Católica havia também um lar que atendia em regime de internato a 28 meninos e 46 meninas. A creche atendia a 131 crianças de zero a seis anos, que recebiam “quatro refeições por dia e escola pré-infantil” (LARA, 1991, p. 182).

A creche Juventude Católica de Marília atualmente é mantida pelo município no tocante à alimentação oferecida às crianças e em relação aos professores. O orçamento para as demais despesas é proveniente de doações feitas

pela igreja católica e arrecadações com bingos e festas. No momento, são atendidas por essa creche 180 crianças entre zero e seis anos durante todo o dia. Existem ainda as crianças internas no Lar Nossa Senhora de Fátima, cujas idades variam entre sete e quatorze anos.

As turmas da creche Juventude Católica de Marília estão divididas do seguinte modo:

- Berçário – com crianças até um ano e onze meses;
- Maternal – com crianças entre dois anos e três anos e onze meses;
- Pré I – com crianças até quatro anos;
- Pré II – com crianças até cinco anos;
- Pré III – com crianças até seis anos.

Cada turma comporta uma média de trinta crianças com apenas um professor por sala.

A iniciativa de membros da sociedade civil do município de Marília foi responsável também pela criação do Lar da Criança e Creche Dona Nhanhã em 1949. A entidade assistencial foi inicialmente criada para internar menores do sexo feminino, desenvolvendo essa atividade por longo período. Posteriormente, a entidade passou a atuar como creche, sendo que no ano de 1990 atendia a “120 crianças, que trazidas por suas mães pela manhã recebem café da manhã, almoço, lanche, jantar, ensino pré-infantil, banho e regressam ao lar à noite” (LARA, 1991, p. 182).

O Lar das Crianças funciona atualmente como uma entidade assistencial que presta serviços à comunidade. Conta com o apoio da prefeitura do município de Marília no tocante à alimentação oferecida às crianças atendidas e

também quanto aos professores. As demais despesas da instituição são saldadas por meio de doações provenientes de membros da sociedade civil e também por eventos como bingos e festas.

A quarta creche fundada sem a participação da municipalidade em Marília foi a Creche Ignácio de Loyola Torres, em 1961, pelo centro espírita "Amantes da Pobreza", com a finalidade de atender à infância desvalida.

> Embora criada pelo Centro Espírita "Amantes da Pobreza", a creche tem personalidade jurídica. É filiada ao instituto Assistencial Espírita de Marília, que lidera todas as obras assistenciais dos espíritas de Marília, e vem sendo dirigida há vários anos, pelo dedicado cidadão Antônio Beiro, bancário aposentado, que emprega todo o seu trabalho na manutenção e direção dessa obra de grande benemerência local (LARA, 1991, p. 183).

O fragmento de texto acima citado demonstra traços de um pensamento que vigorou durante muito tempo no imaginário das pessoas. Inicialmente percebemos que as creches eram criadas por esforços particulares ou de entidades religiosas, sendo que o poder público eximia-se da responsabilidade pela manutenção da instituição. Desse modo, o trabalho desenvolvido pelas creches é visto como benemerência, dádiva aos necessitados e isso influencia as práticas encontradas no interior da instituição – uma orientação totalmente voltada ao cuidado físico.

Outro aspecto a ser mencionado refere-se à direção da instituição. Tanto no caso da Creche Ignácio de Loyola Torres quanto das demais instituições marilienses voltadas à benemerência, a direção da creche é de responsabilidade de pessoas sem formação específica na área da educação. Assim, temos ex-bancários, freiras, membros da comunidade gerindo uma instituição que deveria preocupar-se também com a educação infantil.

A literatura que registra aspectos relacionados à criação da Creche Ignácio de Loyola Torres relata seus objetivos em prestar assistência a “menores de ambos os sexos que recebem quatro refeições diárias e ensino maternal, este ministrado por professora municipal. Os menores regressam aos seus lares e possibilitam às suas mães o trabalho durante o dia” (LARA, 1991, p.183).

Novamente os registros apontam a grande ênfase dada no atendimento de aspectos calcados na assistência social – alimentação e higiene. A Creche Ignácio de Loyola Torres foi mantida pela iniciativa da entidade espírita até o ano de 1997, quando a prefeitura municipal de Marília assumiu a responsabilidade pelo local.

O prédio da antiga Creche Ignácio de Loyola Torres pertence à entidade espírita, mas, por meio de um contrato firmado com a prefeitura municipal, a creche passou para a esfera educacional, filiando-se à Secretaria Municipal de Educação e sendo mantida com recursos públicos. Assim, a instituição recebeu novo nome – Berçário Municipal Mãe Cristina.

O Berçário Municipal Mãe Cristina é a primeira creche de Marília a ser gerida pelo poder público municipal, a receber recursos públicos e a atender a faixa etária de zero a três anos, sendo em função desses aspectos uma das instituições selecionadas para análise, cujos dados serão discutidos no decorrer desta pesquisa.

Após a municipalização, durante um ano o Berçário Municipal Mãe Cristina foi dirigido por uma pessoa da área da saúde, com formação em enfermagem, mas, como seus conhecimentos na área educacional eram escassos, dirigir a instituição tornou-se difícil. Em 1998 assumiu a direção da instituição uma professora de educação infantil, que ainda permanece no cargo.

3.3 A Rede Municipal de Creches de Marília.

De acordo com entrevista realizada com a assessora técnica da Secretaria Municipal da Educação da cidade de Marília, responsável pela coordenação da Educação Infantil no município, a cidade dispõe de quatro creches que atendem a crianças entre quatro meses e dois anos de vida.

Atualmente, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, são atendidas 420 crianças em período integral[8] nas quatro creches municipais da cidade. A primeira creche a ser gerida pela Prefeitura Municipal de Marília, a partir do ano de 1997, foi o Berçário Municipal Mãe Cristina, antiga Creche Ignácio de Loyola Torres.

Em 2000, uma segunda creche foi municipalizada. Essa instituição era mantida por uma associação de moradores de bairro e pela comunidade Nossa Senhora de Guadalupe, filiada à igreja católica, em um bairro da zona sul do município. Devido a dificuldades financeiras, a comunidade concedeu o espaço físico e a Prefeitura Municipal de Marília passou a gerir a creche.

Uma terceira creche existente na cidade de Marília, SP, é a única que pode ser vista como inteiramente municipalizada, pois no prédio que pertence à Prefeitura Municipal funcionava uma creche mantida pela Igreja Presbiteriana, mas, devido a dificuldades de ordem financeira, a creche teve de ser fechada e, em 27/09/2002, foi inaugurada no local uma nova creche para atender crianças entre zero e dois anos em período integral.

No final de 2004 uma nova creche foi inaugurada no município. A nova creche foi acomodada em um prédio onde funcionava um educandário, voltado ao atendimento de crianças carentes. A nova creche recebeu o nome de “Irmão

[8] Dados coletados pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Marília, SP, em 16/09/2005.

Maurício Duladerantaye", em homenagem a um padre, de origem canadense, que esteve no município de Marília realizando trabalhos para a comunidade.

A creche Irmão Maurício iniciou suas atividades em nove de agosto de 2004 e reflete novamente a união entre a prefeitura municipal e a entidade filantrópica, proprietária do prédio onde atualmente funciona a creche.

As crianças atendidas pela creche são filhas de profissionais que atuam no comércio, na indústria, funcionários da área da saúde e autônomos (faxineiras, ambulantes etc.). O funcionamento da instituição ocorre de segunda a sexta-feira, das sete às dezenove horas.

Atualmente a creche Irmão Maurício atende a 71 crianças, com idades entre quatro meses e dois anos, distribuídas em quatro grupos, de acordo com a faixa etária.

Em termos de atendimento à infância, vale a pena destacar que o texto da Constituição Federal de 1988 aponta a importância do "atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade" (Constituição Federal de 1988, Artigo 208, inciso IV) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na Seção II, *Da Educação Infantil,* Artigo 30, estabelece que "a educação infantil deverá ser oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade" (inciso I); "pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade" (inciso II) (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

> A despeito da regulamentação legal, o atendimento às crianças em Marília faz-se da seguinte maneira: crianças de zero a dois anos de idade são atendidas em uma das quatro creches municipais, ou ainda, crianças a partir de um ano e quatro meses de vida podem ser atendidas por uma das dezoito EMEIs Creche que funcionam em período integral. É importante destacar que as crianças que freqüentam as EMEIs Creche precisam ter dois anos de idade completos até o dia trinta de junho, a fim de que sua matrícula naquele ano letivo seja efetivada e computada pelo sistema da Secretaria Municipal de Educação.

Na verdade, as crianças que freqüentam as EMEIs Creche devem ter dois anos de idade completos no momento em que é efetivada a matrícula (o que ocorre no final do mês de junho de cada ano letivo) e podem permanecer na instituição até os seis anos de idade. Existe na cidade apenas uma EMEI Creche que recebe crianças a partir de três anos de idade em período integral. Contudo, o que normalmente ocorre nessas instituições é o recebimento de crianças a partir dos dois anos de idade.

Segundo dados oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Marília, SP, existe um contingente de cerca de 200 crianças que buscam atendimento em creches públicas e não encontram. A própria Secretaria Municipal de Educação de Marília admite que a ineficiência em termos de vagas para as crianças que estão em idade de freqüentar as creches deve-se ao fato de que o atendimento prestado por essa instituição é um dos mais onerosos. Além dos gastos com pessoal, existem ainda os gastos referentes à alimentação – são servidas de cinco a sete refeições por dia. Isso, de acordo com a assessora técnica da Secretaria Municipal de Educação de Marília, impossibilita a abertura de novas vagas.

Vale a pena destacar que, no município de Marília, SP, o atendimento prestado às crianças entre zero e três anos de idade encontra-se, de certo modo, descentralizado, tendo em vista o fato de que as creches atendem crianças até dois anos de idade completos. A partir de então, a criança é encaminhada para uma das dezoito EMEIs Creche existentes no município, que recebem crianças até os seis anos de idade.

As quatro creches que recebem crianças de zero a dois anos de idade seguem um mesmo padrão de funcionamento, atendendo a orientações da

Secretaria Municipal de Educação. Os grupamentos são divididos de acordo com a faixa etária dos bebês e estruturam-se da seguinte forma:

- Berçário I – composto de crianças entre zero e seis meses de vida;
- Berçário II – composto de crianças entre sete meses e um ano e um mês de vida;
- Berçário III – composto de crianças entre um ano e dois meses e dois anos de vida.

Essa divisão em grupos de acordo com a faixa etária atualmente tem sofrido variações devido à grande demanda de crianças que necessitam do atendimento em creches públicas. Assim, as creches estão sendo orientadas a abrir mais um grupo por instituição, denominado de berçário IV. O berçário IV é composto por crianças entre um ano e sete meses e dois anos de vida.

Apesar da orientação da Secretaria Municipal de Educação para que as creches criem mais um grupamento de crianças na instituição, a fim de que possa expandir o número de atendimentos, nem sempre o local dispõe de condições para fazê-lo. Esse é o caso da creche localizada na zona sul, bairro periférico do município de Marília, cujo prédio é pequeno demais para comportar mais um grupo de crianças e, no entanto, a instituição teve de expandir a oferta de vagas.

As quatro creches que atendem a bebês entre zero e dois anos de vida distribuem seus profissionais de acordo com os grupamentos existentes na instituição. Cada grupamento, geralmente, é composto por vinte e quatro crianças, sendo mobilizados para trabalhar junto às crianças:

- Três atendentes de creche por grupamento;
- Uma professora;
- Uma estagiária remunerada.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Marília existem trinta e duas professoras atuando nas creches municipais, com uma média de oito profissionais por unidade. Há ainda nas quatro creches municipais uma diretora e uma assistente de direção – todas com formação em Pedagogia.

As creches têm quarenta atendentes trabalhando, havendo dez funcionárias em cada uma das unidades. Além disso, as instituições têm ainda trinta estagiários remunerados, que são alunos dos cursos de Pedagogia das faculdades de Marília e municípios vizinhos que auxiliam nas atividades junto às crianças durante meio período e recebem remuneração para tal. Além desses funcionários, as creches têm um auxiliar de serviços gerais e duas cozinheiras por unidade.

Destaca-se o fato de que em muitas creches a mesma professora costuma trabalhar com um grupo de crianças em período integral. Entretanto, existem algumas instituições, como a creche da zona sul utilizada como referência para esta pesquisa, que têm professoras diferentes para o período matutino e vespertino.

Dentre os grupamentos de crianças existentes nas creches, organizados de acordo com a faixa etária dos bebês, apenas os compostos por crianças com idades acima de sete meses contam com a presença de uma professora. O grupamento com crianças até seis meses conta apenas com a presença de atendentes de creche e uma estagiária remunerada.

Os profissionais que atuam junto às creches e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) são concursados, excetuando-se as estagiárias remuneradas, que são alunas dos cursos de Pedagogia oferecidos pela Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, pela Universidade de Marília – UNIMAR e pela Associação Cultural e Educacional de

Garça, município próximo a Marília, que se inscrevem junto à Secretaria Municipal de Educação e são encaminhadas às instituições que necessitam de apoio.

Basicamente, as estagiárias exercem as mesmas atividades das professoras e têm acesso, inclusive, aos cursos de aperfeiçoamento profissional oferecidos pela Prefeitura Municipal de Marília, SP.

Segundo a Prefeitura Municipal de Marília, são oferecidos periodicamente cursos de aperfeiçoamento especificamente voltados aos atendentes e educadores de creche. De acordo com a assessora técnica da Prefeitura Municipal, a procura por informações acerca de como trabalhar com crianças entre zero e três anos por parte dos funcionários que atuam junto às creches municipais é grande. Esses cursos tornaram-se mais sistemáticos a partir de 2003 e, inclusive, têm sido oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação reuniões periódicas sob a forma de grupos de estudo, fora do horário da jornada de trabalho.

Nas creches municipais de Marília não há uma equipe pedagógica voltada exclusivamente à orientação das atividades a serem desenvolvidas pelos professores. Assim, orientações mais específicas são buscadas por essas profissionais na Secretaria Municipal de Educação, que conta com uma coordenadora pedagógica responsável pelas creches, que desempenha um papel de orientação das atividades docentes, organiza cursos e palestras e fiscaliza o trabalho desenvolvido em cada instituição.

3.4 O Atendimento e a Clientela das Creches Municipais de Marília.

As creches municipais têm preferência em oferecer atendimento às crianças advindas de lares com baixa renda, com idades entre zero e dois anos

completos. Essas instituições priorizam o atendimento de crianças cujas mães trabalham, exigindo, no momento da matrícula, um atestado de trabalho materno.

Existe ainda a seleção, no momento da matrícula, das crianças cujas mães residem ou trabalham em locais próximos à creche. Além desses fatores, a renda familiar constitui um outro elemento determinante na obtenção da vaga nas creches municipais de Marília, SP.

As creches municipais, de um modo geral, atendem crianças de famílias assalariadas de baixa renda, salvo algumas exceções. Mas, a despeito da semelhança das condições de vida das famílias na maior parte dos casos, existem certas particularidades em uma das creches – o Berçário Mãe Cristina, localizado na região central de Marília.

Entre as crianças que freqüentam o Berçário Mãe Cristina existem diferenças quanto às condições socioeconômicas. Por estar a creche situada em uma região central, atende às crianças cujos pais são profissionais liberais (dentistas, advogados etc.), comerciantes e professores. Além disso, há grande número de crianças cujas mães trabalham no comércio da cidade e, devido à proximidade entre a creche e o centro comercial, algumas mães costumam dirigir-se à instituição para amamentar seus bebês, ou mesmo ficar um pouco com eles.

Nas creches situadas em bairros periféricos, como é o caso da Creche Nossa Senhora da Glória, as mães trabalham como faxineiras, coletoras de papel, balconistas, vendedoras ambulante, caixas de supermercado etc. Os pais das crianças ocupam cargos como pedreiros, mecânicos, operários em indústrias, vendedores ambulante etc. Nessa creche há pais em situação de desemprego e que vivem da assistência social, sendo que existem famílias que contam com a ajuda da

direção da creche, que arrecada entre os funcionários gêneros alimentícios e produtos de higiene pessoal para serem doados.

A situação socioeconômica das famílias cujas crianças freqüentam a creche varia de acordo com a região onde está localizada a instituição. As creches localizadas em áreas próximas a região central do município apresentam usuários cujo perfil é distinto dos usuários das creches periféricas.

Tais diferenças influenciam também na rotina da instituição, pois as creches próximas à região central do município de Marília têm o horário de funcionamento das sete horas às dezoito horas e trinta minutos, ou mesmo até as dezenove horas, pois os pais que trabalham no comércio terminam sua jornada diária de trabalho por volta das dezoito horas. Já as creches localizadas em bairros periféricos funcionam das sete horas às dezessete horas e trinta minutos, pois as ocupações das mães permitem a elas buscar seus filhos mais cedo.

3.5 A Creche e a Questão da Educação Infantil: um Olhar ao Espaço-Ação na Rotina Diária

Por meio da observação da rotina diária de duas creches municipais da cidade de Marília foram reunidas informações descritivas que destacam a organização da instituição, a estruturação da rotina diária e das atividades, a interação entre a creche e os pais, os benefícios trazidos à aprendizagem e o desenvolvimento infantil, entre outros aspectos.

As instituições selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa de campo foram: uma creche localizada na região central e outra localizada em um bairro periférico do município de Marília, SP. Os critérios de escolha baseiam-se no

tempo de funcionamento – a creche central foi a primeira a ser municipalizada, sendo, pois, a mais antiga, e a creche localizada na zona sul foi uma das instituições cuja municipalização ocorreu mais recentemente. Outro elemento observado refere-se ao contingente de crianças que procuram por esse serviço em ambas as regiões, que corresponde a um número bastante elevado.

Ambas as creches observadas concentram os índices de maior procura por vagas, sendo comum os pais, dias antes do início das inscrições para a seleção de crianças a serem atendidas, dormirem na fila, a fim de garantir uma vaga para seus filhos. As duas instituições também organizam listas de espera, constituídas por crianças que não foram contempladas com a possibilidade de matrícula. Na creche da zona sul a lista de espera chega a contar com cento e vinte crianças.

As observações foram realizadas tendo como parâmetros algumas categorias sugeridas pelo documento elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), representado pela Secretaria de Educação Fundamental, Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças.

> Os pressupostos do documento baseiam-se em três áreas de conhecimento e ação: dados sistematizados e não sistematizados sobre a realidade vivida no cotidiano da maioria das creches brasileiras que atendem a criança pequena pobre; o estado de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil em contextos alternativos à família, no Brasil e em países mais desenvolvidos, que vem trazendo contribuições importantes para o entendimento do significado das interações e das vivências da criança pequena e o papel que desempenham em seu desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural; discussões nacionais e internacionais sobre os direitos das crianças e a qualidade dos serviços voltados para a população infantil (BRASIL, MEC, 1997, p. 7).

O documento elaborado em parceria com o Ministério da Educação traz elementos importantes para o desenvolvimento e aprendizagem infantil, que necessitam ser observados pelos profissionais da creche.

O documento oficial (1997) sugere doze elementos a serem observados pelo atendimento em creche, sendo eles:

- Brincadeira;
- Atenção individual;
- Ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
- Contato com a natureza;
- Higiene e saúde;
- Alimentação sadia;
- Desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- Movimento em espaços amplos;
- Proteção, afeto e amizade;
- Expressão de sentimentos;
- Atenção especial no período de adaptação à creche;
- Desenvolvimento de identidade cultural, racial e religiosa.

Dentre os aspectos sugeridos pelo documento elaborado pelo MEC (1997) foram selecionadas algumas categorias norteadoras das observações, que condensam elementos importantes para a promoção de uma educação adequada às necessidades de crianças entre zero e três anos, sendo eles: espaço reservado às brincadeiras; relação adulto-criança; organização do espaço físico e arranjos espaciais; cuidados relativos à alimentação, higiene e saúde; atividades desenvolvidas junto às crianças.

Os dados descritos em seguida referem-se à sistematização de dados coletados através de observações das rotinas diárias nas duas creches municipais de Marília – creche central e creche da zona sul. Posteriormente à

análise dos dados obtidos por meio de observação participante, procede-se à análise das falas de professoras, atendentes de creche e diretoras de ambas as instituições, a fim de identificar como são pensadas as questões propostas pelos objetivos da pesquisa.

A apresentação da análise dos dados será baseada na descrição da creche da zona sul e, posteriormente, da creche da região central do município de Marília, SP, com o intuito de facilitar a compreensão a respeito de como se desenvolvem as atividades em cada uma das instituições pesquisadas.

3.5.1 Quem quer brincar põe o dedo aqui! O espaço reservado às brincadeiras

- **Creche da Zona Sul:**

As brincadeiras constituem momentos de grande descontração para as crianças, pois nessa ocasião podem relacionar-se com os colegas e também com os adultos com quem convivem cotidianamente. Além disso, o jogo infantil permite à criança diversas aprendizagens, como a internalização de regras e papéis sociais e também o desenvolvimento da função simbólica ou semiótica do pensamento (MUKHINA, 1995).

Na creche da zona sul, as brincadeiras têm horários previstos na rotina diária de atividades realizadas junto aos grupos de crianças (separados por faixa etária), ocorrendo tanto no período matutino quanto vespertino. Entretanto, as crianças não decidem livremente sobre o que vão brincar e nem onde o farão. O controle sobre tais aspectos é exercido pelos adultos.

Os brinquedos existentes na creche não são acondicionados em locais acessíveis às crianças, assim, elas não podem decidir quando, como e do que

vão brincar. Os materiais são guardados em prateleiras altas, armários trancados e quarto fechado. Em momentos específicos da rotina diária, estabelecidos pela direção da creche, os brinquedos são distribuídos para que se desenvolvam as brincadeiras.

O brincar pressupõe maior liberdade para que as crianças consigam encontrar argumentos que realmente favoreçam o desenvolvimento de situações genuinamente lúdicas.

> O brincar trabalha os conteúdos vividos pela criança ou pelo grupo, ou que são sugeridos pela programação pedagógica. Neste processo a criança constrói o cenário necessário para que sua fantasia fique mais próxima à realidade vivida (OLIVEIRA et al., 2001, p. 67).

Nesse sentido, a programação pedagógica da creche exerce influência direta nos argumentos das brincadeiras, na possibilidade de criação infantil e no próprio aproveitamento das situações lúdicas por parte das crianças.

As observações favorecem a percepção de que além da necessidade de controle dos adultos sobre as atividades infantis, existe também o problema do espaço físico, que é pequeno para atender à demanda de crianças, além da inexistência de arranjos espaciais adequados.

> Na organização das salas, os objetos que a criança dispõe para brincar são fundamentais. Grandes caixas de papelão ou madeira, bolas, cordas, indumentárias, máscaras, carros, bonecos, mobiliário infantil, sucata variada (como potes, panos, tampas, caixas), jogos de armar, gravuras, livros e discos de estórias infantis e muitos outros. Tais objetos devem estar disponíveis, sempre que possível, em exemplares múltiplos, favorecendo a imitação entre as crianças, necessária especialmente até os três anos (OLIVEIRA et al., 2001, p. 85).

A rotina da creche não favorece o desenvolvimento das brincadeiras, tanto no tocante à organização do espaço, que será melhor discutido em item posterior, quanto no que se refere ao envolvimento dos adultos que, em geral, não têm o hábito de participar das brincadeiras.

Em geral, as atendentes costumam participar de algumas brincadeiras infantis nos momentos em que não estão envolvidas com banho e troca. Ainda assim, é mais comum a participação de uma das atendentes de creche, C., que sugere atividades, fantasia que está alimentando um bebê em brincadeiras de casinha, finge estar pegando borboletas, entre outras atividades ligadas ao faz-de-conta e aos jogos simbólicos. As demais atendentes espalham-se pelo salão de entrada da creche, utilizado como local para brincadeiras livres e controlam as atividades infantis, ou seja, fiscalizam se uma criança agride a outra, se há disputa por brinquedos etc.

As professoras também não têm o hábito de envolver-se nas brincadeiras. Como existe na instituição uma professora durante o período matutino e outra durante o vespertino, algumas diferenças foram observadas. A professora do período matutino aproveita o momento de brincadeira das crianças para organizar em pastas individuais as atividades de desenho, colagem, desenvolvidas pelos pequenos, ou mesmo para elaborar painéis comemorativos no mural da creche, ou conversar com a diretora etc.

A professora do período vespertino, ao contrário, costuma brincar junto às crianças, organizando pequenas corridas, sugerindo atividades que envolvam movimentos como rolar, saltar, engatinhar, explorando o amplo espaço do salão de entrada.

O término das brincadeiras ocorre em momentos que precedem as refeições ou então a troca de salas. Nessas situações as crianças são incentivadas a colocar os brinquedos dentro do balde, ou entregá-los às atendentes, Mas, muitas crianças não querem interromper suas brincadeiras, o que faz com que as

atendentes e a professora se encarreguem de retirar seus brinquedos, o que lhes causa desconforto.

As rotinas da creche como troca de sala, momento do banho, horário de refeições, horário do descanso são tão rigidamente seguidos por todos, que não há momentos em que seja possível demorar-se um pouco mais nas atividades em que as crianças estão envolvidas.

A organização diária das atividades na creche da zona sul, inclusive no tocante às brincadeiras, não considera o contato entre pais/responsáveis pela criança e diretores, professores e atendentes. Esse contato é restrito, ocorrendo apenas no momento da chegada e da saída da criança da creche, ou ainda quando a criança fica doente.

Os momentos utilizados pelas crianças para a realização de brincadeiras livres não têm intencionalidade pedagógica, ou seja, são brincadeiras desenvolvidas sem um objetivo claro, feitas apenas para preencher o tempo em que as crianças permanecem na instituição. Desse modo, perde-se um momento que poderia proporcionar aprendizagens significativas às crianças.

A possibilidade de brincadeiras no espaço externo da creche também é restrita, uma vez que os espaços externos da instituição, embora amplos, são pouco explorados. Uma parte do gramado é utilizada como estacionamento pelos professores e funcionários da instituição. As crianças raramente vão ao parque, que também fica na área externa, sendo que as atividades cotidianas ocorrem no interior da creche.

O motivo verificado para a falta de utilização do parque e demais espaços externos foi a de que o grande número de crianças por turma poderia causar acidentes e ameaçar-lhes a integridade física. Assim, embora professores e

atendentes reivindicassem maiores possibilidades de utilização dos espaços externos, estes profissionais eram cerceados pela direção da creche da zona sul.

O comportamento da direção, professores e atendentes frente às questões como acesso aos brinquedos, organização das atividades e falta de contato com os pais oferecem subsídios para a compreensão da concepção de criança presente nas práticas educativas desta instituição. Foi perceptível, por meio das observações da rotina diária da creche, a predominância de práticas centradas nos interesses e necessidades dos adultos, assim como a organização do espaço físico e distribuição dos horários das atividades.

- **Creche da região central**

As observações sistemáticas realizadas na creche da região central favoreceram a percepção de que a rotina da instituição e a organização do espaço físico não favorecem o desenvolvimento das brincadeiras infantis. Os brinquedos utilizados pelas crianças nos momentos de brincadeira são guardados na sala dos professores ou acondicionados em prateleiras altas, afixadas nas paredes das salas utilizadas pelas crianças.

Os mais diversos tipos de brinquedos como bonecas, carrinhos, jogos de encaixe são acondicionados em baldes plásticos que, no momento das brincadeiras são trazidos à sala onde estão as crianças e virados ao chão.

A falta de acesso aos brinquedos e a possibilidade de brincar apenas com os materiais selecionados e distribuídos pelos adultos, nos horários determinados por eles limita a autonomia infantil e as suas interações com o meio físico e humano.

Seria adequado que os cestos fossem organizados em diferentes cantos da sala e que as crianças pudessem ir até eles a fim de escolherem seus brinquedos prediletos.

> Zonas estruturadas ao redor de certos temas como: casinha, cabeleireira, vendinha, posto de gasolina, canto da leitura etc., dão oportunidade para que as crianças se associem em pequenos grupos e desenvolvam atividades em grande parte sugeridas pelos "cenários" destas zonas de atividades. Peças simples podem servir para estruturar cantinhos com cenários e enredos mais definidos (os citados acima) ou menos definidos (por exemplo, grandes caixas onde as crianças podem fazer de conta que se escondem na floresta, ou que andam de trem etc.) (OLIVEIRA et al., 2001, p. 83-84).

A rotina diária da creche da região central também influencia os momentos reservados à brincadeira, pois favorece a alimentação, o banho, a troca das crianças e restringe o desenvolvimento de brincadeiras e atividades pedagógicas a um espaço muito curto de tempo. Assim, quando uma criança se envolve com um determinado jogo, logo é interrompida em função do almoço, do lanche, do banho, ou mesmo da troca de sala.

A organização dos espaços físicos e os arranjos espaciais dos ambientes utilizados pelas crianças em suas brincadeiras não estão adequados às necessidades infantis. Apesar das salas da creche serem amplas, não existem materiais acessíveis a serem explorados pelas crianças. Os espaços externos da creche também não estão adequados às brincadeiras infantis, pois se trata de um grande salão dividido por grades e transformado em pequenos cercadinhos, havendo um espaço maior e outros dois menores. O chão destes salões é apenas cimentado, o que favorece arranhões quando as crianças caem ou se arrastam.

Figura 1 – Crianças brincando no pátio externo

Devido aos ambientes desestimulantes e a maneira como são conduzidas a rotina e as brincadeiras na creche da região central, as crianças ficam irritadas, brigam constantemente, agridem-se com mordidas, puxões de cabelos, empurrões e, em contrapartida, professores e atendentes de creche ficam cada vez mais esgotados e sem paciência, porque passam o dia todo controlando o comportamento das crianças.

Outro agravante é que muitos dos grupamentos de crianças têm professoras que são efetivas em outras escolas e, para fins de complementação salarial, trabalham na creche no período oposto ao de suas aulas nas suas escolas de origem, o que lhes ocasiona maior desgaste e cansaço. O cansaço das professoras com dupla jornada de trabalho agregado aos problemas gerados pelas brigas das crianças fazem com que estas não se sintam em condições de propor brincadeiras.

Dessa maneira, é comum observar-se professoras sentadas, conversando com as atendentes enquanto as crianças brincam. Na maior parte do tempo, as professoras e atendentes de creche atuam como “fiscais” do

comportamento infantil, pois apenas dedicam-se a observar se as crianças estão se agredindo ou mexendo em algo perigoso a sua integridade física.

Cada grupo de crianças fica restrito ao espaço que lhe é designado, juntamente com suas professora e atendentes de creche, obedecendo à escala de horários organizada pela direção da instituição. Não há, portanto, oportunidades de interação entre crianças maiores e menores, salvo em situações de festas e comemorações, que ocorrem algumas vezes no decorrer do ano. Mas, mesmo nas festividades, o controle dos adultos sobre as crianças, para evitar que os grupos misturem-se é grande.

As práticas adotadas na creche central centralizam a distribuição dos brinquedos e utilização dos espaços na figura dos adultos. Tais atitudes fazem com que poucas crianças tenham iniciativa para propor brincadeiras ou atividades. Mas, existem no grupo observado algumas crianças que conseguem expressar-se com maior desenvoltura e propõem algo ao professor.

No grupo de crianças observado, havia um garoto, B., que pedia “eu quero brincar de bola”, ou ainda, “agora pega a motoca”, “vamos ao parquinho?”. Algumas vezes a professora atendia aos seus pedidos e quando não o fazia, era em função da rotina de atividades na creche, que determina dias e horários para a utilização do parque, da sala de televisão etc.

A coleta de dados por meio de observação participante, bem como a posterior análise do material obtido permitiu a constatação de que se a rotina, os arranjos espaciais e as atividades desenvolvidas na creche permitissem às crianças uma maior autonomia de escolha e interação com espaços, materiais e crianças, não haveria na turma apenas um garotinho a propor atividades, mas, vários deles e o trabalho desenvolvido pelos adultos seria menos desgastante.

Na creche da região central as brincadeiras infantis desenvolvem-se sem um planejamento previamente definido. Elas existem para preencher o período em que a criança precisa ficar na instituição. As atividades não são bem exploradas pelos adultos, não havendo envolvimento das atendentes de creche e das professoras nas brincadeiras e fantasias infantis.

Uma peculiaridade desta creche concentra-se no fato de que a professora do período vespertino, quando percebia que as crianças estavam enjoadas de determinados materiais e ambientes, as reunia e as colocava sentadas, exigindo que assim permanecessem até chegar o momento do jantar. As crianças tinham que permanecer sentadas e quietas por cerca de quinze minutos e tal exigência para a faixa etária em questão é algo desgastante.

Novamente percebe-se a necessidade de uma reorganização dos espaços físicos e da formação em serviço não somente de professores, como também das atendentes de creche, a fim de melhorar a atuação profissional e a qualidade do atendimento oferecido às crianças nas creches públicas do município de Marília.

Uma organização espacial que favorecesse a exploração e as brincadeiras infantis não imprimiria um ritmo tão cansativo às atividades da creche, tanto para os adultos quanto para as crianças e o tempo certamente não custaria tanto a passar.

3.5.2 Como pode o peixe vivo viver fora da água fria? Como poderei viver sem a sua companhia? Desvendando aspectos da relação adulto-criança: afetos, controle do comportamento e adultocentrismo[9]

- **Creche da zona sul**

As relações estabelecidas no cotidiano são importantes para o desenvolvimento infantil, pois além de favorecer o aspecto emocional, podem impulsionar a aprendizagem das crianças, sobretudo no contexto da creche, em função da diversidade de situações que podem ser experimentadas pelos pequenos.

Os elementos que caracterizam as relações entre crianças e adultos oferecem uma noção de como as atividades são desenvolvidas e do papel ocupado pelos primeiros sujeitos na instituição.

Na creche da zona sul, é perceptível o interesse das atendentes de creche, professoras e mesmo diretoras em memorizar os nomes das crianças e tratá-las com carinho. Entretanto, existem outros aspectos a serem refletidos e considerados para uma melhoria do trabalho desenvolvido pela instituição.

O primeiro deles refere-se à atenção individual dispensada às crianças, tanto nos momentos que fazem parte do período de adaptação, quanto na rotina diária. Foi possível perceber que o fator que mais compromete a atenção individual é a orientação pedagógica que norteia e fomenta a ação de professoras e atendentes de creche, uma vez que os grupos são compostos por trinta e três crianças matriculadas, com uma freqüência diária de vinte e três crianças, em média, sendo que cada grupo dispõe de quatro profissionais – uma professora e três atendentes de creche – número suficiente para atender às necessidades infantis.

[9] Termo utilizado por Prado (1998) e Faria (2002).

Além disso, organização espacial das salas favorece uma maior dependência das crianças em relação aos adultos, pois a mobília é escassa, não há brinquedos acessíveis e nem possibilidade de exploração e criação para os pequenos. Tanto as professoras quanto as atendentes de creche observadas na zona sul deixam claro a concepção de que não podem pegar as crianças no colo e nem dedicar maior atenção a elas porque:

> Se nós formos ficar pegando as crianças no colo e agradando demais logo ficam mal acostumadas e nós não temos tempo para ficar dando atenção para um só, porque temos muito trabalho e muitas crianças para cuidar (S., atendente de creche da turma observada).

Mas, ao mesmo tempo em que as atendentes e professoras enfatizam que as crianças têm que “aprender a brincar e a conviver em grupo”, que não podem ter atenção individual e colo sempre, utilizam-se de uma organização espacial que favorece a dependência.

O controle dos adultos no tocante à distribuição dos brinquedos e a própria organização do espaço físico provocam a permanência das crianças ao seu redor como pode ser visto na ilustração abaixo.

Figura 2 – Crianças na sala de televisão

Existe na rotina diária da instituição um maior privilégio dos aspectos relativos ao cuidado físico. Assim, quando a criança consegue expressar seus desejos e possíveis problemas que a afligem, como por exemplo, dores, os funcionários da instituição lhe dedicam atenção. Por outro lado, quando o problema não é verbalizado ou não é tão aparente como problemas físicos, a criança não recebe a atenção necessária.

Um choro de saudade da mãe ou de algum funcionário que tenha sido remanejado para outra sala não ganha visibilidade entre os profissionais da creche. Nesse sentido, algumas medidas adotadas pela direção do local interferem no trabalho realizado junto às crianças, como é o caso da troca de salas entre atendentes de creche, feita sem considerar a importância dos vínculos afetivos e a reação infantil.

A rotina diária de atividades foi organizada visando atender às necessidades dos adultos, e não as características e necessidades infantis. Os interesses estão centrados em cumprir horários de banho, trocas de roupa e fraldas, refeições e limpeza das salas, o que não favorece um contato mais alongado entre atendentes de creche e crianças, entre as próprias crianças, além de permitir pouco tempo à atenção individual.

Quando as crianças realmente se envolvem com uma determinada brincadeira, logo são levadas para um outro ambiente e lá se faz uma atividade completamente distinta daquela realizada anteriormente.

A participação das crianças em atividades oferecidas pelos professores é acompanhada de perto, inclusive pelas atendentes de creche. Existem dias em que uma ou mais crianças não estão dispostas para realizar atividades

como correr, brincar de roda, ou mesmo desenhar. Em momentos assim, buscam ficar em um canto da sala, preferencialmente sentadas nas almofadas, quietas por alguns instantes. Mas, os profissionais da creche não estão preparados para respeitar esse momento da criança e buscam inseri-la na atividade, mesmo diante de protestos.

Os momentos de privacidade que podem ser gozados pelas crianças são poucos, pois os espaços e as atividades são pensados no coletivo e não favorecem a introspecção quando a criança necessita dela. Os pequenos podem ficar quietos quando estão na sala de televisão ou na sala de estimulação. Mas, ainda assim, se houver alguma atividade proposta pelo professor, todos são chamados a participar, independentemente do fato de desejarem ou não.

Por outro lado, as crianças mais ativas, que estão sempre tentando fazer tudo o que é proposto, que brincam, exploram materiais e espaços, mesmo dentro das limitações do local, e disputam brinquedos e atividades com os amigos, são alvo de discriminações, em geral, expressas sob a forma de sanção verbal ou castigos como ficar sentada em um canto. A sanção faz com que a criança se sinta incompreendida e a torna mais agressiva, sobretudo em relação aos colegas.

Desse modo, observou-se que a concepção dos profissionais dessa creche acerca da infância, de suas características e necessidades, bem como da própria função da creche constituem fatores determinantes de suas ações. Quem define as atividades são os adultos, bem como são eles quem supervisiona tudo. A vontade das crianças é relegada a segundo plano, inclusive no momento das refeições porque mesmo demonstrando que não estão com vontade de se alimentar, ou que já estão satisfeitas, as atendentes de creche e as professoras insistem para que as crianças comam.

Muitas vezes, diante da recusa da criança em alimentar-se, ou ainda quando a criança começava a brincar com o alimento, as atendentes comentavam “olha só que absurdo, aposto que em casa esse menino não tem o que comer e aqui joga fora, desperdiça comida” (S, atendente de creche). Não se pode ignorar o fato de que comentários dessa ordem trazem constrangimento à criança.

O fato da creche estar localizada em uma região periférica do município de Marília, SP, influencia o comportamento da direção, das professoras e das atendentes de creche frente aos pais e também às crianças. Como a população local, comprovadamente, tem origem bastante humilde, existe uma forte preocupação com a alimentação das crianças, com a observação da manutenção do peso, entre outros elementos que reforçam práticas calcadas na educação assistencialista.

As observações nessa instituição demonstraram que as práticas cotidianas são adultocêntricas, ou seja, partem das necessidades dos profissionais da creche e não das crianças. Os adultos exercem ainda o controle de tudo o que se passa na rotina da instituição, cerceando a autonomia infantil. Por outro lado, a questão dos cuidados físicos está muito presente na rotina diária da instituição, tendo em vista o fato de serem atendidas, em sua maior parte, crianças oriundas de camadas economicamente desfavorecidas.

- **Creche da região central**

As observações da rotina diária nessa instituição favoreceram a percepção de que o conteúdo do relacionamento entre adultos (professores e atendentes de creche) e crianças refere-se basicamente a questões de natureza gerencial, ou seja, controle do que é permitido ou não fazer.

Percebeu-se que das trezentas e vinte horas de observação realizadas nessa instituição, apenas 15% continham conversas genuínas entre adultos e crianças. A organização da rotina da creche é um dos fatores que dificultam a ocorrência de conversas com significado entre as crianças e entre estas e os adultos.

O conteúdo do relacionamento entre os educadores e as crianças parece focalizado nas rotinas e regras da vida na creche, assim, são freqüentes as falas: “Parabéns, você está lindo assim!”; “Desce daí menino, você vai cair”; “Podem ir tratando de se afastar vocês dois, isso vai acabar em briga”; “M, devolve já o brinquedo do seu amigo, que coisa horrorosa! Não sabe que é feio pegar brinquedos dos outros? Ali tem mais, escolhe outro”; “Vamos tratando de parar com essa briga porque senão eu vou tomar o brinquedo e vou guardar”.

A forma de tratamento dispensada às crianças por parte das atendentes e de uma das professoras demonstra a concepção de infância que norteia suas ações na creche. Essas profissionais apresentaram o hábito de criar apelidos para as crianças, assim, pôde-se ouvir frases como “ô Batatinha, vem aqui”; “desce daí, Japonês”; “pára de chorar Pingo”; “eu acho que essa chupeta é do Senegal”; “devolve o brinquedo dele Alemão”.

Os apelidos faziam parte do cotidiano da turma observada, entretanto, as funcionárias da instituição e a professora adeptas aos apelidos demonstravam ignorar o fato de que atitudes como essa representam prejuízo ao desenvolvimento infantil, pois as crianças estão estruturando sua identidade pessoal, construindo sua auto-imagem, aprendendo a perceber o espaço e o valor que têm na vida das pessoas e chamá-las por aquilo que não seja o próprio nome

pode representar algo negativo, além do preconceito reforçado no ambiente da creche.

Os apelidos das crianças, utilizados na creche, reportam-se às suas características físicas, haja visto que as crianças de estatura mais baixa em relação aos colegas são chamadas de Pingo e de Batatinha, a criança negra é chamada de Senegal, a criança loira é chamada de Alemão e aquela com ascendência oriental é o Japonês. É sempre bom lembrar os perigos do preconceito racial e da discriminação calcada em características físicas, sendo que manifestações como essas são difíceis de serem suportadas por adultos, imagine o que representam para as crianças.

Outra prática comum entre professoras e atendentes de creche é fazer comentários sobre elementos da personalidade infantil, ou mesmo sobre atributos físicos diante das próprias crianças. Assim, em momentos de brincadeiras, nas salas ou no parque, podia-se ouvir alguns adultos comentando: “olha que menina mais gorda, eu não sei onde ela vai parar desse jeito, e ainda com essa roupa alaranjada, está parecendo uma abóbora moranga, de tão gorda!” (S., atendente de creche); “esse menino não é normal gente, olha a cara dele, o jeito dele, não consegue se entrosar com os outros, tem medo de tudo, ele tem algum problema” (N., atendente de creche).

Em geral, essas práticas podem ser resultantes de um desconhecimento acerca das características do desenvolvimento infantil e mesmo dos prejuízos que atitudes como essa podem representar para as crianças. Por outro lado, tais comportamentos podem indicar a concepção de infância que permeia o imaginário de professores e atendentes de creche, pois ao comentarem sobre as crianças diante delas, esses profissionais não se dão conta de que estas são

capazes de compreender o que está sendo dito a seu respeito e sentir-se muito mal com isso.

A relação entre os membros da instituição e os pais, por sua vez, não apresenta a constância necessária ao bem-estar infantil. Normalmente os pais costumam procurar a direção da creche quando a criança apresenta algum problema de saúde, quando esta sofreu algum abalo emocional (perda de entes queridos), ou quando têm alguma queixa a fazer.

Outra prática comum na creche é o uso de transporte escolar, mesmo para crianças tão pequenas, e, em função disso, o motorista do transporte escolar é quem entrega e retira a criança da creche, não havendo contato entre a instituição e os pais que se utilizam desse serviço.

Devido aos problemas descritos, muitas vezes a criança chega à creche triste, ou mesmo apresentando nervosismo e agitação intensos e as professoras e atendentes desconhecem o motivo. Passam-se dias até que alguém consiga descobrir o que houve com a criança. Essa falta de contato entre pais e funcionários da instituição prejudica também o atendimento às crianças que são mais quietas, retraídas, pois as professoras e atendentes, embora observem esse fato, desconhecem as razões que possam desencadear tais comportamentos.

Na sala observada, um menino, J.P., passou mais da metade do ano sem falar ou comunicar-se com os colegas, atendentes e professoras (tanto do período matutino, quanto do período vespertino). J.P. sempre ficava à margem das brincadeiras, não se entrosava com os colegas e brincava sozinho. Apenas no mês de setembro é que a professora do período vespertino observou que J.P. começara a brincar com uma menina de sua sala, durante as atividades no parque. Essa também foi a primeira vez em que a professora ouviu a voz do garoto, quando ele

disse à amiga que havia pego seu baldinho e enchido de folhas: “não C., coloca terra, folha não”.

A falta de comunicação entre a creche e os pais e a inexistência da prática de se investigar sobre a personalidade, os hábitos das crianças e os possíveis problemas que possam afligí-las influenciam o trabalho desenvolvido na creche, uma vez que tanto as professoras quanto as atendentes não conseguem lidar de modo satisfatório com as crianças mais agitadas e ativas sem discriminá-las ou puní-las.

Durante a rotina diária, atendentes e professoras perseguem as crianças mais agitadas das mais diversas formas: com repreensões verbais; colocando a criança para sentar-se, impedindo-a de levantar-se; colocando a criança sentada perto de si e segurando-a para que não se levante e, em algumas situações, dando-lhe uma palmada.

O entrosamento entre as atendentes de creche pode ser considerado bom, pois algumas funcionárias davam palmadas nas crianças com a certeza de que não seriam denunciadas por suas colegas de trabalho. As palmadas eram vistas como medidas corretivas, aplicadas quando a criança recusava-se a parar de mexer em determinados lugares, quando em um ataque de raiva batia em um adulto, ou ainda quando a criança agredia fisicamente um de seus colegas.

Todavia, a maior dificuldade dos profissionais da creche em lidar com o comportamento infantil e suas peculiaridades esboçou-se em agosto de 2004, quando um menino que demonstrava ser portador de necessidades especiais passou a freqüentar a creche. Os pais do menino M. conversaram com a diretora da instituição e explicaram que a criança havia sido adotada há alguns meses e que o garoto era irritado, apresentava dificuldades para deglutir alimentos e temores como

ficar longe de um adulto, manipular objetos que para ele eram desconhecidos, ter contato com pessoas estranhas etc.

Apesar das recomendações feitas pela direção da creche às atendentes e professoras, o menino era constantemente colocado diante de situações que o amedrontavam muito, pois, quando chegava, M. chorava porque se via afastado dos pais e as atendentes de creche não o pegavam no colo a fim de acalmá-lo porque diziam que isso iria deixá-lo “mal acostumado”, falando para o garoto “aqui você não vai poder ter colo o tempo todo não M., pode ir se acostumando” (M., atendente de creche).

Quando o grupo todo ia para o parque, M. chorava de medo da areia e era colocado em um canto, na parte cimentada, permanecendo ali até o final das atividades. No momento do almoço e do jantar, as funcionárias da cozinha mandavam a mesma refeição para as crianças do grupo – alimentos sólidos – e M. não conseguia alimentar-se. Quando as atendentes pediam às cozinheiras para que trocassem o prato de M. por uma sopa, ou para que batessem a refeição dele no liquidificador, essas funcionárias apresentavam um ar de reprovação e diziam que o menino deveria acostumar-se a receber a mesma alimentação dos outros. Os pais de M. acabaram retirando o menino da instituição.

Os sete meses de observação participante realizados na creche descrita demonstraram que a instituição, de um modo geral, não está preparada para lidar com as necessidades e particularidades das crianças pequenas, e isso envolve alteração de humor, necessidade de momentos de privacidade e quietude, ritmo fisiológico individual (sensações de sono, frio, calor, e mesmo as evacuações), preferências individuais por alimentos, distúrbios orgânicos que exijam atenção

especial, atividades, objetos, materiais, arranjos espaciais, relacionamentos, entre outros elementos.

As funcionárias e as professoras estão acostumadas a lidar com o coletivo, com o grupo. Crianças nessa fase necessitam de cuidados individuais e casos como o do menino M. requerem muito carinho e atenção, sem que isso implique em mal acostumar a criança, uma vez que não se trata de excesso de mimos, mas, da atenção que a criança necessita para sentir-se acolhida no ambiente.

3.5.3 Não mexe aí, senta e fica quieto! A construção social do espaço da creche – lugares para a criança?

- **Creche da zona sul**

A organização do espaço físico constitui um elemento importante e as possibilidades de exploração e de atividades, criadas inclusive pelos arranjos espaciais exercem influência direta no desenvolvimento infantil e também no cotidiano da creche.

Forneiro (1998) considera a importância de que se discuta o espaço como ambiente curricular, apontando que o espaço não se refere apenas à estrutura física do local, tampouco ao acúmulo de objetos situados em um lugar. Ao se considerar o espaço, deve-se levar em conta a relação que se estabelece entre ele e as pessoas que o freqüentam.

> Na sua consideração educativa, o espaço é um acúmulo de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Justamente por isso é tão importante a organização dos espaços de forma tal que constituam um ambiente rico e estimulante de aprendizagem (FORNEIRO, 1998, p. 241).

Nessa instituição existe a preocupação com a higienização dos espaços físicos ocupados pelas crianças, entretanto, o arranjo espacial não muda. A

creche dispõe de uma sala de televisão, onde existem colchonetes e almofadas espalhados pelo chão e os brinquedos ficam acondicionados em prateleiras altas, ou guardados em armários, que ficam constantemente trancados.

Figura 3 – Sala de televisão

Há ainda uma outra sala utilizada pelas crianças, chamada de “sala de estimulação”. Nesse local existem um tapete colorido, feito de material emborrachado e almofadas pelo chão; os brinquedos são guardados em prateleiras altas demais para serem alcançadas pelas crianças, tal como na sala de televisão.

Figura 4 – Sala de estimulação

As crianças utilizam para as suas brincadeiras o salão de entrada da creche, onde não há mobiliário e nenhum brinquedo. Todos os brinquedos e materiais a serem utilizados pelas crianças são oferecidos pelos adultos, momentos antes das brincadeiras.

O salão, por oferecer um espaço físico amplo, é utilizado pelas crianças como uma oportunidade para locomover-se livremente, ora correndo, ora chutando bolas, ou mesmo rolando pelo chão. As interações entre as crianças e também entre elas e as atendentes e professoras constituem aspectos positivos no momento das brincadeiras no salão.

Figura 5 – Salão de entrada

As atendentes e a professora do período vespertino organizam pequenas corridas, brincadeiras de roda, oferecem às crianças a oportunidade de exploração de movimentos e do espaço físico. No momento da brincadeira no salão as crianças têm, inclusive, a possibilidade de relacionar-se com os colegas de sala e também com os adultos.

Entretanto, mesmo em situações de maior liberdade como a descrita anteriormente, existe a preocupação, por parte dos adultos, em fiscalizar e controlar o comportamento infantil. Isso é reforçado pelas professoras e também pela direção da creche, que a todo instante acompanha de perto as atividades de cada um dos três grupos de crianças, muitas vezes constrangendo professoras e atendentes.

Os grupos de crianças utilizam os espaços físicos da creche em sistema de rodízio, ou seja, cada grupo de crianças utiliza um espaço por um determinado tempo e depois migra para outro local da instituição. De acordo com o local utilizado pelo grupo de crianças são oferecidos brinquedos, mas, estes

brinquedos são do tipo que, em geral, não oferecem a possibilidade de criação e utilização para outras finalidades, de acordo com a imaginação infantil.

A creche da zona sul não dispõe de brinquedos e materiais diversificados, que favoreçam a criatividade, como os confeccionados por materiais reciclados ou mesmo sucata, enfim, brinquedos capazes de ser o que a imaginação das crianças permitir. Além disso, muitos já estão enjoados dos mesmos brinquedos, uma vez que não há renovação.

As salas utilizadas pelos grupos de crianças necessitam de iluminação artificial durante o dia e possuem pequenas janelas, inacessíveis àqueles que desejam olhar o movimento da rua. Desse modo, apesar de limpas, as salas não são bem ventiladas e iluminadas o suficiente para oferecer o bem-estar necessário aos grupos de crianças que se utilizam dos espaços.

É perceptível que as salas da instituição não foram projetadas com a finalidade de proporcionar às crianças possibilidades de exploração, facilitando a realização de atividades. As salas da creche são apertadas demais, não têm janelas acessíveis às crianças e não há ligação entre os espaços físicos, o que favoreceria a circulação das crianças e o contato entre grupos, com faixas etárias diferenciadas. Outro problema detectado refere-se às tomadas, que são baixas demais e que nem sempre estão protegidas para que pequenos acidentes sejam evitados.

Os ambientes utilizados pelas crianças – salão de entrada, sala de televisão, sala de estimulação, uma para uso exclusivo de bebês até seis meses de vida, refeitório e banheiro infantil – não são organizados de modo que objetos e materiais possam oferecer às crianças oportunidades de exploração e de brincadeiras. Contudo, nenhum dos espaços mencionados apresenta objetos quebrados, que poriam as crianças em risco.

Ainda no tocante à organização dos espaços físicos e a sua utilização, foi possível perceber que não há na creche da zona sul um lugar especificamente voltado à realização de atividades como pintura, colagem, modelagem, entre outras atividades que necessitariam de salas com paredes recobertas por azulejos, lousas, mesinhas e também de um espaço que permitisse a locomoção do professor. A realização de atividades como pintura, desenho, colagem, entre outras, distintas das brincadeiras livres, ocorrem na sala de televisão.

O espaço utilizado para atividades como as anteriormente descritas, embora seja pequeno, possui colchonetes e almofadas dispostas pelo chão, em um canto da sala. Assim, as crianças podem se recostar, mas não é o ambiente mais indicado para a realização destas atividades, como demonstra a foto abaixo.

Figura 6 – Crianças realizando atividade de pintura.

Em função do espaço insuficiente, o salão de entrada, utilizado pelas crianças nos momentos de brincadeiras também é por elas utilizado no momento do sono, pois nesse local são espalhados colchonetes pelo chão e as crianças descansam, tal como visto na imagem abaixo (figura sete).

Todavia, o ambiente é inadequado ao descanso infantil, pois a claridade é excessiva, haja visto que as crianças têm seu horário de descanso a partir das onze horas da manhã, momento de intenso sol.

Figura 7 – Crianças repousando após o almoço.

Outro problema detectado refere-se ao fato de que a campainha da creche, quando tocada, acorda algumas crianças, o intenso movimento de funcionários encaminhando-se à secretaria para bater seus cartões e ponto e a passagem constante das pessoas pelo salão de entrada perturbam o descanso infantil.

Além disso, as crianças dormem em colchões espalhados pelo chão e, no decorrer das observações, percebeu-se que o ambiente é muito frio em função do tipo de piso utilizado na construção do prédio. Dessa forma, as crianças são constantemente acometidas por problemas respiratórios.

Pode-se dizer que não há no espaço da creche da zona sul o hábito de explorar situações que possibilitem a valorização da criança e de suas expressões. As práticas cotidianas estão mais próximas ao cuidado físico, à

proteção do que ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico significativo. Nas salas utilizadas pelos grupos de crianças e mesmo nos outros espaços da instituição não existem trabalhos feitos pelas crianças. Em geral, o que existe são trabalhos feitos pelos professores da creche.

Quando a professora do período vespertino, responsável pelo grupo de crianças observado decidiu afixar na parede uma atividade feita pelos pequenos, estes ficaram tão felizes em ver aquilo que haviam produzido exposto, que além de mostrar para as pessoas que visitavam a sala no momento em que eles estavam lá, pediram para que fosse tirada uma foto do trabalho, como é mostrado na imagem abaixo.

Figura 8 – Crianças frente a atividade realizada pelo grupo

O espaço físico e os espaços existentes na creche são importantes para as atividades desenvolvidas pelos grupos de crianças. Assim, o espaço físico da parte externa da creche é igualmente importante para atividades ao ar livre, contato com a natureza. Entretanto, as crianças raramente têm contato com o meio externo, ficando mais restritas ao ambiente interno da instituição.

Ao redor da creche existe um bom espaço, que poderia ser utilizado para o cultivo de plantas e hortaliças, a fim de que as crianças pudessem ter mais contato com a natureza e aprendessem a respeitá-la, mas, o local é utilizado por professores e funcionários como estacionamento.

Poucos são os dias no decorrer do mês que as crianças saem para um banho de sol, ou para uma brincadeira ao ar livre. Muitos são os entraves apontados pela direção no momento em que uma professora solicita a saída com seu grupo de crianças. As professoras não têm autonomia para decidir o ambiente que utilizarão com seu grupo de crianças durante a rotina, tudo é decidido pela direção da creche e isso cria muitos constrangimentos e atritos entre professores e diretores.

As brincadeiras, devido inclusive à organização do espaço físico, são restritas e repetitivas. Brincadeiras com água são possíveis apenas no momento do banho. Não há no planejamento semanal de atividades do professor um momento para que as crianças experimentem brincadeiras com água, algo muito apreciado pelos pequenos.

As atividades que envolvam passeios a serem realizados fora da creche não estão previstas no planejamento da instituição. Uma das professoras do grupo observado, responsável pelas atividades durante o período vespertino, disse ter se cansado de pedir autorização à direção da instituição para esse tipo de passeio, pois sempre obteve respostas negativas. Sugeriu então que as crianças visitassem a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) localizada ao lado da creche, pois a maioria dos pequenos iria para lá durante a pré-escola e a resposta novamente foi negativa.

Frente à impossibilidade de conhecer e explorar lugares diferentes, a natureza e os animais, as crianças são prejudicadas, pois têm seu desenvolvimento e aprendizagem cerceados por adultos que supostamente deveriam favorecer esse processo.

Outro fator agravante é a não inclusão das famílias nas atividades realizadas pela creche. Durante o período de observação, a única situação em que a creche foi aberta à comunidade foi durante a festa junina, com o intuito de arrecadar verba para a instituição. Ainda assim a festa junina ocorreu em um final de semana, ou seja, fora do horário de funcionamento da instituição; os pais e membros da comunidade só tiveram acesso ao pátio externo, e muitos nem compareceram.

Não há entre professores, atendentes e direção da creche a consciência da importância da diversidade de materiais e atividades a serem desenvolvidos pela criança. A vivência de situações e experiências diversificadas constitui elemento essencial para a ampliação dos conhecimentos infantis, bem como para a elaboração de novos conhecimentos.

- **Creche da região central**

Esta creche dispõe de salas amplas, arejadas e claras, além de um espaço externo adequado às necessidades infantis. Na parte interna da creche há quatro salas amplas utilizadas pelas crianças em momentos diários de atividades, uma sala utilizada como dormitório, um refeitório espaçoso, uma enfermaria e banheiros amplos, com sanitários e banheiras para uso das crianças.

Existem ainda na instituição salas que não são diretamente utilizadas pelas crianças como a sala da direção, sala dos professores e cozinha. No andar superior da creche existe um amplo salão com palco onde são realizadas as festas infantis e as reuniões com os pais.

Na parte externa da creche há um grande pátio, subdividido por pequenas grades, a fim de que cada turma ocupe um determinado espaço, separadamente. Atrás do pátio, separada por uma parede com um grande portão de ferro existe o espaço do parque, onde ficam também o quiosque e um espaço com terra, onde alguns grupos de crianças, em anos anteriores, mantinham uma pequena horta.

Figura 9 – Crianças em momento de lanche no quiosque

Apesar da creche da região central dispor de um espaço físico satisfatório, sua utilização não está de acordo com as necessidades infantis, uma vez que os horários são rígidos, não contemplam a interação entre crianças de grupos distintos e os espaços do parque e quiosque são pouco explorados.

Os lugares onde as crianças costumam ficar são limpos diariamente pelas atendentes, mas a disposição espacial de objetos e de móveis não é modificada para atender às necessidades da faixa etária de cada grupo de crianças.

Assim, os ambientes da creche não são capazes de promover as brincadeiras das crianças de forma autônoma.

O ambiente interno da creche corresponde a uma estrutura pode favorecer possibilidades para a realização de atividades prazerosas, bem-estar e conforto, além de trocas entre as crianças, entre as crianças e os adultos e a interação com o meio físico.

A creche observada apresenta algumas deficiências em termos de organização do espaço físico e isso interfere na rotina de atividades infantis. As salas em geral não possuem janelas acessíveis às crianças, que passam o dia sem contato com o meio externo.

A organização espacial das salas utilizadas pelos grupos de crianças atende às necessidades dos adultos. Desse modo, os brinquedos ficam organizados em prateleiras suspensas nas paredes, em uma altura inacessível às crianças. A realização das brincadeiras livres e mesmo das atividades dirigidas pelo professor dependem da distribuição de brinquedos e materiais, feita pelos adultos.

Em uma das salas utilizadas pelo grupo de crianças, a sala de televisão, existe um canto com espelho afixado em altura acessível aos pequenos e almofadas espalhadas pelo chão. Há também um suporte de ferro, alto, que acomoda a televisão e o vídeo. A falta de possibilidades de exploração e de materiais na sala faz com que as crianças circulem de um canto a outro sem parar.

Muitas crianças, por falta de objetos e situações envolventes brigam com seus colegas ou choram durante muito tempo. Muitas, quando precisam ficar sozinhas, costumam entrar embaixo da estrutura de ferro que acomoda a televisão e o videocassete, pois esse móvel além de ser alto, possui um espaço livre, encapado com um plástico grosso. Essas características do móvel fazem com que as crianças

tentem usá-lo como uma “cabana”, quando desejam ficar só e lá permanecem cantando, falando sozinhas, ou mesmo em silêncio.

O uso do suporte para televisão como “esconderijo” infantil, entretanto, não era bem visto pelas atendentes de creche, que temiam que as crianças se machucassem. Dessa forma, as crianças, mesmo sob protestos eram retiradas do local e incentivadas a ficar sentadas nas almofadas da sala, com os demais colegas. As crianças que insistam em retornar ao esconderijo acabavam levando algumas palmadas das atendentes.

O comportamento infantil observado e descrito aponta para o fato de que as crianças têm necessidade de que sejam criados novos espaços na creche, ainda que sejam utilizadas as mesmas salas. As crianças do grupo observado necessitavam vivenciar situações diferentes, em lugares agradáveis, onde pudessem brincar, ficar sozinhas, recostar-se e desenvolver atividades calmas etc. Desse modo, os arranjos espaciais em zonas circunscritas seriam ideais para a organização do espaço físico, uma vez que as salas da instituição, por serem amplas, favorecem esse tipo de organização.

> Pesquisas têm demonstrado que áreas semi-abertas, criadas por divisórias de pouca altura, permitem às crianças se certificarem, pelo olhar, que o educador está por perto e possibilitam que um número reduzido de parceiros se reúna em torno de uma zona estruturadora de atividades. Tais zonas podem ser um escorregador, uma casinha de bonecas, um canto para guardar carrinhos maiores como que em uma garagem, cabides com várias roupas, bolsas, chapéus, guarda-chuvas dependurados etc (OLIVEIRA et al, 2000, p. 83)

A organização dos espaços atendendo às áreas de atividades possibilita a estruturação de pequenos grupos de crianças, reunidos em torno de uma temática que lhes interesse. Essa situação é mais confortável especialmente para as crianças menores de três anos, que parecem ficar perdidas diante do grande número de propostas de ação que parecem surgir na interação com o grupo.

Os espaços da creche da região central, embora destinados ao uso das crianças, nem sempre são pensados para elas, ou ainda, não favorecem suas atividades, aprendizagens e desenvolvimento. Em certa ocasião na sala de televisão o espelho foi incidentalmente quebrado e, enquanto a direção não providenciava a troca, as atendentes de creche colaram uma cartolina sobre o local quebrado. Mas, como as crianças são observadoras, perceberam que algo estava diferente e logo foram até o espelho, para mexer na cartolina colada sobre uma de suas partes.

Nessa situação as atendentes repreenderam verbalmente as crianças curiosas, gritando: “saiam daí”, “não pode mexer aí porque o espelho está quebrado, corta a mão” (N., atendente de creche). A maioria das crianças conformou-se e foi brincar com outras coisas, mas um dos meninos, M.A., insistiu em mexer no papel pregado ao espelho. Uma das atendentes aproximou-se de M.A. e lhe disse: “já não falamos que não é para mexer aí, o que é que você está fazendo então? Depois que leva uns petelecos, a gente é que é ruim. Vai brincar para lá” (N., atendente de creche).

Após a repreensão verbal, a atendente deu umas palmadas em M.A., que veio chorando em minha direção, mostrou-me a perna com sinais avermelhados e disse: “a N. me bateu aqui”. A atendente ficou me olhando, apreensiva, pois apesar das tentativas de dissimular algumas práticas, existem momentos em que isso não é possível, pois certas atitudes tornaram-se hábitos na rotina da creche, como é o caso das palmadas utilizadas por duas das atendentes deste grupo observado.

A violência contra a criança não deveria estar presente em um local voltado à educação infantil. Primeiramente a criança não vê o perigo em certas situações, como a descrita. O que as crianças buscam são explorações e

descobertas. Assim, a situação poderia ter sido superada se houvesse a explicação de que não seria possível mexer no espelho porque estava quebrado e poderia machucar e se houvessem espaços e materiais adequados às atividades infantis, propostos no espaço da sala.

Esta creche possui um espaço específico, reservado ao sono das crianças. O dormitório é uma sala ampla, repleta de berços dispostos um ao lado do outro e tão próximos que tornam difícil a locomoção dentro da sala. Essa proximidade entre os berços faz com que as crianças busquem conversar, o que irrita professoras e atendentes. Como o horário de descanso das crianças coincide com o horário de almoço e de descanso dos funcionários, os pequenos são advertidos constantemente para que durmam logo, pois os funcionários precisam ausentar-se.

Figura 10 – Sala utilizada como dormitório

Em ambos os momentos de descanso existentes na rotina diária da creche – um às dez horas e outro às dezesseis e trinta – não são previstas

atividades paralelas para serem realizadas pelas crianças que não desejam dormir. O sono é algo compulsório e as crianças que não conseguem dormir são obrigadas a permanecer em silêncio em seus berços até que uma das atendentes responsáveis pela turma retorne de seu horário de almoço, o que ocorre por volta das doze horas, ou, no caso do sono vespertino, as crianças devem esperar até que seus pais venham buscá-las.

O momento do descanso previsto na rotina vespertina é algo desnecessário, pois quando a criança começa a dormir seus pais chegam para buscá-la. Muitos pais, inclusive, reclamaram de que as crianças, por terem dormido por volta das dezesseis horas, só vão ter sono a partir das vinte e três horas e isso é desgastante para as famílias cujos pais trabalham o dia todo.

Com relação ao momento reservado ao sono das crianças, o que a creche e os pais não demonstram ter clareza é que ao passar um período desnecessário dormindo, as crianças são tolhidas da possibilidade de vivenciar situações que poderiam ser favoráveis ao seu desenvolvimento e às suas aprendizagens.

As próprias crianças, durante o período vespertino, dão sinais claros de que não desejam dormir, pois estão agitadas, querem brincar, pulam de um berço para outro e, a todo instante, são repreendidas. Uma das atendentes de creche, S., chegou a comentar: “deve ser horrível ser obrigado a dormir sem sentir sono, não é mesmo? Ai, como deve ser ruim. Essas crianças não querem dormir gente!”.

Apesar da perspicácia da atendente citada e também do fato de duas das atendentes serem professoras por formação – uma com formação de nível médio e outra com graduação em pedagogia – a rotina rígida da instituição acaba sendo mais forte e ambas apenas reproduzem cotidianamente as práticas há muito

adotadas. As práticas educativas e de cuidado não são revistas e nem pensadas pela equipe de trabalho, não havendo, pois, espaços para novas experiências.

As atividades são reproduzidas rotineiramente da mesma forma, não sendo preparados no decorrer do ano letivo passeios externos ou atividades a serem realizadas pelas crianças ao ar livre. Os espaços externos da própria creche, apesar de serem amplos, são mal utilizados.

3.5.4. Mão, lava outra, lava uma![10] Cuidados relativos à alimentação, higiene e saúde.

- **<u>Creche da zona sul</u>**

Os cuidados dispensados às crianças no interior da creche não podem ser negligenciados, tampouco ignorados, porque são necessários ao crescimento e desenvolvimento saudáveis do corpo, da identidade pessoal e social, além da capacidade cognitiva.

Entretanto, esta pesquisa defende o fato de que os aspectos físicos não devem constituir a única fonte de preocupação dos profissionais que atuam junto à creche. Outro elemento igualmente necessário a um bom crescimento e desenvolvimento é o educacional. Assim, as crianças necessitam contar com um espaço físico bem estruturado, com atividades bem planejadas e condizentes com suas necessidades, além de profissionais capacitados para oportunizar situações em que ocorram momentos de interação favoráveis às aprendizagens e ao desenvolvimento infantil.

[10] Lavar as Mãos (Mão), canção infantil composta por Arnaldo Antunes.

Todavia, o cuidar-educar, de acordo com as observações realizadas nesta instituição constitui algo a ser alcançado, pois predomina na rotina diária a dicotomia entre cuidados e educação.

Os cuidados com o corpo são sempre muito estimulados pelos profissionais da creche, uma vez que as crianças são constantemente trocadas, tomam banho duas vezes ao dia e, mesmo depois que as crianças já tomaram banho, se necessário, suas roupas são trocadas pelas atendentes.

Os cuidados com a higiene e a saúde das crianças são diretamente assumidos pelos adultos no que tange à alimentação, ao banho, e, nas situações cotidianas, as crianças são incentivadas a não jogar seus alimentos ao chão, a alimentar-se bem etc.

O trabalho desenvolvido junto às crianças no tocante aos cuidados relativos à higiene e saúde não é feito de modo a favorecer posturas autônomas das crianças frente a tais questões. Desse modo, são os adultos que sempre fazem pelas crianças e estas últimas não são incentivadas a lavarem as próprias mãos, escovar seus dentes etc.

Os adultos assumem a responsabilidade de manter ambientes limpos, inclusive os banheiros, e também a troca de roupas, de fraldas e o banho das crianças. Contudo, atividades como lavar as mãos antes das refeições e escovar os dentes após a alimentação não são práticas observáveis na creche. As crianças somente têm a oportunidade de escovar os dentes às quintas-feiras, quando uma equipe do posto de saúde do bairro vai à creche com a finalidade de incentivar esse hábito entre as crianças.

Quando as crianças apresentam enfermidades contagiosas como conjuntivite, viroses, catapora, entre outras, sua entrada e/ou permanência na

creche são proibidas pela instituição. Porém, muitos pais não têm com quem deixar seus filhos e quando são impedidos de deixá-los na creche revoltam-se contra a instituição. Não há entre os pais a consciência de que a permanência de uma criança infectada na instituição pode agravar a saúde do grupo.

A resistência dos pais em levar seus filhos de volta para casa e a consciência da necessidade de poupar as demais crianças do contágio poderia ser trabalhada em um diálogo aberto com a comunidade. As conversas com os pais sobre viroses e doenças características da infância não ocorrem de forma direta, uma vez que a instituição procura informá-los a respeito de campanhas de vacinação por meio de cartazes, afixados na entrada da creche.

Muitas vezes é dentro da creche que são identificados problemas de saúde apresentados pela criança. Os pais são então procurados e orientados a levar seus filhos ao médico. Contudo, não raro, muitos pais ficam indignados pelo fato de serem procurados em seu ambiente de trabalho e dizem à direção da instituição para deixá-los em paz, que não têm tempo de ficar levando criança ao médico, pois podem perder seu emprego.

Em muitas situações, como a anteriormente descrita, e nos casos em que os pais insistem em deixar a criança na creche, ainda que ela esteja doente, é perceptível o equívoco na compreensão daquilo que constitui ou não papel da creche. Muitas vezes, é atribuído à instituição um papel que não lhe compete – a guarda e assistência integral a serem oferecidas às crianças durante o período em que lá permanecem. É possível que tais situações fossem melhor conduzidas a partir de uma maior proximidade com os pais.

No tocante à higiene e ao cuidado dispensado às crianças, as atendentes e professoras têm, muitas vezes, uma preocupação excessiva para que

estas não se sujem, tanto no momento das refeições, quanto das brincadeiras. Em certas situações, a queixa de que a criança sujou-se muito é feita pelos pais e como o diálogo entre eles e a instituição não é algo habitual, as atendentes interferem nas brincadeiras da criança cujos pais reclamam roupas mais limpas.

No momento das refeições, as crianças mais autônomas sentam-se em pequenas mesas com cadeiras e as crianças mais dependentes, ou as mais agitadas são sentadas em cadeirões, a fim de que os adultos possam auxiliá-las e controlá-las durante a refeição.

Muitas crianças não querem sentar-se nos cadeirões, pois conseguem se alimentar sem o auxílio dos adultos. Entretanto, o desejo das crianças não é atendido e as atendentes e professoras insistem em alimentá-las. Nas situações em que o adulto persiste em oferecer o alimento à boca da criança, esta chega, muitas vezes, a recusar-se a comer.

As refeições são diferenciadas de acordo com a idade e dentição das crianças, mas, em função da rotina, da utilização dos espaços e dos horários estabelecidos, não há respeito quanto ao ritmo infantil no momento das refeições. Assim, quando as crianças demoram a alimentar-se, logo uma atendente ou professora retira a colher de suas mãos e passa a alimentá-la, a fim de que a refeição termine logo.

Mesmo entre as crianças que se alimentam sozinhas existe a necessidade dos adultos interferirem no processo. É comum atendentes e professoras retirarem o talher das mãos das crianças, no momento das refeições, a fim de tentar alimentá-las, mesmo contrariando o desejo infantil.

O adulto sente-se incomodado quando não está intervindo diretamente nas atividades infantis e essa postura está presente no ambiente da

creche no momento das refeições, no momento de oferecer água às crianças, na distribuição das chupetas, no banho, nas trocas, na distribuição de brinquedos etc.

A visão que se tem na instituição da zona sul é a de que a criança é dependente e, portanto, cabe ao adulto fazer a atividade por ela. Não há estímulo para que as crianças busquem realizar tarefas sozinhas e aprendam, gradativamente, a cuidar de si mesmas.

- **Creche da região central**

Na estruturação da rotina diária da creche da região central estão contemplados vários momentos de banho e troca das crianças e bebês. Contudo, existem alguns aspectos referentes às práticas de higiene e saúde na creche que necessitam ser melhor discutidos. Em primeiro lugar, as crianças não são levadas a cuidar de si próprias e a assumir responsabilidades com relação à sua higiene e saúde. Desde as ações mais complexas como a troca e o banho, até as mais simples como lavar as mãos e beber água, ou seja, tudo é controlado pelas atendentes e professoras.

Acredita-se que a rotina da creche deveria contar com momentos de maior autonomia para as crianças, situações em que elas fossem estimuladas a assumir a responsabilidade por pequenos atos com relação ao cuidado de sua higiene e saúde, como, por exemplo, beber água quando sentir vontade, lavar suas mãos antes das refeições e escovar seus dentes.

A creche da região central não dispõe do momento da higiene bucal previsto em seu horário de atividades diárias e, durante todo o período de observação, que vigorou entre os meses de março a novembro de 2004, não se viu as crianças escovarem seus dentes sequer uma única vez.

A realização de atividades recorrentes na rotina da instituição de educação infantil é fundamental para a fixação de hábitos.

> É possível organizar na creche brincadeiras e musiquinhas acompanhadas de gestos, que envolvam questões de higiene e alimentação, a serem realizadas com as crianças. Acima de tudo é conveniente lembrar que no processo de aquisição de hábitos é muito importante a repetição freqüente das ações numa determinada seqüência. Por exemplo, lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes após as refeições etc. Assim a criança disporá de um importante orientador para seu comportamento (OLIVEIRA et al., 2001, p. 91).

Observou-se que a utilização do tempo na creche, bem como a disposição das atividades desenvolvida em seu contexto está subordinada às questões relativas a higiene e a alimentação. Sendo assim, gasta-se muito tempo com a alimentação e a higiene física e o restante do tempo, ou seja, o que sobra, é dividido entre brincadeiras e atividades dirigidas pelo professor, como pintura, desenho etc.

Quando o cuidado físico – o dito “relógio biológico” – é determinante na estruturação da rotina da creche, corre-se o risco de enquadrar o funcionamento da instituição em moldes excessivamente domésticos e, em conseqüência disso, relegar a parte educacional e propostas pedagógicas a segundo plano.

> O que se observa é que esse “relógio biológico”, ao invés de ser um sábio parâmetro a ser considerado, torna-se o “carrasco” dos educadores, obrigando-os a ajustar as atividades de suas turmas às funções de cuidados físicos que, sem dúvida, a creche tem que assumir (OLIVEIRA et al., 2001, p. 80).

Além disso, as atividades de banho e higiene interferem excessivamente nas brincadeiras e também nas atividades pedagógicas da creche. Muitas vezes, as crianças não vão ao parque no período vespertino porque já tomaram banho na parte da manhã e como no parque há areia, fatalmente irão se sujar.

Em uma ocasião em que a professora do período matutino necessitava do auxílio das atendentes para a realização de uma atividade com pintura a dedo, a atividade foi realizada de modo inadequado porque as atendentes afirmaram que estava no horário do banho das crianças, e que não seria possível atrasá-lo.

A professora ficou perdida em meio a dezoito crianças, sem o número suficiente de funcionários para auxiliá-la. O ambiente não dispunha de cadeiras e mesas para que as crianças pudessem sentar-se para desenvolver as atividades e esse conjunto de interferências provocou tumulto durante a atividade. Na verdade, a professora insistiu em realizar a pintura junto ao grupo de crianças, a despeito de todas as adversidades, pois precisava cumprir um cronograma de atividades elaborado para a semana da criança (no mês de outubro).

Quando os cuidados com a higiene impedem as crianças de se divertir e de realizar atividades educativas há indícios de que as atividades e rotinas necessitam ser repensados, discutidos e redefinidos com o auxílio de toda a equipe de profissionais que atuam junto à creche, pois todos são igualmente responsáveis pelo bem-estar das crianças.

> Podemos observar também que os padrões de higiene e cuidado pessoal variam muito de ambiente para ambiente, de família para família e de pessoa para pessoa, assim como varia historicamente e de acordo com os valores culturais de cada grupo social. Ainda assim, é freqüente encontrarmos em muitas creches um padrão que confunde os cuidados necessários ao bem-estar, acentuando os cuidados para manter as crianças sempre limpinhas e bem arrumadas (OLIVEIRA et al., 2001, p. 91).

É bom lembrar que nem sempre uma criança que esteja o tempo todo limpa e bem arrumada é uma criança saudável, porque saúde também depende de alegria, de possibilidade de aprendizagens e durante a infância, tais

possibilidades manifestam-se, em geral, através de brincadeiras, ainda que as crianças se sujem nesse momento.

Ainda com relação à higiene e saúde, vale lembrar que esta creche apresenta um diferencial – possui uma auxiliar de enfermagem e uma pequena enfermaria onde são prestados os primeiros socorros às crianças que se machucam. A auxiliar de enfermagem é responsável também pela administração de medicamentos enviados pelos pais, pelo alerta à família sobre períodos em que a criança deva ser vacinada e orientações para a prevenção e tratamento de doenças típicas da infância.

A creche também mantém contato direto com postos de saúde e com um médico que freqüentemente vai à instituição para consultar as crianças que apresentam algum tipo de problema da saúde. Tão logo seja detectado algo mais grave, a criança é encaminhada para o atendimento especializado em postos de saúde municipais.

A alimentação das crianças é preparada na própria creche, atendendo às necessidades das faixas etárias e divididas em: mamadeira matinal, às oito horas; lanche, composto por suco e fruta e servido às nove horas; almoço, servido entre dez e dez e trinta, com arroz, feijão, carne e legumes cozidos; mamadeira vespertina, oferecida às crianças logo que acordam, por volta das doze horas; lanche vespertino, servido entre quatorze e quatorze e trinta, contendo suco, biscoitos ou bolo e uma fruta; jantar, servido entre dezesseis horas e dezesseis e trinta, sendo que nessa refeição, diariamente, é servida uma sopa.

Os alimentos já vêm da cozinha prontos para serem servidos, ou seja, durante o lanche, o suco já vem no copo e o bolo fatiado, no almoço e no jantar a criança também não tem a possibilidade de servir-se. Essa prática tira da criança a

oportunidade de sentir-se em um grupo que compartilha as refeições, limita sua autonomia em tentar servir-se e, sobretudo, desconsidera preferências individuais, pois à medida que os pratos já vêm prontos, a criança não tem a oportunidade de escolher o que deseja comer e tampouco a quantidade que deseja.

Durante as refeições, especialmente o almoço e o jantar, as atendentes e professoras procuram auxiliar as crianças na ingestão dos alimentos. Nesse momento, as crianças demonstram grande descontentamento, pois querem se alimentar sozinhas, mas os adultos, não desejando que elas se sujem ou sujem o ambiente, insistem em alimentá-las.

A criança durante a primeira infância tem um impulso muito grande em se lançar a novas descobertas, em experimentar novas situações e é em função desse comportamento que ocorrem as aprendizagens. Desse modo, para que a criança aprenda a se alimentar sozinha, por exemplo, precisa ao menos tentar fazê-lo.

As professoras e atendentes de creche poderiam aproveitar a curiosidade natural das crianças para incentivá-las a desenvolver pequenas atividades sozinhas, como, por exemplo, arrumar as mesas e utensílios antes e após as refeições, participar de algumas atividades na cozinha, de acordo com as possibilidades do local. É durante as pequenas atividades cotidianas que se pode permitir às crianças uma educação mais voltada à autonomia, ao aprendizado de novas experiências.

Para que se crie um ambiente que efetivamente possa oferecer uma educação infantil de qualidade, com vistas à formação global do ser humano, é preciso que os adultos que atuam diretamente junto às crianças possibilitem a elas situações cotidianas em que possam explorar o ambiente, participar ativamente da

rotina da creche, que possam contribuir em atividades que envolvam sua alimentação e higiene e, para que isso ocorra, precisam ser vistas como seres capazes.

A organização da rotina na creche observada coloca a criança em uma condição de ser incapaz, que necessita ser cuidado, alimentado e incapaz de realizar certas atividades.

Muito além de um discurso que enfatize a importância do aspecto educacional das creches é necessário que esse elemento seja incorporado às práticas cotidianas das instituições. Para tanto, observa-se a necessidade da mudança das concepções dos profissionais que atuam junto à creche acerca de temas como infância, Educação Infantil, creche e necessidades da criança até três anos de idade.

Tanto o cuidado com a higiene e alimentação, quanto os aspectos educacionais são importantes para um bom desenvolvimento infantil. Desse modo, não podem apresentar-se desarticulados na rotina da creche.

3.5.5 Vamos passear no bosque enquanto seu lobo não vem. Está pronto seu lobo? As atividades desenvolvidas junto às crianças na creche.

- **Creche da zona sul**

As atividades desenvolvidas junto aos grupos de crianças durante o período em que permanecem na creche estão basicamente submetidas à utilização do espaço físico, ao horário estabelecido para os momentos de higiene e alimentação, bem como ao controle da direção da instituição.

Assim, as atividades realizadas são restritas a assistir vídeos – normalmente aqueles que fazem parte da coleção Xuxa só para baixinhos,

composta por cinco volumes –, desenvolver brincadeiras com bonecas carrinhos e bolas. As atividades dirigidas, ou pedagógicas (termos utilizados pelas professoras da instituição) são previstas na rotina, mas, não ocorrem diariamente.

As observações demonstraram que a rotina de brincadeiras e atividades não dirigidas ocupa a maior parte do tempo em que as crianças permanecem na instituição. Dessa forma, os adultos apenas observam as brincadeiras infantis, com o intuito de verificar se não há brigas entre as crianças e de prevenir que estas se machuquem. A ação das professoras e atendentes fica restrita ao controle da turma e as atividades, em geral, são desprovidas de intencionalidade pedagógico-educativa.

As atividades dirigidas são desenvolvidas pelas crianças de acordo com o momento estabelecido pelo professor, ou seja, não têm um espaço fixo na rotina diária de atividades. Tais atividades referem-se basicamente a pinturas e colagens acerca de temáticas que envolvam cantigas infantis, contos, versos etc.

As produções das crianças são organizadas em uma pasta de atividades entregue aos pais no final do ano letivo (anexo 3). Entretanto, existem alguns fatores que marcam o desenvolvimento das produções:

- A maior parte do trabalho de colagem ou pintura é feita pelo professor, tendo a criança uma participação mínima nesse processo;
- As temáticas são selecionadas pelo professor e, em geral, não se preocupam em manter relação com o cotidiano infantil;
- As atividades são produzidas individualmente, não havendo, pois, preocupação de envolvimento coletivo nem de discussão;

- Todo o material produzido é organizado, pelo professor, na pasta de cada criança, não havendo contato entre a criança e a atividade produzida.

A orientação pedagógica que norteia a ação docente quanto aos trabalhos dirigidos é precária no sentido de que diversas oportunidades de aprendizagem e troca de experiências entre as crianças e entre estas e os adultos são desperdiçadas.

As atividades com colagem, pintura, modelagem, entre outros recursos deveriam ter seus temas geradores baseados nas experiências infantis. Além disso, o grupo poderia ser envolvido na realização dessas atividades, porque do modo como é conduzido o trabalho nesta creche – cada uma das crianças é separada do grupo, uma a uma, para fazer a atividade de desenho enquanto as demais brincam ou choram porque também querem fazer – não há possibilidade de troca de experiências.

Outro fator a ser considerado refere-se à forma como as produções das crianças são tratadas após o término da atividade. Ao serem acondicionadas em pastas, as atividades desaparecem do alcance infantil, quando na verdade seria mais proveitoso que esse material fosse organizado em murais dispostos pelas salas ocupadas pelos grupos, a fim de que o ambiente ganhasse a identidade das crianças.

As limitações dos ambientes e materiais exercem influência no desenvolvimento das atividades. Dessa maneira, a instituição não oferece tudo aquilo que poderia oferecer em termos de situações culturalmente ricas e estimulantes, necessárias ao desenvolvimento de atividades e ao aprendizado infantil.

Os momentos voltados às brincadeiras livres poderiam ser direcionados de modo diferente não somente pelas professoras como também pelas atendentes de creche. As brincadeiras e jogos simbólicos têm papel preponderante no desenvolvimento cognitivo infantil e poderiam ser estimulados com a criação de espaços mais ricos, materiais didáticos e brinquedos que favorecessem a criatividade e situações em que houvesse a possibilidade de maior contato com objetos e experiências capazes de incentivar a criatividade e a aprendizagem infantil.

O espaço, nesse sentido, constitui um dos elementos que exercem influência direta no ritmo e na qualidade das atividades realizadas pelos grupos de crianças no interior da creche. Esse aspecto merece ser considerado no trabalho desenvolvido junto à educação infantil como esclarece Forneiro (1998) citando Zabalza (1987):

> O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que foram colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho (ZABALZA, 1987, p.120 apud FORNEIRO, 1998, p. 236).

Além do aproveitamento inadequado do espaço e da insipiente proposta de atividades, a postura das professoras e atendentes diante das atividades infantis demonstram traços de que a função da creche é guardar a criança enquanto seus pais trabalham. A maior parte das atividades não apresenta orientação pedagógica e as atividades dirigidas apenas visam cumprir formalidades, ou seja, organização de atividades para serem mostradas à direção da creche e entregues ao final do ano letivo aos pais, como forma de demonstrar “as crianças realmente aprendem quando estão na creche” (J., professora do período matutino).

As atividades a serem desenvolvidas junto aos grupos de crianças são descritas pelas professoras semanalmente. Esse registro é encaminhado à direção da creche, mas, não há periodicidade na leitura desse material por parte da diretora da instituição.

As próprias professoras esclarecem que nem todas as atividades registradas são desenvolvidas junto às crianças, pois segundo uma das professoras "as crianças nem sempre se interessam pelas atividades preparadas, ou, simplesmente não conseguem fazer, porque eles ainda são muito pequenos" (J., professora durante o período matutino do grupo observado).

A direção da creche não realiza orientação quanto ao trabalho pedagógico para professoras e atendentes de creche. Sendo assim, cada professora trabalha de acordo com sua interpretação acerca das "capacidades" infantis, pois a rotina de atividades adotadas e suas posturas e falas denotam uma concepção de criança baseada na incapacidade infantil. Isso se reflete não somente em suas posturas diante do grupo, mas também nas oportunidades de crescimento e aprendizagem criadas no contexto da creche, que são escassas.

O próprio planejamento anual de ensino da creche da zona sul (que será melhor discutido após a análise das observações e entrevistas) constitui basicamente uma cópia dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, documento elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para nortear o trabalho decente em instituições de Educação Infantil, mas, que deixa muitas lacunas, especialmente no trabalho educacional a ser desenvolvido em creches.

O trabalho desenvolvido junto às crianças ocorre, em função do conjunto de elementos descritos, de maneira precária, sem orientação direta aos

professores – que costumam queixar-se de que não conhecem bem as necessidades da primeira infância e que não têm conseguido preparar atividades para as crianças na faixa etária de zero a três anos – e sem a orientação aos pais a respeito de como agir com as crianças nessa fase.

Sem o mínimo de discussões e informações com vistas a nortear a ação de professores, atendentes e mesmo da direção da creche, o trabalho desenvolvido pela instituição torna-se algo muito próximo ao improviso, sem intencionalidade nem objetivos claros.

Em instituições voltadas à Educação da criança pequena a ser desenvolvida em regime de colaboração com a família tais situações não poderiam acontecer, pois prejudicam a aprendizagem e o crescimento das crianças e ao invés de promover, limitam suas experiências.

- **Creche da região central**

As observações desenvolvidas na creche da região central favoreceram a percepção de que a rotina diária está baseada no atendimento das necessidades relativas ao cuidado em primeiro plano. A diretora da instituição relatou ter estruturado a rotina da creche atendendo a um “ritmo familiar”, ou seja, seguindo a um modelo baseado no cotidiano doméstico – refeições, banhos, trocas e momento de descanso.

Em que pese a importância das etapas citadas acima para a manutenção de uma boa saúde entre as crianças atendidas, tais elementos não podem representar o centro dos interesses na estruturação da rotina na creche, pois esta instituição está sendo pensada como espaço reservado ao cuidado e educação da criança até três anos de idade.

Com relação a questão da organização das rotinas, Zabalza (1998) aponta aspectos a serem considerados pelo professor:

> É muito importante analisar o conteúdo das rotinas. No fundo, elas costumam ser um fiel reflexo dos valores que regem a ação educativa nesse contexto; se reforçarmos rotinas baseadas na ordem ou no cumprimento dos compromissos, ou na revisão-avaliação do que foi realizado em cada fase, ou no estilo de relação criança-adulto, etc., estaremos reforçando, no fundo, esses aspectos sobre os quais as rotinas são projetadas. Isso nos permite "ler" qual é a mensagem formativa de nosso trabalho (ZABALZA, 1998, p. 52).

Em função do privilégio das atividades relacionadas à higiene e alimentação, as demais situações como brincadeiras e atividades dirigidas ocorrem nos momentos restantes, isto é, quando as crianças não estão sendo cuidadas em seus aspectos físicos, as professoras buscam desenvolver com elas algumas atividades. Entretanto, os conteúdos de tais atividades são previamente definidos pelo professor, de acordo com o interesse dele e não da criança.

As atividades dirigidas como pintura, desenho, colagem, entre outras, têm conteúdos alienados da realidade infantil, assim, as crianças são privadas da aprendizagem de questões relativas ao bairro, cidade, país, meio ambiente e cultura na qual estão inseridas.

As brincadeiras, por sua vez, desenvolvem-se no espaço da creche sem intencionalidade definida. As crianças são levadas ao pátio, ou mesmo às salas internas e lá recebem brinquedos, porém, não constitui uma prática comum o envolvimento dos adultos em situações lúdicas, ou em atividades de faz-de-conta compartilhadas pelas crianças. Os professores e as atendentes não se envolvem nas brincadeiras infantis, atuando na observância do comportamento das crianças – se fazem algo errado, se brigam com os colegas etc.

As atividades dirigidas, em geral, têm a finalidade de compor uma pasta, organizada no decorrer do ano letivo e entregues aos pais ao seu final, com o

objetivo de lhes mostrar aquilo que seus filhos realizaram durante o período em que ficaram na creche (anexo 4).

As atividades como pintura, colagem ou desenho se desenvolviam separadamente do grupo de crianças, pois cada criança era levada individualmente a um outro espaço para fazê-las. As atividades eram, em sua grande maioria, feitas pela professora; a participação das crianças era ínfima.

A concepção que vigorava acerca das atividades dirigidas era de algo a ser mostrado aos pais. As atendentes de creche orientavam as professoras mais jovens a fazer colagens, escrever os nomes dos objetos colados e afixar o material próximo à entrada da creche, porque “os pais adoram ver os trabalhinhos das crianças” (N., atendente de creche). Em outras situações, as colagens tal como descritas eram desenvolvidas para preencher o tempo livre, até que chegasse o momento do jantar, por exemplo.

Figura 11 – Criança em atividade de pintura

A falta de consciência coletiva sobre a especificidade do trabalho pedagógico desenvolvido pela creche leva os seus profissionais a cometerem

equívocos durante a rotina diária de atividades. As ocorrências cotidianas e posturas dos profissionais apontam para a necessidade de que sejam previstos pela instituição horários em que os funcionários, professores e diretores possam estudar, discutir e construir coletivamente uma proposta de trabalho que melhor atenda às necessidades infantis.

Acredita-se que a reestruturação necessária na rotina e a mudança de postura do professor frente às produções infantis dependem de um maior conhecimento deste a respeito dos processos psicológicos e cognitivos em desenvolvimento durante a primeira infância, e que são determinantes tanto no comportamento das crianças quanto nas suas necessidades em termos de atividades, organização dos espaços e ambientes, brincadeiras, materiais etc.

A creche não pode apresentar-se para a criança que a freqüenta como se fosse um outro universo, alheio ao mundo e à vida em sociedade. O desenvolvimento global da criança e também suas aprendizagens receberiam um salto qualitativo se a creche fosse capaz de trabalhar com situações que fazem parte do cotidiano, que auxiliassem a criança a compreender melhor o contexto em que está inserida.

Desse modo, durante atividades no parque as crianças poderiam observar o clima, ver como estão as folhas das árvores, discutir as variações de temperatura, a ação humana em relação aos fenômenos naturais e destes na vida humana.

A estruturação das atividades e rotinas da creche com base em aspectos da realidade infantil implica em valorização das expressões, idéias, lembranças, imaginação das crianças.

Poderiam ser igualmente favoráveis à construção de um ambiente mais propício ao desenvolvimento infantil, bem como da expressão artística e da imaginação das crianças atividades envolvendo música, teatro – inclusive de fantoches –, modelagem em argila, canto danças etc. Mas, essas atividades necessitariam contar com uma certa periodicidade na rotina diária da creche.

Na creche da região central, um dos problemas detectados, além da postura do professor diante das produções infantis, concentra-se no fato de que as atividades não têm a periodicidade necessária. Tais atividades são inclusas na rotina da creche durante comemorações como “semana da criança”, páscoa, natal etc., quando na verdade, deveriam estar sempre presentes como situações de caráter educativo e não como prêmios em função de datas comemorativas.

A rotina cansativa e sem oportunidades de exploração e descobertas para as crianças faz com que estas fiquem irritadas e briguem entre si. As mordidas são freqüentes e, em função disso, as atendentes e professoras desgastam-se mais, pois passam boa parte do dia controlando as crianças.

As atividades não são bem exploradas e é comum observar a pressa do educador em por um fim a elas quando se aproxima o momento das refeições. Algumas vezes, as crianças ficam sentadas no corredor que antecede o refeitório, aguardando que este seja desocupado por outros grupos, para que então possam entrar.

A orientação pedagógica inadequada e o desconhecimento acerca das características e necessidades da infância, bem como das funções que estão em desenvolvimento nesse período levam professores e atendentes a assumirem práticas inadequadas, que necessitam ser revistas.

3.5.6 Para além das observações... Reflexões acerca das práticas observadas no cotidiano da creche

As observações da rotina diária em ambas as creches apontam para o fato de que a orientação pedagógica que norteia as atividades é o fator que mais agrava o trabalho desenvolvido junto à primeira infância. A ação de professores, atendentes de creche e diretores é calcada em uma concepção que identifica a criança como um ser incapaz, que necessita somente de cuidado físico para que cresça bem.

Essa visão de infância exerce influência direta em vários aspectos da creche, como a organização inadequada do espaço físico, que impossibilita as atividades infantis e a exploração do ambiente; a ausência de intencionalidade pedagógica nos momentos reservados às brincadeiras; a desvalorização das produções infantis e a maneira equivocada de sua realização e, principalmente, a valorização do cuidado físico em detrimento da educação.

Na creche da zona sul há algo ainda mais agravante – a postura da direção que impõe limites às ações das professoras, impõe a rotina a ser seguida, não promove orientação profissional em serviço, não promove interações com as famílias e identifica as crianças como seres com extrema carência nutricional em função da situação socioeconômica de seus pais.

Em ambas as instituições, o fato de a rotina privilegiar os cuidados físicos e relegar a abordagem educativa a segundo plano faz com que as atividades desenvolvidas não tenham maior intencionalidade além de preencher o tempo em que as crianças permanecem na instituição.

O trabalho desenvolvido pela creche, embora tenha conquistado alguns avanços ao longo dos anos, necessita ser refletido e reestruturado. A

pesquisa aponta para a necessidade de um trabalho voltado à formação profissional em serviço, com discussões e orientações acerca das necessidades infantis e conseqüente adequação das rotinas diárias.

Acredita-se que a formação continuada pode oferecer aos profissionais de creche os subsídios necessários à articulação entre cuidados e educação nesta fase da vida e, acima de tudo, no ambiente da creche.

O próximo aspecto contemplado pela pesquisa é a análise do discurso de professoras, diretoras e atendentes de ambas as instituições observadas acerca de suas concepções de Educação Infantil e de infância que norteiam suas práticas. Tais dados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas, com o propósito de identificar elementos que fomentem as interpretações realizadas com base em dados obtidos pela observação da rotina.

3.6 Entre discurso e práticas – o que pensam diretoras, professoras e atendentes de creche a respeito do trabalho junto à primeira infância?

A análise das entrevistas concedidas pelas diretoras, professoras e atendentes de ambas as creches pesquisadas serão analisadas e discutidas de acordo com a categoria profissional dos sujeitos participantes da pesquisa, diferenciando-se a instituição da qual fazem parte essas profissionais.

As perguntas iniciais tiveram o intuito de identificar o grau de escolarização dos sujeitos pesquisados, o tempo de atuação profissional e a faixa etária com que já trabalhou. Posteriormente, foram feitas perguntas ligadas à postura profissional de cada um dos indivíduos pesquisados acerca da rotina de atividades, das crianças, buscando identificar como pensavam o espaço da creche e

seu papel na instituição. O modelo utilizado para as entrevistas pode ser consultado no anexo C.

As questões inicialmente elaboradas para o desenvolvimento da pesquisa versam sobre as temáticas anteriormente descritas, entretanto, vale lembrar que, em se tratando de uma entrevista semiestruturada, optou-se pela aplicação de questões mais abertas, limitando as falas do entrevistador e conferindo aos entrevistados maior oportunidade para expor suas opiniões e impressões acerca das temáticas contempladas pela pesquisa.

Tal opção justifica-se pelo fato de considerar-se que uma ação muito diretiva por parte do entrevistador pode restringir as falas dos entrevistados, impedindo-os de expor suas idéias do modo como desejam. Considera-se que ao oferecer maior autonomia aos entrevistados, torna-se mais fácil compreender suas histórias, concepções, impressões a respeito do trabalho junto à infância, fator que cria possibilidades de um melhor entendimento de suas posturas profissionais.

3.6.1 As diretoras das creches

As entrevistas realizadas com as diretoras das creches – tanto da creche da zona sul, quanto da creche central – ocorreram em suas salas, separadamente de crianças e demais profissionais, o que as deixou à vontade para falar sobre as temáticas perguntadas.

- ***Creche da zona sul***

A diretora da creche da zona sul é formada pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) há seis anos e sua primeira experiência docente foi com a pré-escola. Como sempre trabalhou em

ambos os períodos, a diretora afirmou ter tido experiência com todas as turmas de pré-escola, de quatro a seis anos, e também de creche, de zero a três anos.

A entrevistada disse ter sido convidada para assumir a direção da creche, recém inaugurada, por ter experiência com grupos de crianças menores e comenta:

Temos pouca bibliografia, não temos nada no curso de pedagogia que fale sobre essa faixa etária de quatro meses a um ano e nove meses. Na faculdade de pedagogia eles se detêm ao trabalho de 1ª a 4ª séries (do Ensino Fundamental) e os professores que dão aula para nós lá na faculdade de pedagogia nunca deram aula para nossas crianças. Questionava a todos, você já fez isso que você está falando dando aula de primeira a quarta? Eles respondiam que nunca deram aula de 1ª a 4ª séries. Então é muito falho. É na prática que vamos colocar a nossa teoria no bom senso. Porque se a gente começa a colocar a nossa teoria sem ter o bom senso ai não dá (Diretora da creche da zona sul).

Com relação ao conhecimento necessário à elaboração de suas atividades como diretora junto à educação da primeira infância no contexto da creche, a profissional esclarece que “foi com pouca teoria e com muito bom senso que eu vim para cá para organizar, e eu vim assim, saindo da faculdade com o formato que aprendi a dar aula” (Diretora da creche da zona sul).

A diretora da zona sul assumiu suas atividades em dezembro de 1999, permanecendo na instituição até o presente momento. Segundo esclareceu durante a entrevista, buscou apoio para a realização do trabalho em livros e também no auxílio da diretora da primeira creche municipal de Marília, usada, inclusive, como local de investigação por esta pesquisa.

É interessante notar que o trabalho desenvolvido pela direção da creche baseia-se em uma estruturação de rotina que segue elementos próximos ao doméstico, ou seja, calcados no cuidado e alimentação da criança. A ausência de pressupostos teóricos que fomentem a ação da direção, dos professores e das atendentes de creche, faz com que o aspecto educacional seja relegado a segundo plano, o que descaracteriza a creche como entidade educacional.

Ainda abordando a questão de seu trabalho na creche, a diretora destaca, em sua fala, a concepção de criança que norteia suas intervenções e orientações junto ao trabalho de atendentes de creche e de professoras, pois busca, inclusive, justificar suas práticas dizendo ter notado falhas na bibliografia existente que versa sobre o trabalho educacional a ser desenvolvido junto à faixa etária de zero a três anos.

> As bibliografias algumas dizem claramente, outras deixam falhas. No curso que fiz este ano mesmo, na Jornada Pedagógica, também a professora deixou isso em aberto que a criança até os dois anos de idade não tem autonomia. Ela é totalmente dependente do adulto. Gente não pode, não é que não pode! Não existe, a criança não tem condição de ser autônoma. Ela começa a ter controle esfincteriano, algumas autonomias, começa a comer sozinha, mas ela não tem uma autonomia, ela precisa de 100% do adulto para a sua segurança física, sabe, do seu aprendizado também (Diretora da creche da zona sul).

Após suas observações iniciais acerca do desenvolvimento infantil, que denota uma visão de infância atrelada ao papel do adulto como cuidador, responsável por um ser totalmente dependente, a pesquisada menciona o impacto de tais considerações sobre a estruturação da rotina da creche.

> Então, não é uma criança que você pode deixar solta, fazendo o que quer, porque ela não tem equilíbrio, ela não tem noção do perigo, ela não tem consciência ainda de status, ela não tem consciência de status temporal, ela não sabe o que é o ontem, o que é amanhã o que é hoje. Então ela não pode ter. Quer dizer, ela não pode não! Não tem como a gente achar que nós estamos deixando só porque

> ela está em um berçário, em uma instituição educacional é que ela vai se tornar autônoma. Ela não pode se tornar autônoma fora da faixa etária, fora do tempo certo de ser (Diretora da creche da zona sul).

Esta diretora enfatiza que maior liberdade pode ser dada apenas às crianças na faixa etária entre quatro e seis anos de idade, pois já conseguem realizar atividades sozinhas e são mais autônomas e, segundo suas explicações, é nesse sentido que o trabalho junto a pré-escola é totalmente diferente do trabalho desenvolvido na creche.

Como pode ser percebido, a criança é definida pela diretora da instituição da zona sul a partir de suas incapacidades, daquilo que ainda não é capaz de realizar. Em função disso, suas possibilidades de atuação, as situações atividades criadas no interior da creche são muito limitadas.

Tal concepção justifica ainda práticas observadas na instituição como restrição das crianças apenas no ambiente interno da creche, o excessivo controle dos adultos sobre as ações e atividades infantis e a prática dos adultos realizarem desde as tarefas mais básicas até as mais complexas, delegando pouca coisa aos pequenos.

Perguntou-se à diretora se ela havia estruturado a rotina da creche com base nessas percepções sobre as características das crianças dessa faixa etária e ela respondeu:

> Partiu das necessidades das crianças. As crianças que freqüentam esse berçário têm necessidade alimentar. A partir das necessidades alimentares das crianças nós estruturamos a nossa rotina e vimos também se nossos horários funcionavam bem, aqui funcionavam. Vimos também a necessidade de descanso dessa criança, o soninho para descansar e relaxar durante o dia. O soninho durante o dia é dividido em duas vezes, depois do almoço e depois do jantar (Diretora da creche da zona sul).

Basicamente os elementos norteadores da estruturação da rotina da creche foram as necessidades fisiológicas das crianças como sono, alimentação, banho e isso identifica o quão baseada nos cuidados físicos estão as rotinas e as práticas adotadas por essa instituição. Isso fica bem claro nas palavras da diretora, quando a mesma justifica o horário de saída das crianças da instituição, que se antecipa às outras creches municipais de Marília, SP.

> Nós observamos a necessidade desse jantar porque eles comem em pequena quantidade. A creche central serve o jantar mais tarde, por volta de quatro e meia, porque a realidade lá é diferente, as crianças saem mais tarde. Aqui não, a nossa criança é uma criança de favela, a maioria das mães é empregada doméstica, catadora de papel, então dentro desse quadro sócio-econômico nós fomos ver isso e as empregadas domésticas geralmente saem entre quinze e trinta e dezesseis horas. As catadoras de papel também podem sair mais cedo, então nós estipulamos o horário de saída das crianças entre quatro e meia e cinco horas (Diretora da creche da zona sul).

As observações da rotina diária da creche e as conversas informais mantidas com as professoras e atendentes de creche mostraram que a presença dos pais na instituição não era freqüente, pois a direção não permitia tal prática pelo fato da creche estar localizada em uma região periférica, e o contato com os pais poderia por em risco a segurança dos funcionários. Quando perguntada sobre como era o relacionamento entre a direção, os professores e os funcionários da instituição e os pais das crianças a diretora responde:

> Olha de modo geral, a gente torna-se cúmplice da vida deles, a gente tenta ajudar, da maneira que a gente pode, nos juntamos aqui o pessoal que trabalha na creche, os funcionários são muitos solidários, a gente recolhe alimentos forma uma cesta básica que nos damos para eles, roupas, nós ajudamos a comprar medicamento, então a gente passa a conviver com eles... (Diretora da creche da zona sul).

A diretora deixa claro em sua fala o que havia sido observado no cotidiano da instituição: os pais das crianças que freqüentam a creche, por serem oriundos de uma camada economicamente desfavorecida sofrem preconceito, sendo impedidos de adentrar no espaço do local. Há um grande distanciamento entre os pais e a creche, sendo que as conversas se desenvolvem mesmo na porta, quando os pais chegam à instituição para deixar seus filhos.

A diretora cita ainda que:

> Por sermos um número pequeno, agora atendemos 85 crianças, então a gente mantém esse contato direto ali na porta com eles, e muitas vezes a gente vê as dificuldades e a gente dá essa liberdade para eles se abrirem sobre o que eles estão necessitando, muitas vezes eles estão desempregados e têm muita dificuldade em arrumar um emprego. Muitas vezes a mãe aparece aqui sem tomar um banho, não tem um sabão para lavar a roupa então como essa mulher poderá arrumar um emprego de doméstica? A mãe aparece aqui desanimada sem ter o que comer em casa, sem ter o que dar para os filhos, então muita vezes uma palavra, uma ajuda, um alimento que você dá, uma roupa usada, um sabão, um sabonete, um xampu, alguma coisa assim, você levanta a auto-estima dessa pessoa e ela consegue ir em busca de um emprego de uma coisa mais viável (Diretora da creche da zona sul).

Tais concepções imprimem um ritmo assistencialista às práticas educacionais da instituição. Na visão da diretora, as crianças advindas de lares economicamente desfavorecidos necessitam primordialmente de alimentação e cuidados e seus pais, por outro lado, também necessitam de amparo, oferecido pela instituição sob a forma de doações. Desse modo, o trabalho realizado pela creche ganha valor caritativo, assistencial, figurando como uma dádiva concedida às famílias necessitadas, quando na verdade não deve ser este o propósito da creche.

A postura da direção frente às famílias das crianças atendidas influencia não somente a rotina diária de atividades como também as concepções e práticas das atendentes e professoras que freqüentemente dizem às crianças para que se alimentem bem porque em casa pode não ter comida.

A diretora reforça as atitudes de funcionários e professores por meio de seu discurso sobre as famílias das crianças atendidas pela instituição, pois de acordo com suas palavras:

> A gente tem notado que mudou até o perfil dessas famílias durante o período que eles passam aqui, porque eles vão melhorando, e uma coisa que eu falei no começo, no primeiro dia que a gente entrou aqui foi: olha, se eles moram na favela, o chão deles é de terra, não tem problema, se lá eles não têm comida, aqui eles vão ter, vão ficar limpinhos, vão ser bem cuidados, vão ser tratados com amor e carinho e eles vão perceber que existe um chão que brilha e se existe um chão que brilha, existe um mundo melhor e eles são capazes de conseguir um mundo melhor (Diretora da creche da zona sul).

A visão simplista com que a diretora aborda os problemas sociais vividos pelas crianças atendidas pela creche reforça a idéia de que as doações de alimentos e roupas, bem como os cuidados ligados à higiene e à alimentação dispensados às crianças são suficientes para resolver a situação das famílias.

A própria concepção de Educação Infantil esboçada pela diretora em sua fala é um tanto confusa, pois ela se apega a pequenos detalhes, totalmente desconexos dos aspectos educacionais, como pode ser percebido na fala:

> Não é um depósito de bebê, é um berçário, onde a gente prima pelo cuidar e pelo educar. Então é bem diferente. Desde a cozinha ao banheiro, é tudo diferente. Desde a comida ao tipo de banho, tudo é diferente. Porque, eu brinco com eles, que fralda para nós é material didático (risos). Fralda descartável é material didático para nós. Porque nossas crianças trocam de fralda de três a quatro vezes por dia e a cada troca é lavado o bumbum dessa criança. E numa dessas trocas é um banho completo da cabeça aos pés, e o nosso xampu é específico de bebê para não arder o olho, não pode ser aquele xampu de galão. O xampu é diferente, é o xampu Johnson, é o sabonete pom-pom, a pele de nosso bebê é sensível (Diretora da creche da zona sul).

Apesar das práticas observadas na instituição e do discurso da diretora demonstrar que o assistencialismo fomenta a maioria das concepções e práticas, ela enfatiza que a instituição prima pelo cuidado e pela educação das

crianças. Contudo, o tipo de educação oferecido pela instituição está, como aponta Kuhlmann (2000), calcado na submissão das crianças e das famílias.

A desconsideração dos aspectos diretamente relacionados à questão pedagógica e a presença maciça de elementos ligados aos cuidados físicos das crianças, sobretudo à higiene, demonstram que a visão da dirigente desta instituição está fundamentalmente ligada ao assistencialismo, trazendo perdas significativas ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças.

O medo excessivo de que ocorram acidentes com as crianças (percebidas como seres dependentes e sem condições de autonomia) marca as práticas da instituição, pois em função disso, as professoras são impedidas de realizar passeios pelo bairro com os grupos, e muitas vezes não são autorizadas a ir até o parque da instituição. A orientação dos trabalhos desenvolvidos tem base na concepção da diretora:

> Desde que entrei, não é exagero, criança morre, então a gente tem que tomar cuidado. Nossas cubas para dar banho neles são altas, nosso trocador é alto, então tudo isso precisa ser observado. Essa criança pode virar, ela não tem noção que se ela virar do trocador, ela pode cair e essa queda pode ser até fatal. Então todos esses detalhes que são primordiais (Diretora da creche da zona sul).

A entrevista concedida pela diretora da creche da zona sul demonstrou que a orientação inadequada para a condução da rotina e demais atividades parte da própria direção e atinge todo o grupo, uma vez que o responsável pela instituição posiciona-se como um dirigente e supervisiona rigidamente o trabalho dos demais profissionais no espaço da creche.

> O trabalho com criança de zero a três anos exige um comprometimento maior, uma responsabilidade maior, porque depende da gente, a vidinha deles depende da gente. E uma coisa que eu tenho consciência e que eu sempre falo, eu não tenho a menor condição psicológica e estrutural de chegar em uma mãe e dizer, olha o seu filho morreu. Então a nossa preocupação é tão grande que em cinco anos e meio o nosso índice de acidentes foi

> 0%. Nunca tivemos nenhum acidente, nenhuma criança precisou dar ponto, ninguém nunca teve um braço quebrado, uma perna quebrada, isso é normal em várias escolas, porque criança cai, machuca e aqui a gente toma muito cuidado para que isso não ocorra (Diretora da creche da zona sul).

Os pequenos acidentes podem ocorrer tanto no ambiente da creche quanto em qualquer outro. Embora a prevenção seja primordial, não se pode restringir as experiências e atividades infantis por medo de que algo de muito ruim possa vir a ocorrer.

Por outro lado, as observações já apontavam que era a orientação pedagógica e a supervisão direta da diretora e da auxiliar de direção desta instituição que limitavam as propostas elaboradas pelas professoras. Muitas vezes, atividades previamente preparadas eram impedidas de ser realizadas porque necessitavam do uso do parque, da área externa da instituição, ou envolviam um passeio pelas redondezas.

Existe um conjunto de fatores que dificultam a ação pedagógica das professoras na instituição da zona sul, como: espaço físico inadequado, inadequada organização espacial, inexistência de arranjos espaciais que favoreçam explorações e descobertas, carência de materiais pedagógicos e de brinquedos, entre outras. Contudo, o maior problema observado e reiterado pela fala da diretora está na orientação pedagógica que norteia as ações no interior da creche da zona sul e pelas concepções sobre infância e educação infantil que fomentam o trabalho da direção.

Percebe-se que, no interior das instituições educacionais os diretores, em geral pedagogos por formação, distanciam-se muito das questões ligadas à prática pedagógica desejável para atender às crianças. Assim, tem-se observado que o diretor torna-se um mero burocrata e age supervisionando e

chamando a atenção tanto de professores como de atendentes, no caso específico da creche.

Esse distanciamento do cotidiano da instituição é prejudicial à medida que o diretor ordena posturas totalmente desconexas em relação às necessidades infantis e restringe o campo de ação dos professores, influenciando, inclusive, no desenvolvimento de atividades.

- ***Creche da região central***

A creche da região central foi inaugurada como instituição ligada à municipalidade em 1997. No início, a primeira diretora foi uma enfermeira que, por não ter conhecimentos relativos à questão pedagógica, voltou para a área da saúde. Desde então quem assumiu a direção da instituição foi a senhora M., que possui vinte e três anos de experiência com magistério, a maior parte desenvolvido em Educação Infantil.

Sobre a organização inicial das rotinas na creche, que foi a primeira a ser municipalizada e que é utilizada como referência para as demais instituições locais, a diretora afirma que:

> Este foi o primeiro berçário montado e tínhamos poucas bibliografias voltadas à orientação do trabalho com crianças até três anos. Então, nós utilizamos nossos instintos maternos, o chamado “coração de mãe”, utilizamos os conhecimentos da enfermagem, tivemos o cuidado de fazer uma série de apanhados para estruturar a rotina (Diretora da creche da região central).

A estruturação da rotina, tal como pode ser percebido na fala da diretora, baseia-se na rotina doméstica, ou seja, horários ligados à alimentação, higiene e sono recebem privilégio em detrimento dos horários das atividades

pedagógicas. A queixa sobre a falta de bibliografia voltada ao trabalho junto a primeira infância também é freqüente na fala desta diretora.

> Era muito difícil encontrarmos material. Ainda hoje existe pouca coisa a respeito. Nós fomos fazer um curso em São Paulo e os livros utilizados lá eu já tinha aqui, que eram Os fazeres na Educação Infantil, da Maria Clotilde Rosseti-Ferreira e o Manual de Educação Infantil de Zero a Três Anos, da Suzana Mantovani, mas é uma realidade italiana, fora do nosso dia-a-dia, da nossa rotina (Diretora da creche da região central).

Embora o livro produzido por Mantovani (1998) aborde situações relativas à educação italiana, muitos aspectos podem ser utilizados a título de exemplo para o sistema educacional brasileiro, especialmente se for considerado o fato de que aquelas instituições são pioneiras em termos de oferta de Educação Infantil de qualidade.

Nas instituições italianas, como as concentradas em Reggio Emilia, a rotina é definida com base nas necessidades infantis e preconizam o trabalho educacional. Os arranjos espaciais sugeridos e também a intervenção dos adultos (professores e auxiliares) são baseados na promoção de descobertas, na troca de experiências e no aprendizado infantil. Tais elementos podem representar excelentes parâmetros norteadores para a Educação Infantil brasileira, especialmente para a creche, que ainda é uma instituição sem tradição e cuja identidade ainda está sendo construída.

Outro aspecto a ser apontado refere-se à freqüente atribuição – tanto da diretora da creche da região central, quanto da diretora da creche da zona sul – à falta de bibliografia voltada ao trabalho junto a primeira infância as deficiências no atendimento prestado pela instituição.

Porém, atualmente há um maior número de publicações, inclusive produzidas por pesquisadores brasileiros, que versam sobre a educação da primeira

infância e, inclusive, sugerem parâmetros para organização de rotina, intervenções e atividades na creche.

Percebe-se que a estruturação da rotina diária nesta instituição baseia-se em horários definidos previamente pela direção, em parceria com algumas professoras, que contemplam o local a ser utilizado por determinado grupamento de crianças. Desse modo, o espaço físico acaba por determinar as atividades a serem realizadas.

Quanto à utilização do espaço físico pelos grupos de criança a diretora diz:

> Existe um horário feito no início do ano. Nós sentamos e definimos; tem que ter horário. Eu não acho justo uma turma como o berçário um, por ser bebê, ficar as dez horas, tempo que a maioria passa na instituição, em uma mesma sala. Todas as turmas entram no rodízio. Elas têm quiosque, areia, têm pátio externo, o horário de tomar sol, as salas internas – de estimulação, onde se pode trabalhar com o espelho e brinquedos pedagógicos, a sala de vídeo etc (Diretora da creche da região central).

Os grupos de crianças têm sua rotina diária baseada na troca de salas, ou seja, o rodízio de espaços. Assim, de acordo com o horário estabelecido no quadro de atividades de cada grupo, as crianças migram para determinado local da creche.

Quando perguntada sobre a possibilidade de uma organização espacial diferenciada, ou seja, os “cantos”, a diretora diz que:

> Já não funciona, não conseguem, eles não têm amadurecimento para isso. Já tentamos, fizemos cozinha, fizemos um canto da leitura, não funciona. Eles disputam, eles ficam loucos! Eles querem estar ao mesmo tempo em todos os lugares, então ele pega o livro daqui, a bolinha dali e o brinquedo de cá. Não consegue assimilar (Diretora da creche da região central).

A entrevista concedida pela diretora da creche central demonstrou que a diversificação de atividades no espaço da instituição, incluindo a modificação

dos arranjos espaciais não funcionou devido à orientação pedagógica que norteava as práticas das professoras e atendentes de creche.

Percebeu-se no decorrer das observações, e, posteriormente, tais constatações confirmaram-se com as entrevistas, a forte necessidade dos adultos em controlar as ações e atividades infantis. Desse modo, mesmo havendo espaços com materiais e ofertas de atividades diversificadas, as crianças não estavam livres para escolher do que brincariam, pois ainda eram os adultos que intervinham e comandavam diretamente as brincadeiras.

Tais constatações podem ser percebidas nas palavras da diretora:

> Porque quando começamos, vimos que não funcionou, então dividimos em pequenos grupos, para ver se funcionava. Só que ela está contando história aqui, um ou outro está de olho cumprido aqui, para vim ver o que está acontecendo nesse grupo aqui. Então você tem que estar chamando muito para um interesse para o objetivo que você dá aquela atividade. Porque daqui ele já está levantando para ir ver o que está acontecendo lá, no outro grupo. Isso é em geral em todos os grupos (Diretora da creche da região central).

A despeito da intenção de organizar e estruturar a rotina infantil de modo mais autônomo é necessário que o grupo de profissionais envolvidos com o cuidado e com a educação da criança de zero a três anos esteja preparado para isso. Assim, constatou-se que o fracasso na tentativa em reestruturar as atividades infantis e a organização do espaço na creche da região central se deve à deficiência na formação dos professores, atendentes de creche e, acima de tudo, da direção, pois em última instância, é a diretora quem define a forma de trabalho, introduz ou modifica elementos da rotina etc.

A questão das atividades consideradas “livres” como as brincadeiras, por exemplo, na verdade são direcionadas pelos adultos o tempo todo. Desse modo, configurou-se a necessidade de saber como são vistas as atividades pedagógicas, chamadas pelos profissionais das creches pesquisadas de

“trabalhinhos” ou “atividades dirigidas”. Com relação a tais atividades a diretora responde:

> Os minutos que você trabalha com eles são poucos. Você não pode se alongar de forma alguma. Eles têm picos de interesse.Se você se mantiver naquela atividade eles debandam, saem pra lá e saem pra cá e você não consegue direcionar (Diretora da creche da região central).

Novamente é identificada a forte necessidade do adulto em controlar o tempo todo o grupo de crianças com quem trabalha, não conferindo atenção adequada às necessidades e aos desejos infantis. Contudo, em meio ao grande controle que as instituições de educação infantil exerce sobre as crianças, pode-se dizer, com base nas observações realizadas e também nas falas das funcionárias das instituições, que a creche da região central é a instituição que oferece um pouco mais de liberdade aos grupos de crianças, embora esteja distante de alcançar o patamar desejado.

Nessa instituição, as crianças saem mais vezes para ir ao parque, brincam no pátio externo diariamente e têm acesso a um espaço maior. Mas, o grande problema identificado está na orientação pedagógica que norteia as práticas dos profissionais dessa instituição.

3.6.2 As professoras das creches

As professoras das instituições observadas foram entrevistadas separadamente ao final do período de observação da rotina diária das instituições. As entrevistas foram realizadas em salas separadas, longe das crianças e demais funcionários da instituição, inclusive dos diretores.

Entretanto, destaca-se o fato de que nem todas as professoras entrevistadas colaboraram do mesmo modo, ou seja, algumas delas não se sentiram à vontade para emitir suas opiniões, temendo represália da direção da instituição.

Embora fossem avisadas de que as entrevistas seriam sigilosas e de que seus nomes não seriam revelados, algumas professoras não demonstraram conforto em emitir suas opiniões, mas, mesmo assim, suas falas foram aproveitadas, de acordo com a proposta inicial da pesquisa.

O conjunto de professoras entrevistadas baseou-se nas observações realizadas, isto é, as professoras cujas rotinas diárias na creche haviam sido observadas no decorrer da pesquisa foram entrevistadas. Assim, na creche da região central foram entrevistadas três professoras, pois no primeiro semestre letivo apenas uma ficava em período integral com o grupo de crianças observado e, no segundo semestre, houve uma modificação, permanecendo com o grupo observado duas outras professoras – uma durante o período matutino e outra no período vespertino.

Na creche da zona sul foram entrevistadas duas professoras, as mesmas cujas rotinas diárias foram observadas desde o início do ano letivo. Nessa creche não houve modificação quanto às professoras que permaneceram junto ao grupo de crianças pesquisado.

As informações coletadas são descritas abaixo, separadas de acordo com a instituição e também entre as professoras participantes da pesquisa.

- **Creche da zona sul.**

Durante o período matutino o grupo de crianças observado é assumido pela professora J., que tem formação em magistério e no momento cursava o último ano da faculdade de Pedagogia, em uma universidade particular do município de Marília, SP. Esta professora exerce o magistério em Educação Infantil há seis anos, sendo esta a sua primeira experiência com a docência na faixa etária de zero a três anos.

Ao ser perguntada sobre a organização da rotina diária da instituição, a professora responde:

> Os horários são organizados pela X., a diretora, mas as atividades que serão desenvolvidas no ambiente são decididas pelos professores das turmas. E as rotinas diárias são organizadas por nós professores mesmo (J., professora do período matutino).

Nessa instituição os horários das atividades giram em torno do espaço que será utilizado pelo grupo de crianças. Assim, a direção determina o ambiente que cada grupo utilizará em determinado momento do dia e as professoras pensam o tipo de atividade que farão no local.

Com relação ao preparo das atividades, ou seja, sua elaboração, percebe-se que há um registro em um caderno denominado “semanário”. O semanário algumas vezes é lido pelo diretor da creche, mas, tais acompanhamentos não são periódicos e os registros têm mesmo um aspecto meramente formal, pois nem sempre as atividades registradas são aquelas desenvolvidas junto às crianças.

> As atividades cotidianas são registradas, nós relatamos a participação das crianças, porque são atividades que envolvem mais a parte de coordenação, contemplada pelo planejamento anual de atividades. Nessas atividades, a parte de coordenação é desenvolvida em ações como chutar a bola, fazer arremessos, correr atrás da bola etc. Como essas atividades que parecem mais soltas envolvem a parte de coordenação, tudo tem seu lado de contribuição, tudo favorece no desenvolvimento da criança, não são apenas brincadeiras, tem a parte da agilidade, da coordenação motora... (J., professora do período matutino).

Como pode ser percebido no relato da professora, maior ênfase é dada – tanto no discurso quanto na prática cotidiana – aos aspectos relativos à coordenação motora, como se somente houvesse esse aspecto a ser desenvolvido durante essa fase, ou ainda, como se esse constituísse o elemento mais importante no desenvolvimento infantil.

Com relação às atividades dirigidas, que compreendem aquelas ligadas à pintura, colagem, desenho etc, a professora diz que:

> Essas atividades são previamente preparadas, mas, não há garantia de que eu vá conseguir realizá-las com a turma, porque pela idade das crianças é complicado seguirmos certinho o que foi planejado. Às vezes, nós programamos uma atividade e não é possível realizá-la por falta de funcionários, às vezes naquele dia houve muita correria (J., professora do período matutino).

Além dos aspectos ligados à insuficiência de funcionários – cuja discussão em capítulos anteriores provou ser inverídica, pois existem três atendentes de creche, uma estagiária remunerada e a professora em cada grupo de vinte e duas crianças – a professora menciona também a falta de interesse das crianças para a realização das atividades:

> Às vezes a gente prepara uma atividade e não dá certo porque as crianças não estão com vontade de fazer, ou não se interessam. Trabalhar com crianças nessa idade é mais complicado em termos de realização de atividades dirigidas, porque não é todo tipo de atividade que dá para fazer com eles. Nas atividades de pintura, por exemplo, nós professores precisamos ficar o tempo todo com eles, auxiliando e coordenando mesmo, e já as turmas maiores não são assim, porque as crianças conseguem se virar sozinhas, têm mais autonomia e não precisam tanto do apoio do professor. Agora com crianças entre dois e três anos, como eles, o adulto precisa ficar junto, auxiliando, então para fazer esse tipo de atividade é mais complicado, é mais trabalhoso (J., professora do período matutino).

Além disso, a professora queixa-se do espaço inadequado às necessidades infantis:

> Aqui nessa creche também o espaço acaba prejudicando um pouco, porque se estamos em um canto fazendo uma atividade de pintura com uma criança, precisamos de um outro adulto em um outro canto da sala prendendo a atenção das outras crianças, então é mais complicado porque não é sempre que dá para fazer isso. A restrição na realização dessas atividades envolve uma série de fatores: a quantidade de crianças por turma (por serem bebês precisa de uma atenção maior), o espaço é muito pequeno (J., professora do período matutino).

Embora em seu discurso a professora atribua grande parcela dos problemas ao contingente de crianças e ao insuficiente número de funcionários,

percebe-se que um dos fatores que mais comprometem as atividades e a organização da rotina diária é a orientação pedagógica inadequada. A própria fala da professora entrevistada demonstra certo desconhecimento em relação às necessidades das crianças entre zero e três anos, bem como das possibilidades de atividades a serem desenvolvidas, pois a ênfase é dada apenas no aspecto referente à coordenação motora.

Cotidianamente pôde-se observar que a rotina se repete – as atividades desenvolvidas em geral referiam-se a brincadeiras e tanto durante o período matutino quanto vespertino o grupo observado assistia televisão por uma hora e, às vezes, por um tempo maior.

A entrevista com a professora responsável por esse grupo de crianças durante o período vespertino trouxe ao foco de análise outros elementos. A professora S. formou-se no magistério em Segundo Grau no ano de 1998. Em 1999 a professora foi aprovada em um concurso público municipal para o cargo de professora da Educação Infantil, vindo assumir sua sala em 2000.

Em 2000, a professora S. assumiu uma turma de pré-escola e iniciou a graduação em Pedagogia, mas, em 2001 trancou sua matrícula, não concluindo o curso.

Em 2003 a professora S. foi convidada, pela primeira vez, a substituir aulas na creche da zona sul. No ano seguinte, 2004, quando foi realizada a coleta de dados para esta pesquisa, a professora S. atuou pela segunda vez junto a um grupo de crianças da creche da zona sul.

Quando perguntada sobre a diferença entre o trabalho desenvolvido com crianças entre zero e três anos e o trabalho junto a crianças entre quatro e seis anos, a professora responde:

> Minha primeira experiência foi na pré-escola, e desde então só tenho trabalhado com essa faixa etária como professora efetiva. Eu acho melhor trabalhar com bebês, eu prefiro, porque você vê a mudança deles. Eles aprendem mais rápido. Quando chegam à creche, muitos nem falam direito, mas depois de uns meses no tudo fica muito diferente, você vê a mudança e o desenvolvimento deles. É tão gostoso você ver isso, toda essa mudança. Eles dão retorno melhor do que em EMEI, eu acho (S., professora do período vespertino).

As creches municipais mais recentemente incorporadas pela Secretaria Municipal de Educação de Marília, como é o caso da creche da zona sul, não oferecem aos professores a possibilidade de se efetivarem no local. Assim, a cada ano, são convocados professores a título de substituição. Desse modo, as professoras que trabalham na creche da zona sul são efetivas em outras instituições de Educação infantil e trabalham na creche para fins de complementação salarial.

Com relação ao trabalho desenvolvido junto a faixa etária de zero a três anos, a professora S. demonstra em sua fala elementos discutidos por Arce (2001b) sobre um trabalho mais ligado a aspectos efetivos, um ambiente que seja quase “uma extensão do lar”, ou seja, mais atrelado a aspectos afetivos do que educacionais propriamente ditos.

> Em EMEI eu já trabalhei em maternal e com o pré I e é bem diferente do trabalho que eu faço aqui na creche. Aqui na creche é mais carinho (S., professora do período vespertino).

A despeito da importância da afetividade, não se pode pautar a atuação pedagógica exclusivamente nesse elemento. Além disso, tais concepções contribuem para que se tenha uma visão muito simplista da Educação Infantil de zero a três anos, limitando, inclusive, o campo de ação do professor.

No decorrer das observações, percebeu-se uma repetição constante das rotinas, ou seja, dia após dia nenhum elemento novo era agregado às atividades diárias. As professoras reproduziam seqüencialmente as atividades outrora

realizadas. Os grupamentos de crianças seguiam a um rodízio de espaços e essa troca de ambientes, ao invés de proporcionar oportunidades para a realização de atividades, brincadeiras, explorações diferenciadas, acabavam por repetir as mesmas brincadeiras.

Com relação às atividades diárias, S. traz alguns elementos para serem analisados:

> Em relação à estrutura da creche eu não acho que está adequada. Eu acho as salas muito pequenas para a quantidade de crianças. Mas eu acho que esse rodízio de sala tem que haver mesmo e talvez devesse ter mais atividades que estimulassem mais, porque com a quantidade de crianças que tem nem sempre é possível darmos o estímulo necessário. Então, é mais o cuidado e na hora que é possível nos vamos sempre cuidando e estimulando (S., professora do período vespertino).

A professora reconhece a necessidade de novas atividades, novas situações, mas, não propõe atividades diversificadas às crianças, não cria algo novo, não intervém na organização dos espaços, embora perceba a necessidade e isso despertou interesse por parte do pesquisador.

A professora esclarece ainda que:

> Muitas vezes são preparadas atividades e nos não conseguimos aplicar, porque nós temos um grande número de crianças e é um trabalho mais individual que a gente tem que fazer. Então nós não conseguimos desenvolver as atividades, por uma série de fatores, porque são muitas crianças, porque às vezes nós ficamos sozinhas nas salas, porque é horário de banho. Então não tem como trabalhar com algumas crianças e deixar as outras soltas (S., professora do período vespertino).

A fala da professora demonstra a percepção de que as atividades, especialmente aquelas que envolvem pintura, desenho, colagem, necessitam ser feitas individualmente, ou seja, com uma criança por vez. Não há a concepção de que tais atividades possam ser desenvolvidas em grupo, coletivamente.

Outro aspecto a ser considerado refere-se ao fato de que inexistem espaços apropriados para as colagens, pinturas, entre outras atividades, o que dificulta a ação das professoras. Também é perceptível a ênfase dada em atividades como banho e alimentação que, inclusive, interferem na realização das atividades pedagógicas.

Outro aspecto mencionado pela professora diz respeito à utilização dos espaços da creche pelo grupo de crianças, tendo em vista o fato de que as brincadeiras e demais atividades ocorrem predominantemente no espaço interno da instituição.

> Eu acho que as brincadeiras que acontecem no salão poderiam estar acontecendo em um espaço mais arejado, mias aberto. O salão ganha em espaço, mas também é um lugar onde eles não vêem o mundo (S., professora do período vespertino).

A fala da professora trouxe novamente ao foco das reflexões aspectos relacionados ao motivo da reprodução constante das rotinas, do pouco aproveitamento do espaço externo da instituição e, considerando o gestual, a postura da professora e alguns indícios de sua fala, na perspectiva apontada por Bogdan e Biklen (1994) identificou-se elementos que apontavam para a razão de tais situações – a orientação pedagógica e a supervisão direta da direção, por quem passam todas as situações que ocorrem no interior da instituição.

> Eles precisavam desse espaço, desse contato com o meio externo. Durante o ano eu programei uma visita com essa turma, a escola aqui ao lado, porque é um local fácil de levar. Eu programei e, inclusive, eu ia levá-los em abril, mas passou o ano e eu acabei não levando, porque isso não depende de mim. E a gente aqui não tem muito apoio para essas coisas, sabe! E, infelizmente isso acontece. Muitas vezes o professor programa coisas e não pode cumprir, porque tudo é supervisionado (S., professora do período vespertino).

Ainda com relação ao desenvolvimento de trabalhos e atividades junto às crianças e a supervisão da direção da creche a professora S. continua:

> Em termos de colaboração falta muito, aqui no ano passado, não era para se fazer trabalhinho nenhum com as crianças, porque o importante era educar por meio de brincadeiras. Eu acho isso muito importante, mas não podemos passar um ano inteiro sem dar nenhuma atividade, sem dar alguma coisa, sendo que tem necessidade. Eles sentem necessidade, eles gostam de manipular algum material diferente. Então não dá para você ficar limitando o trabalho só em oralidade e movimento. Então mesmo com essa orientação o ano passado eu fiz vários trabalhinhos com eles (S., professora do período vespertino).

No ano de 2004, segundo o relato da professora S., as orientações foram modificadas:

> Nesse ano eles fizeram bem mais, só que com a falta de estagiários, e mesmo de atendentes, dificultou, porque veja o tempo que eu fico sozinha com eles. Então é impossível fazer alguma atividade. É impossível dar uma atividade em que eles possam ficar manipulando o material nessas condições, porque tem as brigas, as mordidas, você tem que ficar em cima. Então realmente é complicado (S., professora do período vespertino).

O grande problema identificado refere-se justamente aos princípios que norteiam a ação dos professores e atendentes de creche. Tal como foi dito anteriormente, o banho, as trocas e a alimentação recebem prioridade na rotina diária e, sendo assim, as atendentes saem todas da sala, em determinados momentos do dia, a fim de cumprir tais tarefas, deixando a professora sozinha com o grupo por longos períodos.

Por outro lado, a visão da diretora da instituição, relatada anteriormente, de que as crianças atendidas, em função de suas condições socioeconômicas necessitam somente de banho e alimentação determinam práticas assistencialistas e dificultam as propostas ligadas ao desenvolvimento infantil e efetivamente voltadas à educação da criança de zero a três anos.

Por outro lado, a concepção da professora de que os trabalhos necessitam ser desenvolvidos individualmente limitam sua ação e interferem na possibilidade de produções infantis. Não existe a percepção de que as atividades

podem ser perfeitamente desenvolvidas em grupo, o que favoreceria, inclusive, as trocas entre as crianças.

Para a professora:

> Tem que ter um trabalho bem individual mesmo. Eu acho que quando o espaço é adequado, a aprendizagem se desenvolve melhor ainda, é claro que quando o espaço é organizado, quando tem material disponível, pessoal para ajudar é outra coisa, daria para fazer um trabalho bem diferente. Mas mesmo assim eu estou contente com o progresso deles (S., professora do período vespertino).

A respeito da formação continuada, a professora S. esclareceu que são oferecidos cursos específicos para os professores que atuam junto a faixa etária de zero a três anos, cuja participação não é compulsória. Tais cursos não são extensivos às atendentes de creche, que necessitam de melhor formação para atuar junto às crianças nas creches.

> Desde o ano passado a gente tem feito um curso mensalmente para os professores, em que gente fala, discute, coloca idéias. O pessoal da secretaria da educação está pronto para atender. O meu caso, não aparecem dúvidas na hora de trabalhar com as crianças, o que aproveito são as sugestões, mas tem as meninas novas que começaram há pouco tempo, que nunca tiveram filhos, então essa troca é muito importante. Mas muitas coisas que eu vejo lá no curso, eu não posso aplicar aqui, porque não há apoio. Os cursos acontecem na secretaria, aqui na creche não. O que acontece aqui são reuniões pedagógicas (S., professora do período vespertino).

A creche não constitui um espaço de formação continuada para os professores e atendentes. Essas últimas, embora atuem diretamente junto às crianças, não desfrutam da possibilidade de conhecer melhor aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, a fim de melhorar suas práticas.

Ainda com relação à formação continuada, a direção da instituição não participa de tais cursos e tampouco possibilita que as professoras coloquem em prática o que puderam aprender, como afirmou a professora S.

Como é possível perceber, a direção assume uma postura muito diretiva frente às atividades e situações que ocorrem no interior da creche. No tocante ao contato com os pais, cerceado pela direção, a professora comenta sentir necessidade de maior interação e troca de informações, visando o bem das crianças.

> A reunião de pais aconteceu aqui duas vezes nesse ano, mas eu sinto falta de um maior contato com os pais. A reunião que acontece aqui não é com o professor, é com a direção. Então aqui quando acontece alguma dúvida, alguma coisa, é perguntado para a direção. O pai até sabe que o filho tem uma professora e tudo, mas o contato é sempre com a direção (S., professora do período vespertino).

A postura controladora da direção, conforme percebido pela análise dos dados coletados nas observações e descritos no decorrer da pesquisa, e reiterados pelo relato da professora S., tem impacto negativo na condução das atividades pedagógicas da creche, pois restringe a ação das professoras, limita a participação dos pais e cerceia o desenvolvimento das próprias crianças.

A respeito do projeto pedagógico, fundamental para nortear as ações de professores, atendentes e demais funcionários no decorrer do ano letivo, a professora S. esclarece que:

> Com relação à construção do projeto pedagógico, quem participa são somente os professores e a direção. Para as atendentes de creche e para os funcionários, nada é passado (S., professora do período vespertino).

Assim, não há troca de informações entre as categorias de funcionários – cada um faz o seu trabalho sem preocupar-se com os demais. As atendentes de creche seguem a risca os horários dos banhos, das trocas, das refeições, sem se questionarem a respeito da realização das atividades pedagógicas.

Por outro lado, os funcionários responsáveis pela limpeza das dependências da creche demonstram incompreensão com a realização de atividades com guache ou cola, porque vão sujar os ambientes. Não há articulação entre os funcionários em benefício do desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Constatou-se, pois, que caberia à direção da creche direcionar melhor as atividades, promover maior interação entre as diferentes categorias profissionais, oportunizar a participação dos pais e priorizar o desenvolvimento de atividades com cunho educativo-pedagógico.

- **Creche da região central**

As entrevistas foram realizadas com três professoras, sendo uma delas, K., quem atuou junto ao grupo observado durante o primeiro semestre de 2004 e as outras duas professoras atuaram junto ao grupo durante o segundo semestre deste mesmo ano, D. durante o período matutino e E. durante o período vespertino.

A primeira entrevista analisada refere-se às informações concedidas por K. A professora K. tem 53 anos, é formada em magistério, Segundo Grau, leciona há dezessete anos, sempre em Educação Infantil. Há sete anos trabalha com crianças na creche da região central e há dois anos dedica-se em tempo integral ao trabalho nessa instituição.

Quando perguntada sobre como é o trabalho junto à faixa etária compreendida entre zero e três anos, a professora K. responde:

> É uma idade bastante diferenciada, porque essa fase é a iniciação da vida, das aprendizagens, de tudo. Nessa fase começa a educação, é o que a gente chama de cuidar e educar, não é mesmo? Nós cuidamos e educamos essas crianças ao mesmo tempo (K., professora durante o primeiro semestre de 2004).

Após sua descrição a respeito de como percebe a Educação Infantil de zero a três anos, perguntou-se à professora K. a respeito da estruturação da rotina diária na creche, pois em sua resposta, a entrevistada dá mostra de conhecer as discussões elaboradas no meio acadêmico e na bibliografia voltada às creches a respeito da necessidade da superação entre cuidado e educação.

Vale a pena lembrar que nessa creche a direção oferece maior autonomia às professoras e, inclusive, o planejamento anual de atividades e mesmo os horários de estruturação da rotina – que, tal como na creche da zona sul giram em torno do rodízio de salas – são tarefas desenvolvidas em parceria com o corpo docente.

Entretanto, no decorrer das observações, percebeu-se que a rotina diária atende às necessidades dos adultos, ou seja, facilitar a organização da turma para que as atendentes consigam dar banho em todos, fazer as crianças dormir em momentos reservados ao almoço das atendentes e professoras etc.

De acordo com a professora K., a estruturação da rotina atende a alguns aspectos:

> Com o acompanhamento da direção, o horário, as rotinas, e as atividades, são elaborados pelas professoras de acordo com as idades das crianças de cada uma das turmas. De acordo com as turmas nós fazemos um planejamento, montamos um horário da rotina diária, e temos a preocupação de tornar a rotina bem diversificada para atender todas as necessidades. Essa rotina, inclusive, é bastante importante porque permite que se tenha uma estrutura, onde se tenha o cuidado para desenvolver todos os aspectos necessários, porque se você não tem uma rotina para se basear, automaticamente você se prende em algumas das áreas (K., professora durante o primeiro semestre de 2004).

No tocante às atividades a serem realizadas pelas turmas, a professora afirma:

> No nosso trabalho de 0 a 3, com essa faixa etária, não tem como fragmentar muito, o trabalho precisa ser desenvolvido de uma forma

> global. E em uma brincadeira não tem como desenvolver só a parte motora de uma criança, só os movimentos. Nesses movimentos você vai estar explorando os aspectos, que a criança necessita. Eu acredito que na educação de 0 a 3 o professor precisa aproveitar todas as oportunidades que surgem. Você também pode desenvolver um trabalho, um projeto, se você quiser, se você achar que viável para a sua turma você pode. O importante é você não perder as oportunidades surgidas, no momento da rotina, do cotidiano, e você não tem como fazer isso, se não for através do lúdico, do lúdico e do cotidiano (K., professora durante o primeiro semestre de 2004).

Novamente percebe-se que, para os professores da primeira infância é como se houvesse apenas aspectos relativos à coordenação motora a serem desenvolvidos junto às crianças durante as atividades na creche.

Conforme foi observado, as atividades, em sua grande maioria, são voltadas à coordenação motora quando na realidade, poderiam ser enfatizados outros elementos em desenvolvimento durante a infância como atenção, memória, autonomia, entre outros aspectos.

No tocante ao cuidado e à educação a serem trabalhados no interior da creche, a professora afirma que:

> É através desse cuidar e educar que você vai desenvolvendo essa parte pedagógica e eu falo parte pedagógica até entre aspas, porque é uma educação baseada nesse cuidar e educar. No cuidar, você vai para o banho e vai estimular movimentos, busca desenvolver também a linguagem e muitos outros aspectos (K., professora durante o primeiro semestre de 2004).

Como se vê não há a percepção da possibilidade e da importância do trabalho pedagógico bem estruturado entre as crianças de zero a três anos. Os pequenos são, em geral, definidos como incapazes – incapazes de realizar pintura, colagens, desenhos. As escassas atividades pedagógicas observadas no interior da creche durante a elaboração dessa pesquisa nem podem ser consideradas como tal, pois o professor assume uma postura extremamente diretiva, fazendo pela criança.

As atividades denominadas “pedagógicas” acabam acontecendo apenas com o intuito de compor uma pasta de atividades a ser entregue aos pais em

uma confraternização no final do ano. Quando perguntada especificamente sobre como se desenvolvem as atividades pedagógicas, a professora K. limita-se a responder: “Essa parte pedagógica se desenvolve de uma maneira mais natural”, sem, contudo, especificar como.

Quanto ao planejamento, tem-se clareza, por meio das observações, de que as professoras desenvolvem um plano de aula semanal, mas, não há grandes cobranças por parte da direção. Diariamente existem momentos reservados às brincadeiras, à televisão, entretanto, nem sempre existe um período reservado às atividades como colagem, pintura, desenho, classificadas entre as professoras como pedagógicas.

Mesmo as brincadeiras ocorrem de modo espontâneo, ou seja, não existe planejamento e, muitas vezes, os adultos atuam como supervisores das atividades infantis, não participando. Assim, as atividades, de um modo geral, acabam ganhando um caráter espontaneísta, ou seja, não há um planejamento adequado.

> É o que eu digo para você, a gente tem que ter olhos para todos os sentidos e também tem a questão de não perder a oportunidade. É claro que você tem que planejar as suas atividades, você tem que planejar o que vai fazer no seu semanário, de acordo com a faixa etária de seu bebe, o que ele precisa, mas é necessário ter um certo olhar para perceber o que a criança precisa, uma atenção individualizada e esse brincar que vai sendo valorizado (k., professore durante o primeiro semestre de 2004).

A visão que a professora tem de seu papel, do modo como estruturou as atividades, também é algo baseado em condições pouco estruturadas, pois segundo sua fala:

> Agora eu não sei como eu percebi, talvez pelo tanto de tempo que nos estamos com eles e também por acreditar que realmente através do cotidiano, do lúdico e através de seu dia-a-dia e a gente vai trabalhando e acredita estar de uma maneira correta porque no final você vê o aproveitamento, o crescimento, o desenvolvimento. O aproveitamento acontece e esse é o nosso objetivo descobrir o que

> eu posso estar fazendo para ajudar essa criança. Porque o crescimento vai acontecer, se a criança é normal, de qualquer forma vai acontecer. Agora, eu preciso colaborar para melhorar, para acrescentar, algo nesse desenvolvimento, para estar preparando, para estar estruturando, colaborando de alguma forma em uma situação onde posteriormente ele vai adquirir outros conhecimentos (K., professora durante o primeiro semestre de 2004).

Com relação ao magistério exercido em meio a crianças entre zero e três anos, tal como aponta Arce (2001b) a perspectiva que predomina é aquela baseada no dom, na educadora nata para a primeira infância, capaz, inclusive, de exercer a maternagem.

> Para mim como professora, para vim aqui para estar com essas crianças que é um trabalho que eu amo realmente, que é uma coisa que me ajuda, inclusive na parte pessoal, eu acho que a gente tem esse dom mesmo de ser professora ou educadora. Mas, a gente também vai mais por aquele lado mãe que a gente já tem e no meu caso agora avó e eu analiso muito a questão individual da criança. Eu vejo a minha turma como um todo, mas penso muito na questão individual, porque cada um tem seu ritmo, cada um tem a sua maneira de se desenvolver, cada um tem seus probleminhas, cada um tem a sua história de vida. Então eu levo muito em consideração esse aspecto (K., professora durante o primeiro semestre de 2004).

Apesar de em seu discurso considerar a importância do cuidado e da educação, de considerar importante a formação continuada do professor, K. esboça o que realmente vai em suas concepções em torno da educação da primeira infância no contexto da creche: um trabalho próximo à maternagem, carregado de cuidados e com pouco espaço para o educacional.

Se comparada à creche da zona sul, pode-se dizer que a creche da região central oferece maior autonomia para seus professores e funcionários para a realização do trabalho junto às crianças. Na creche da região central, a troca de informações entre pais e professores, ou mesmo entre os primeiros e as atendentes de creche não é cerceada, mas, existem certas ressalvas quanto aos pais adentrarem o espaço da instituição para deixar seus filhos, ou mesmo para vê-los no decorrer do dia, pois as atendentes dizem que as crianças passam a “fazer manha”.

Por outro lado, há autonomia para contato com os pais quando necessário, o que não ocorre na creche da zona sul, onde a direção controla essa questão com mãos de ferro.

> Eu procuro sempre esta trocando informações na reunião de pais ou aqui quando tem necessidade de alguma conversa particular, ou nós nos comunicamos por telefone, por bilhetes. Sempre aquilo que nós observamos, nós procuramos não deixar passar, porque as crianças ficam conosco muito mais tempo do que com seus pais, as crianças vão para casa praticamente para dormir ou passar o fim de semana. Eu acho muito importante manter um bom relacionamento com os pais e também porque de 0 a 3 essa estrutura é muito importante. A vida, a história dessa criança, vai depender muito desse início, e principalmente em termos parte afetiva e emocional e eu levo muito isso em consideração. Porque eu considero que quem estiver bem estruturado nesse aspecto, tudo vai conseguir (K., professora durante o primeiro semestre de 2004).

Durante as observações, foi possível perceber que algo difícil de explicar às crianças ocorreu no início do segundo semestre letivo – a troca da professora com quem as crianças já haviam se acostumado. Em função do recebimento de novas matrículas e da desistência de alguns bebês anteriormente matriculados, algumas modificações são feitas como: transferência de algumas crianças para outros grupos, criação de novos grupos etc. Mas, em 2004 houve algo além disso – a professora foi remanejada para outra turma.

Logo que a alteração foi percebida, muitos evitavam comentar sobre o assunto, mas, na entrevista, a professora remanejada explicou algo que havia sido inferido:

> As crianças sentiram e eu também senti. Mas, eu saí de lá por uma indicação da diretora que me disse: agora você deve cuidar das crianças menores, e eu tive que aceitar. O período em que troquei de sala que foi o mês de agosto. É uma época que você pode estar trabalhando melhor com os seus bebês, porque eles já estão mais adaptados, mais acostumados com a rotina, alguns aspectos já estão bem estruturados e você pode desenvolver melhor as suas atividades (K., professora durante o primeiro semestre de 2004).

Nesse período o grupo de crianças recebeu duas novas professoras: uma para o período matutino e outra para o período vespertino. A estranheza frente ao novo e a falta de experiência de ambas as professoras com a faixa etária entre dois e três anos provocou muitas reações: choros convulsivos, inadaptação, medos, brigas e mordidas etc.

No caso da troca de grupo a professora não teve poder de decisão e isso mostrou que a autonomia conferida aos professores e funcionários, embora maior em relação à creche da zona sul, tem suas limitações.

Com relação à construção do projeto pedagógico da creche e ao planejamento propriamente dito a professora afirma que:

> Esse planejamento é feito com fundamentação teórica. Atualmente nós utilizamos a fundamentação das inteligências múltiplas. Sempre para elaborar esses planejamentos levamos em conta a fundamentação teórica. Nós sempre revemos as necessidades do desenvolvimento, como esse desenvolvimento acontece, usando Vygotsky, as múltiplas inteligências. Não é só com o nosso conhecimento prático que trabalhamos. Esse material e essas informações são compartilhadas entre as professoras. A Secretaria da Educação costuma mandar cópias de livros, às vezes mandam o próprio livro, nessa parte temos bastante colaboração(K., professora durante o primeiro semestre de 2004).

A questão da construção do projeto pedagógico será mais amplamente discutida após a análise das entrevistas dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa, mas, é comum em ambas as creches a participação da direção e das professoras e não das atendentes de creche e funcionários.

Por outro lado, a fundamentação teórica a que se refere a professora nem sempre é suficiente para a mudança de práticas. Percebeu-se no decorrer das entrevistas e também das observações que existe um modus operandi em meio às atividades, à estruturação da rotina e à forma de condução do trabalho da creche. O imaginário que permeia tais práticas é tão forte, que mesmo havendo cursos de formação continuada e a freqüência de professoras e atendentes de creche em

cursos de graduação em pedagogia a reprodução daquilo que é feito há anos é inevitável.

A próxima análise refere-se à entrevista realizada com a professora E., que atuou junto ao grupo observado durante o período vespertino, a partir do segundo semestre de 2004. E. concluiu o magistério em Segundo Grau no ano de 1993, em 1997 concluiu o curso de Pedagogia pela UNESP de Marília, SP e em 2003 concluiu uma especialização em Psicopedagogia.

A professora E. está há sete anos na rede municipal e sua maior experiência é com pré-escola, ou seja, com crianças entre quatro e seis anos de idade.

> A minha maior experiência é com pré III, com alfabetização. Não é a função, para mim não é a função da Educação Infantil. A educação infantil tem outros propósitos. Mas, como estão pedindo isso (E., professora do período vespertino).

A rede municipal de Marília tem como pressuposto norteador a alfabetização na pré-escola. Nesse sentido, são criados cursos voltados à alfabetização e o ritmo de trabalho da pré-escola, para os grupos na faixa etária de seis anos de idade é muito próximo ao do Ensino Fundamental. Assim, as experiências da professora E. diferem do trabalho desenvolvido na creche, sendo que ela mesma reconhece esse fato.

> Ah, eu tinha muito medo porque eu já tinha pego maternal, mas aqui as crianças têm um ano e meio. Eu quase não vim porque eu sei que me dou bem com crianças maiores, querendo ou não eu tenho mais jeito. Eu sei que sou capaz de trabalhar com crianças menores, mas, não tenho muito jeito. Aí eu pensei: eu vou. Vai ser uma experiência boa e se acaso eu perceber que estou fazendo algo que prejudique as crianças, aí eu saio. Mas, depois que eu vim, achei tão gostoso! (E., professora do período vespertino).

Como se pode perceber, a professora não dispunha de experiência de trabalho junto a crianças menores. No início, E. recebeu muita ajuda das

atendentes de creche e as crianças sentiam isso porque estavam muito entrosadas com a antiga professora, com quem passavam o dia todo.

Outro aspecto a ser considerado refere-se ao fato de que o ritmo de trabalho das crianças na creche é diferenciado do ritmo das crianças da pré-escola e suas necessidades são outras, exigindo do professor além de conhecimento, certas habilidades na condução do trabalho pedagógico.

> É muito diferente da EMEI. Aqui, o resultado não é tão rápido como lá, aqui é mais lento. Quando eu cheguei, muitos não falavam, agora, depois de meses eles estão falando palavras. Então, lá na pré-escola eles já estão escrevendo idéias, então eles se comportam de uma outra maneira, muito diferente (E., professora do período vespertino).

Quando as novas professoras chegaram à creche, o que ocorreu no segundo semestre letivo, muita coisa havia sido definida no início do ano. Assim, as professoras tiveram de dar continuidade a um trabalho previamente elaborado.

> Esse conteúdo já tinha sido definido pelas professoras no começo do ano, então quando eu cheguei já estava tudo acertado. As professoras da creche já tinham definido no plano anual que iria trabalhar com identidade e autonomia. Isso foi feito no começo do ano. Como eu cheguei no meio do ano tudo já estava pronto (E., professora do período vespertino).

É mais difícil para o professor que acabou de chegar em uma instituição e assumir uma sala dar continuidade ao que foi preparado por outros. Assim, nos momentos em que eram feitas as atividades que iriam compor a pasta de trabalhos infantis, a professora E. retirava uma criança por vez e realizava a atividade de pintura ou desenho. Mas, não havia por parte da professora tanta paciência para com uma criança com menos de um ano, pois ela muitas vezes fazia boa parte da atividade pela criança.

A professora E. confirma em sua entrevista um aspecto que foi observado nas atividades cotidianas – a ênfase dada aos cuidados físicos em detrimento das demais atividades.

> A gente tenta adequar o tempo e é o que eu falo para as atendentes, a gente tem que tomar muito cuidado com a higiene. Então eu consulto as atendentes, dá para fazer essa atividade agora? Se elas me dizem que dá, então uma fica com a turma fazendo a atividade, de estimulação com as crianças enquanto eu pego uma criança para fazer a atividade com ela. É uma atividade rápida, mas eles estão aprendendo, é importante. Para mim, o que mais é importante é o contato com as crianças, a estimulação de contato, porque eles aprendem muito mais. Não estou descartando e nem tirando a importância da atividade dirigida, mas para mim o mais importante é a estimulação ali entre você e eles, pega um brinquedo e vai brincar, joga a bola para mim, joga a bola para ao alto e eu acho que isso nessa idade é muito gostoso e muito importante. Trabalhar o contato social deles é o mais importante (E., professora do período vespertino).

Muitas vezes, quando a atendente de creche diz à professora que o banho das crianças vai ficar atrasado se for desenvolvida certa atividade, esta é excluída do plano diário. Muitas vezes as atividades tornam-se repetitivas quando comparados os períodos matutino e vespertino, ou seja, muito do que foi feito pela manhã é repetido na parte da tarde e as professoras, como não podem chegar com antecedência para separar materiais diferenciados, pois trabalham em outra escola, conformam-se em repetir atividades.

> Se eu tivesse mais tempo eu melhoraria muito a minha prática, procuraria mais materiais para trabalhar com eles. Eu iria ver o que tem de materiais aqui para eu usar, porque aqui eu chego correndo da outra escola e eu não tenho tempo para ir procurar, para ver o que tem realmente, então eu fico perguntando para as atendentes. E conforme vai passando o tempo, você vai tendo outras idéias. Eu acho que teria que vir melhoras minhas mesmo, estudar mais sobre crianças dessa idade, para fazer outras atividades, para ter outras práticas mesmo dentro da sala (E., professora do período vespertino).

O pouco tempo para preparo das atividades e seleção de materiais sem dúvidas compromete o trabalho do professor, trazendo prejuízos às crianças, mas, os fatos que mais se sobressaíram durante o processo de análise foram a falta de conhecimentos sobre a faixa etária de zero a três anos e a visão de que a higiene

e a alimentação devem merecer destaque em relação ao aspecto pedagógico-educacional.

A outra professora entrevistada foi D., que concluiu o magistério em Segundo Grau pelo CEFAM em 1993 e começou a trabalhar na rede municipal de Marília em 2003. Desde o início de sua experiência docente D. trabalhou com salas de pré-escola e nunca teve experiências em creches.

É importante citar que a professora D. estava pouco à vontade para conceder a entrevista, limitando-se a responder às questões em frases curtas. Tentou-se minimizar ao máximo possível a situação, conduzindo-a como uma conversa informal.

A professora D., por falar muito baixo e ter pouca iniciativa diante das atividades a serem desenvolvidas junto à sala não conseguia relacionar-se bem com as atendentes de creche. No período em que passava com as crianças – das oito às doze horas – havia brigas entre os pequenos e as atendentes se desgastavam muito porque D. não conseguia coordenar as atividades.

Quando foi perguntado à professora D. se havia sentido muita diferença entre o trabalho da creche e da pré-escola, a despeito dos elementos observados, ela limitou-se a responder: “não”.

Com relação ao planejamento das atividades diárias, a professora D. afirma:

> A gente programa, mas não indica que você vai cumprir, porque o bebê, assim, no dia da aula a atividade nem sempre consegue. Mas, a gente faz um tipo de relatório mesmo quando não consegue cumprir o que foi planejado. Só que é só o plano, não é nada que precisa cumprir à risca. Tem dia até que dá para cumprir, mas tem dia que não dá (D., professora do período matutino).

O não cumprimento das atividades planejadas – o que ocorria muito com D. – demonstra sua dificuldade em trabalhar com crianças cuja faixa etária está

abaixo dos dois anos. Além disso, as atendentes de creche acabavam impondo à D. o que deveria ser feito em determinados momentos. Em geral, as atividades pedagógicas não eram desenvolvidas por D. porque as atendentes lhe diziam que era horário de banho, ou porque as crianças não deveriam sujar-se etc.

Com relação às atividades desenvolvidas pelo grupo observado, no decorrer do período em que as crianças passam na creche, a professora D. diz que:

> Todas as atividades são importantes, mas aquelas que a gente planejou que tem um projeto, como o projeto identidade, que já tinha sido começado, a gente pegou e vem trabalhando com eles no decorrer do ano são de muita importância. Mas, nem sempre a gente consegue cumprir tudo porque eles vão para o banho, nem sempre as atendentes podem ajudar, fica difícil (D., professora do período matutino).

Embora a professora D. tenha se sentido inibida ao falar sobre o trabalho na creche, tendo em vista o fato de que este era um ambiente novo para ela e suas dificuldades eram muitas, percebeu-se que havia consciência sobre a importância das atividades educativo-pedagógicas, mas, o meio e a pouca experiência nem sempre favoreciam seu desenvolvimento.

Visando compreender melhor o que se passava nas creches em termos de desenvolvimento de atividades, concepções e práticas adotadas, considerou-se importante realizar as entrevistas também com as atendentes de creche, indivíduos importantes para a rotina da creche.

3.6.3 As atendentes de creche

Os dados descritos e analisados a seguir referem-se às entrevistas realizadas com as atendentes de creche que atuavam junto aos grupos observados em ambas as instituições – tanto da região central, quanto da zona sul do município de Marília, SP.

As atendentes de creche trabalhavam segundo uma jornada diária de oito horas diárias e normalmente permaneciam junto a um grupo de crianças por todo o ano letivo. Cada grupo de crianças contava com a presença de três atendentes de creche e as funções dessas profissionais eram bastante diferenciadas em relação às professoras, pois as atendentes eram encarregadas do banho, da troca, da alimentação, enfim, dos cuidados mais diretamente relacionados ao corpo, enquanto as professoras preocupavam-se apenas em supervisionar a sala, desenvolver atividades etc.

As atendentes de creche, em geral, têm papel importante no desenvolvimento e aprendizagem infantil, pois atuam junto às crianças o dia todo e estão presentes na maior parte das atividades realizadas durante a jornada diária de atividades na creche.

Em seguida, passam a ser descritos e discutidos dados colhidos por meio de entrevistas realizadas com as atendentes de ambas as creches pesquisadas.

- **Creche da zona sul**

A instituição conta com três atendentes de creche que acompanham o grupo de crianças durante todo o período em que passam na creche. Em função do grande período em que convivem, as crianças costumam apegar-se muito às atendentes e o inverso também ocorre.

Como as atendentes de creche realizam funções mais ligadas ao cuidado físico e, nessa instituição tendem a dirigir às crianças grande afeto, o papel exercido por essas profissionais em muitos aspectos aproxima-se da maternagem.

A primeira atendente entrevistada foi S., que formou-se em magistério Centro de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM) em

1995. Em 1995 S. começou a trabalhar como atendente de creche e já teve experiência com crianças de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), mas, há cinco anos trabalha com crianças de creche, especificamente na creche da zona sul.

S. demonstra uma visão de infância estereotipada, presa a mitos, mas, reconhece que o período é marcado por grandes aprendizagens:

> Eu prefiro trabalhar com crianças dessa idade, pois elas são mais puras, estão aprendendo, estão iniciando muita coisa na vida, eles não falam ainda, então dá para trabalhar bastante coisa, com eles, eu gosto, e prefiro, porque a criança que esta maior elas já tiveram o contato com a professora, já tem o comportamento diferente, infelizmente muito são bastante agressivos, então foge um pouco assim, do meu ideal, mas tem pessoas que se identificam com crianças desse tipo, então, no caso eu gosto mais dessa faixa etária, dá para brincar bastante com eles (S., atendente de creche).

A concepção de que a creche cumpre um papel próximo ao papel familiar também marca sua concepção do trabalho a ser desenvolvido pela instituição:

A creche para mim seria uma extensão do lar, para mim seria uma extensão do lar, porque aqui com uma criança tão pequena, acho que seria amor, carinho e atenção. Acho que isso está em primeiro lugar, depois o pedagógico, eu acho que damos uma atenção que muitos deles, às vezes, não têm em casa, por causa da correria do pai e da mãe, que ficam o dia inteiro fora e chegam em casa cansados. Aqui a gente tira, muitas vezes do pai e da mãe a primeira palminha, o primeiro passinho, o primeiro sentar sem escorar, o engatinhar, então a gente aqui com eles, tira tudo isso da mãe, então eu acho que a creche é uma extensão do lar (S., atendente de creche).

O fato da creche estar situada em um bairro de periferia faz com que as funcionárias da instituição considerem que as crianças, quando estão em casa, são negligenciadas e que, por isso, devem compensá-las.

A concepção de que o fato das crianças morarem em um bairro periférico deve haver cuidado em relação às famílias marca os procedimentos na instituição e a concepção dos funcionários:

Aqui no nosso berçário, a posição é mais assim da diretora, a gente não tem contato com os pais, assim até por uma questão de segurança, porque é uma periferia. Alguns pais, não todos, têm muita gente bacana, mas tem alguns pais que já vêm de uma estrutura mais difícil, mais debilitada. Então para evitar esse contato maior com a gente, a direção fica na porta e eu nem sei como é que é. Então qualquer problema é levado para a direção e a direção passa para os pais. Esse contato com os pais nessa escola não existe (S., atendente de creche).

No tocante à rotina, atividades e brincadeiras desenvolvidas no interior da creche, S. diz que:

> Eu acho que a gente mais assim como um apoio, pois tem professora na sala. A gente está para apoiar o serviço deles. A gente também ajuda do lado pedagógico do professor para trabalhar o lúdico. Eu acho que o lúdico aqui é o que prevalece, a brincadeira, os jogos, a gente está aqui para apoiar eles e também para estar trabalhando a parte de higiene, dando banho, à parte de alimentação, da saúde, se tem remédio, se tomou se não tomou, se está com febre, se não está, se comeu, se não comeu (S., atendente de creche).

A outra atendente entrevistada, C. é formada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília e já lecionou no Ensino Fundamental. C. trabalha como atendente de creche há quatro anos. Sobre a creche, C. diz:

> Eu acho que o ambiente que a gente tem hoje é bastante saudável para as crianças, para ter a criança saudável, tem o controle todo, aqui dentro não tem perigo, as vezes é mais seguro você deixar a

> criança na creche do que em casa pagando uma pessoa, então nesse sentido é positivo. A confiança que você pode ter deixa teu filho tranqüilo lá, porque realmente não tem como maltratar, nem nada (C., atendente de creche).

Com relação à participação dos pais, C. afirma:

> Muitas vezes tem pai que chegam e pede para conhecer o berçário e mostramos tudo. Só que eu não sei se é direção ou lado dos pais que provoca esse afastamento. Eu acho, que eu como mãe ficaria na obrigação de conhecer onde meu filho fica, ter mais contato, mas eu não vejo mãe perguntando, nem na porta. É muito raro, mãe perguntar. Raramente as mães perguntam se comeu, se está bem, se passou bem a tarde, se brincou ou não, então é muito raro, são aquelas mães que você vê que são muitas preocupadas que tem preocupação com a saúde. Eu não sei se é pela carência, se isso reflete (C., atendente de creche).

É possível que a baixa participação dos pais ocorra em função da postura da direção da instituição frente a eles – a proibição de sua entrada, a falta de contato com funcionários, a falta de acesso ao espaço interno para acompanhar atividades dos filhos etc. Essas posturas afastam cada vez mais a comunidade da creche e esta última é vista como um local onde se presta serviços – o serviço de cuidar das crianças pequenas. Assim, os pais sentem-se cada vez mais em condições de fazer cobranças à instituição.

> Tem muito pai e muita mãe que chega encaram a creche como um serviço, você tem a obrigação e eles estão ali para serem servidos. É uma relação complicada as vezes por essa disparidade social que tem e tudo. O problema não está de um lado só, são muitos problemas que envolvem isso (C., atendente de creche).

C. deixou claro em sua entrevista que entende as necessidades das crianças, que busca articular brincadeiras e promover situações agradáveis e propícias à aprendizagem, mas, nem sempre isso é possível, pois, assim como a outra atendente entrevistada afirma que o espaço é inadequado em termos de tamanho das salas e que nem sempre é possível sair com os grupos, pois a direção não autoriza.

A outra entrevistada foi Z., formada em magistério, em modalidade Segundo Grau, chegou a cursar dois anos de Pedagogia na UNESP do município de Marília, mas, não pôde concluir. Z. trabalha como atendente de creche há dez anos e há cinco está na creche da zona sul.

Z. esclareceu que logo que começou a trabalhar na creche houve um treinamento, mas, que os conhecimentos relativos ao trabalho com crianças foram sendo construídos no dia-a-dia, na prática. Com relação ao seu trabalho, Z. diz:

> A gente procura atender a todos. É um trabalho assim, que não é muito fácil. Mas aqui dentro o que prevalece é o carinho que a gente passa para eles. Procuramos dar o melhor para eles, eu não falo só de mim, mas de todos (Z., atendente de creche).

Nos discursos das atendentes está explícito que o que mais prevalece é o aspecto afetivo, muitas vezes ocorrendo no momento dos banhos, da troca e da alimentação.

Z. também se queixa da falta de contato com os pais:

> A gente não tem muito acesso à porta. Quem fica na porta conversa um pouco com os pais que trazem os bebes – se querem alguma coisa falam, mas fora disso não. O nosso contato com os pais é muito pouco e isso faz falta e umas coisas que me pego pensando e falo puxa vida, a gente fica aqui tão preocupada com os filhos deles, dando o melhor e às vezes o bebe falta uma semana, seis dias, e a gente nem fica sabendo por quê. E a gente fica aqui trabalhando e não sabe se está bom ou se não está, e nem mesmo avisa a direção, porque quando a direção fica sabendo elas passam para a gente a informação do porque a criança está faltando. Ficamos sem saber o que está acontecendo com as crianças (Z., atendente de creche).

Ao manter uma postura de afastamento frente aos pais, a instituição ode passar a impressão de não estar preocupada com a criança e, em função disso, muitas crianças não são mais levadas à creche, ou mudam de cidade sem que os funcionários tomem conhecimento.

Quanto ao papel da creche, Z. diz:

> A creche cumpre seu papel muito bem. Apesar de alguns problemas, pelo menos na parte de higiene e de alimentação é tudo com hora certa. Tudo limpinho, tudo bem organizado. Eu já visitei berçários particulares que não são iguais a esse aqui. O que as crianças recebem aqui alguns deles recebem em casa, mas são pouquíssimos, mas aqui olha, é bem tratado, a alimentação é bem diversificada, as coisas tudo certinho, os horários, os colchões, tudo certo (Z., atendente de creche).

As três atendentes de creche demonstram que percebem a instituição como um local que tem como prioridade a alimentação e o cuidado com a higiene das crianças. Segundo elas próprias não há um curso especificamente voltado a elas em termos de discussão do desenvolvimento e necessidades infantis, bem como atividades a serem desenvolvidas junto às crianças etc. De acordo com as atendentes, houve um curso onde se discutiu cuidados relativos à higiene das crianças e a higiene das próprias atendentes.

Ainda de acordo com as entrevistadas, não há participação das atendentes de creche em reuniões pedagógicas e tampouco no momento da discussão do projeto pedagógico da instituição.

- **Creche da região central**

Na creche da região central foram realizadas entrevista com três atendentes de creche que atuavam junto ao grupo observado.

M., uma das atendentes que atuava junto ao grupo observado atua na rede há cinco anos e há dois trabalha na creche da região central. M. tem o Ensino Médio incompleto e, segundo sua opinião, o papel da atendente de creche pode ser entendido como:

> A gente não deixa de ser uma babá para as crianças que freqüentam a creche, porque se eles ficam doentes a gente tem que dar remédios, e é importante porque eles vão sair daqui também com alguma coisa, aprenderam um pouco de cores, alguns falam algumas letrinhas (M., atendente de creche).

M. demonstra uma visão completamente distorcida do que vem a ser o papel da instituição de educação infantil e também de seus profissionais, pois à medida que se coloca na postura de babá e não de educadora, simplifica suas funções e a desvaloriza.

As atendentes demonstram uma percepção da creche como um local totalmente voltado ao cuidado, independentemente de terem formação em magistério, ou mesmo em outro curso superior.

É perceptível ainda grande preocupação em relação à integridade física das crianças, pois em função da escassa participação dos pais no cotidiano da instituição, esses passam a fazer cobranças dos profissionais da creche, em geral ligadas aos cuidados para com seus filhos.

> Aqui na escola a gente tem assim uma enfermeira, mas a gente procura ver se caiu, se machucou, se arranhou, se chegou de casa arranhado, é anotado, se veio de casa machucado, e tem que ter muita atenção na saúde, porque se a criança chegar a se machucar ou a ficar doente, tem que muita atenção para não piorar o estado da criança. Mas nos temos uma enfermeira que ajuda também (M., atendente de creche).

A segunda atendente entrevistada foi S., que tem formação em magistério em modalidade Segundo Grau, e atua na rede municipal como atendente de creche há sete anos. S. trabalha na creche central há cinco anos.

Para S. a creche compreende:

> Aqui a gente tem um lugar que cuida mesmo das crianças. Tudo é bem organizado para atender direito a todos – tem hora certa para o banho, para o descanso, para a refeição e tudo é seguido a risca (S., atendente de creche).

O papel junto à primeira infância, do ponto de vista das atendentes está muito mais atrelado ao cuidado e ao carinho do que à educação e à profissionalização.

S. é uma das atendentes que, quando a criança fazia algo de errado chamava sua atenção e, às vezes, dava-lhe algumas palmadas. Quando perguntada sobre como via a criança e para que explicasse sua relação com ela, inclusive nos momentos em que chamava-lhe a atenção, S. responde:

> Aqui a criança aprende, faz atividade, brinca, se diverte, se alimenta, enfim, tem um dia cheio de atividades. A gente cuida deles com carinho e se apega muito a eles, principalmente com aqueles que são mais carinhosos. Tem momentos em que eles fazem coisas erradas, coisas que eles não podem fazer porque vão acabar se machucando, aí a gente chama a atenção mesmo. Às vezes a gente dá uns tapinhas para ver se eles param de fazer arte, mas isso não é bater, bater é quando a gente machuca e isso nós não fazemos de jeito nenhum (S., atendente de creche).

A relação que se desenvolve entre as atendentes de creche e as crianças está tão próxima ao familiar que essas profissionais se julgam no direito de corrigir as crianças por meio de palmadas, o que legalmente apenas pode ser feito pelos responsáveis biológicos ou legais.

A terceira atendente de creche entrevistada foi N., formada em pedagogia por uma faculdade particular do município de Marília e trabalhando na instituição há seis anos.

Para N. a creche é um local que:

> Aqui a gente ajuda a criança a se desenvolver. Muitos chegam aqui e nem falam direito, não andam. Com o passar do tempo eles ficam bem espertos, conseguem pedir as coisas. Aqui tem professor que prepara atividades para as crianças, então tem uma atenção, um preparo que não teria em casa (N., atendente de creche).

Com relação ao seu papel como atendente de creche e seu relacionamento frente às crianças, N. esclarece que:

> Aqui é uma loucura. São muitas crianças e a gente tem que dar banho, trocar, dar comida para todo mundo, então nesses horários é complicado, mas, a gente se apega muito aos pequenos. Quando chega o final do ano e eu vejo muitos indo para as EMEIs eu quase morro de tanto chorar porque a gente viu todos eles crescendo e tem muito apego mesmo. Quando eu vou com as crianças de uma sala

> para a outra eu falo: vamos família, vamos mudar de sala, porque é assim que a gente sente mesmo (N., atendente de creche).

Talvez essa concepção de família justifique as palmadas que N. direcionava a algumas crianças como medida disciplinar. Entretanto, vale a pena chamar a atenção para o fato de que mesmo entre as atendentes com formação superior não há ruptura com as práticas operantes e predominantes em relação à rotina da instituição e ao cuidado com as crianças.

O ambiente é sempre organizado da mesma forma, são os adultos que controlam as atividades, o banho e a alimentação têm preferência frente as atividades pedagógicas e tais práticas vão se perpetuando.

Não há no espaço da creche a prática de reuniões voltadas ao aprimoramento profissional e as atendentes de creche são excluídas da construção do projeto pedagógico e demais atividades relacionadas à área pedagógica. Assim, suas funções são restritas aos cuidados com o corpo infantil.

Considera-se que tais práticas contribuem para aprofundar a dicotomia entre cuidado e educação. Assim, considera-se a formação inicial e continuada dos profissionais de Educação Infantil fator importante para que se possa compreender as características que marcam o desenvolvimento e as necessidades da criança durante a primeira infância.

Desse modo, uma melhor orientação pedagógica concedida à diretores, professores e atendentes de creche poderia representar elemento capaz de conferir maior intencionalidade pedagógica às atividades realizadas, bem como um planejamento mais cuidadoso não somente das atividades, mas também dos arranjos espaciais e das oportunidades de interação oferecidas às crianças durante a rotina diária de atividades na creche.

Com base em tais constatações, são feitas algumas discussões acerca da formação inicial e continuada do profissional de Educação infantil no capítulo quatro.

CAPÍTULO IV

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 Os professores e seu papel profissional

O papel desempenhado pelos professores na educação sistematizada vem sendo progressivamente construído de acordo com o momento histórico e social em que esses profissionais estão inseridos. As décadas finais do século XX foram marcadas por um cenário em que a globalização econômica e a introdução de novas tecnologias passaram a exigir conhecimentos específicos da população.

Nesse contexto, a qualidade na educação passou a ser uma questão recorrente nos discursos acadêmicos e entre várias parcelas da população – empresários, associações profissionais, mídia, instituições sociais, governo etc. Como resultado, na década de 1990, houve assinaturas de compromissos nacionais e internacionais como forma de acelerar o processo que assegura o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade (LARANJEIRA et al, 1999).

A instituição educacional passa a ser vista como meio responsável por criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e para que desenvolvam instrumentos de compreensão da realidade. Por conseguinte, a formação de professores ganha maior espaço nas discussões educacionais, sendo então vista como um dos elementos mais importantes entre as políticas públicas.

Muito embora a questão da formação de professores, por si só, seja insuficiente para garantir a melhoria dos aspectos relativos à educação, ocupa importante papel no conjunto de fatores que interferem no desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.

> No Brasil e em vários outros países da América Latina, a preparação para o exercício do magistério tem características muito similares: inexistência de um sistema articulado de formação inicial e continuada; ineficácia dos cursos de formação inicial, o que tem levado a práticas compensatórias de formação em serviço; heterogeneidade muito grande na oferta e qualidade de formação continuada; descontinuidade das ações de formação (LARANJEIRA et al, 1999, p. 21).

Diante dos aspectos propostos, a formação de professores é considerada nesta pesquisa como condição *sine qua non* para a melhoria da educação, em qualquer que seja a modalidade de ensino. O conhecimento teórico aliado às reflexões sobre a prática em sala de aula pode nortear a ação docente rumo a uma intervenção mais satisfatória nas situações de ensino e aprendizagem. Entende-se que o mesmo sucesso não pode ser garantido apenas através da prática cotidiana, pois diante das problemáticas que permeiam a rotina escolar, o professor não contará com informações necessárias para resolvê-las.

Essas questões remetem a uma discussão acerca da profissionalidade docente, citada por Laranjeira et al (1999), Formosinho (2002) e Silva (2001) como necessária a um melhor direcionamento da prática docente. Essa profissionalidade docente diz respeito à possibilidade de identificar questões relacionadas ao trabalho e resolvê-las; à autonomia para a tomada de decisões, a avaliação crítica do contexto em que atua, a condições de avaliar e construir o currículo, bem como participar do projeto pedagógico da instituição educativa. Tais práticas nem de longe estavam presentes nas instituições analisadas.

O professor necessita, pois, de um rol de conhecimentos que lhe permita refletir sobre sua ação pedagógica e sobre sua postura diante das mais complexas questões que permeiam o âmbito educacional, a fim de melhor equacioná-las.

A temática da formação de professores tem ganho visibilidade também nas pesquisas acadêmicas. André (1997) analisa a presença do tema em teses e dissertações brasileiras concluídas nos programas de pós-graduação em educação entre 1985 e 1995. Essa análise revelou que o maior índice de produção concentrou-se na região sudeste (70,3%), seguidos da região sul (14%), região nordeste (10,6%) e região centro-oeste (4,7%) e norte (0,4%). Os aspectos mais centrais nas pesquisas produzidas são os cursos que preparam professores tanto para atuar nas séries iniciais quanto nas mais avançadas, juntamente com temas como currículo e disciplinas específicas como Metodologia, Prática de Ensino e Didática. Mas, o que as pesquisas mais privilegiam é a formação inicial e não a formação em serviço (ANDRÉ, 1997, p. 69).

Entende-se que a formação inicial tem grande representatividade para a formação docente, entretanto, a formação continuada de professores também assinala possibilidades de melhoria na ação pedagógica desenvolvida, especialmente quando se considera a Educação Infantil.

O que se defende, contudo, não é uma formação compensatória, com vistas a suprimir carências dos cursos de formação de professores, e sim uma formação que permita ao profissional refletir sobre seu papel, suas práticas e, principalmente, a respeito do educando com quem trabalha (suas características e necessidades).

Tendo em vista as especificidades da atuação docente, que varia de acordo com a modalidade de ensino e a faixa etária dos educandos, são então considerados aspectos relativos à formação dos profissionais diretamente ligados à instituição creche, que constitui um dos assuntos a serem abordados por esta pesquisa.

4.2 Os profissionais das creches e sua formação

O debate sobre o profissional da Educação Infantil vem se estruturando no cenário brasileiro a partir da década de 1980, no âmbito das discussões sobre o direito da criança à educação. Essa concepção ganha respaldo legal por dois documentos de grande representatividade – a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que sinalizam o dever do Estado em oferecer a educação infantil em instituições próprias.

Tais questões apontam para a questão da formação do profissional de Educação Infantil e sobre a importância da articulação entre cuidado e educação nas instituições educativas.

Progressivamente, as discussões em torno da temática da educação da infância têm procurado superar as concepções e práticas assistencialistas que se desenvolveram principalmente nas instituições voltadas ao atendimento das crianças pobres – a creche – que, inclusive, no Brasil, desenvolveu-se, inicialmente, fora do âmbito dos sistemas de ensino. Por outro lado, deve ser sinalizado o cuidado necessário para que a crítica ao assistencialismo não abra precedentes para projetos e práticas *escolarizantes*, que antecipem os processos escolares para faixas etárias anteriores aos sete anos.

Em meio a essas questões não somente o processo de formação, mas também a própria questão da identidade profissional do professor de creche merecem ser discutidas, pois esta última ainda necessita ser construída.

No âmbito da legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) proclama que até o final da década da educação (1997-2007), os

profissionais da Educação Infantil devem ter formação em nível superior, podendo ser aceita a formação em nível médio, na modalidade normal. Assim, a lei define o profissional para atuar junto à Educação Infantil: um professor habilitado em Curso Normal, de caráter médio ou superior.

Desse modo, até o ano de 2007 todos aqueles que trabalham diretamente com crianças, em creches e pré-escolas, sejam auxiliares de desenvolvimento infantil, atendentes de creche, pajens, berçaristas, auxiliares de sala ou qualquer outra designação que possam receber tais profissionais, serão considerados professores e deverão ter formação específica na área.

A questão do perfil profissional vincula-se diretamente à identidade da instituição de Educação Infantil que, no Brasil, apresenta-se em construção. Nesse sentido Haddad (1991) em pesquisa realizada no estado de São Paulo, demonstra a estreita relação entre a construção da identidade da instituição creche e das profissionais que nela atuam. De acordo com a autora, no contexto da creche predominava a concepção de que o melhor para a criança era o convívio no seio familiar e, desse modo, a creche era vista como substituta da família. A autora identificou em meio às profissionais participantes da pesquisa, predominantemente do sexo feminino, a concepção de que suas funções relacionavam-se às funções de guarda e cuidado e era com base nessa idéia que se identificavam.

Campos (1994) aponta a importância da integração entre cuidado e educação de crianças pequenas e em torno dessa questão aponta a necessidade de se delinear o perfil do profissional de creche, bem como as condições necessárias ao desempenho de um trabalho adequado nas instituições de educação infantil. Com relação à questão dos tipos de atendimento – “assistencial” ou “educacional” –, a autora cita que:

> Em qualquer um dos casos, é claro, a criança está recebendo algum tipo de educação: pode-se prever que a qualidade das experiências pedagógicas e formativas, nos dois tipos de serviço, será bem diferente. No que se refere aos aspectos ligados ao desenvolvimento cognitivo, é razoável supor que, na maioria dos casos, o contato com o adulto mais instruído resultará em experiências menos limitadas para a criança (CAMPOS, 1994, p.33).

Campos (1994) destaca ainda a inadequação de um profissional sem qualificação específica para o trabalho junto à Educação Infantil e, por outro lado, a insuficiência dos profissionais formados nos cursos de Magistério e Pedagogia, apontando que sua formação em geral possui um caráter "eminentemente escolar", não contemplando a especificidade da faixa etária atendida em creches e pré-escolas. A autora indica a necessidade de formação de um novo profissional, cuja formação refletisse as concepções atuais acerca do atendimento a ser oferecido à primeira infância.

A abordagem da temática da formação do profissional de Educação Infantil no Brasil, sobretudo no que se refere especificamente ao profissional de creche é delicada e apresenta diferentes aspectos a serem considerados.

Vários fatores interferem no trabalho do profissional da creche e na visão que se tem a respeito de seu papel, entre eles estão as diferentes denominações que estas profissionais têm recebido nos últimos anos, as dificuldades vivenciadas pelos municípios para a manutenção da Educação Infantil, as exigências quanto à formação profissional, as funções a serem exercidas, a remuneração de suas atividades, a jornada diária de trabalho, entre outros.

> (...) os municípios têm decidido, apesar das deliberações na LDB, contratar uma professora e uma "profissional não docente" para atuar junto às crianças, evidenciando que a questão dos profissionais de educação infantil precisa ser analisada e compreendida mais profundamente em toda a sua complexidade para que sejam pensados e encaminhamentos que venham a contribuir para a

> melhoria do trabalho realizado com bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas (CERISARA, 2002, p. 14).

A contratação de professores e de profissionais não docentes para a atuação junto às crianças – como acontece em Marília, SP, município pesquisado – pode provocar alguns transtornos no desenvolvimento das atividades na rotina da creche. O primeiro transtorno vislumbrado refere-se à hierarquia de cargos e funções, sendo que quanto mais ligada ao corpo do educando estiver a atividade, maior a desvalorização sofrida pelo profissional.

O segundo aspecto versa sobre a falta de formação específica e o desconhecimento das características e necessidades infantis. Isso, sem dúvida, pode acarretar prejuízos às crianças, além de dificuldades para a atuação do profissional.

Outro problema acarretado pela convivência entre professoras por formação e as profissionais não docentes, ou atendentes de creche, seria o aprofundamento da dicotomia entre cuidado e educação favorecida pela hierarquização das funções e papéis.

As professoras, de um modo geral – inclusive nos locais observados durante a pesquisa –, têm formação de Segundo Grau ou Nível Superior, recebem salário maior, trabalham apenas meio período e são responsáveis pelas atividades tidas como “educativas” e pela orientação (leia-se comando) das funções das atendentes.

As outras profissionais, independentemente das denominações recebidas, não precisam ter o Ensino Fundamental completo, recebem salários mais baixos, trabalham mais horas por dia e são responsáveis por desempenhar

exclusivamente atividades ligadas ao cuidado físico das crianças – higiene, alimentação e limpeza do ambiente.

As professoras das creches não se dispõem a desenvolver atividades ligadas ao cuidado físico das crianças, por considerá-las menos importantes. Tais constatações remetem ao questionamento acerca do tipo de formação oferecida pelos cursos de magistério e de pedagogia, uma vez que as professoras formadas não demonstram a consciência de desenvolver de maneira integrada as atividades educativas e de cuidado físico.

Algumas vezes, os discursos das professoras por formação e das diretoras de creche (que também são professoras formadas em nível superior) abordam a importância de se trabalhar de forma articulada o cuidado físico e a educação das crianças pequenas, mas, como mostrou a pesquisa, tais constatações não conseguem ultrapassar os limites do discurso.

Outra dicotomia que marca a Educação Infantil refere-se a separação, não apenas em termos de espaço físico, entre creches e pré-escolas, que servem para aprofundar as desigualdades no atendimento infantil, conferindo ao professor da creche um papel de “cuidador” e ao professor da pré-escola uma postura ligada à práticas educacionais cada vez mais escolarizantes em que estes, muitas vezes, têm assumido a função de alfabetizar as crianças.

Cerisara (2002) e Didonet (2001) discutem a necessidade da percepção da educação infantil como uma modalidade única, a ser trabalhada de modo integrado, entendendo esse processo como uma ação compartilhada entre Estado e famílias, que começa com o nascimento da criança e perdura até seu ingresso no Ensino Fundamental.

“É justificável continuar com modelos de creche e pré-escola, quando um Centro de Educação Infantil pode dar conta de todo o período sem distinções etárias, de conteúdos ou de métodos?” (DIDONET, 2001, p. 07).

A Educação Infantil constitui uma das modalidades de ensino garantidas pela LDB e que merece maior atenção no conjunto do sistema educacional. Entretanto, a questão dos três primeiros anos de vida é colocada em foco nesta pesquisa por estar em desvantagem em relação aos três anos seguintes – constitui esta a fase menos conhecida e mais excluída.

Didonet (2001) esclarece que o propósito de transformar a Educação Infantil em um bloco único, seqüenciado, do nascimento (ou a partir do terceiro ou quarto mês de vida) aos seis anos da criança torna-se mais factível se a educação de zero a três anos receber maior atenção do que tem recebido.

> Enquanto o segmento inicial permanecer marginalizado, a educação infantil continuará assediada pela perspectiva e expectativa pré-escolar. A identidade da educação infantil ganha mais força à medida que se integraliza o atendimento de zero a seis anos. Por isso, é estratégico voltar a atenção para a creche, neste momento. Paradoxalmente, na atual circunstância, reforçar o segmento etário de zero a três anos na educação e cuidado infantil é reforçar todo o período de zero a seis (DIDONET, 2001, p. 7-8).

Refletir sobre a formação do profissional de creche implica necessariamente em uma reflexão sobre aspectos mais amplos que exercem influência em sua atuação. Historicamente, os fazeres junto à primeira infância ganham a conotação de “cuidar” e passam a ser vistos como “atividade de mulher”, que exige pouca qualificação.

> As atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho

> doméstico de cuidados e socialização infantil (KRAMER, 2002, p. 125).

A ideologia presente nesse pensamento torna as atividades ligadas à primeira infância situações carregadas de aspecto afetivo, de obrigação moral, relegando o pedagógico a segundo plano. Tais concepções acabam por camuflar precárias condições de trabalho, esvaziar o conteúdo profissional (o que acarreta baixas remunerações) e também reforçar um trabalho baseado em práticas domésticas, associadas ao cuidado, não havendo penetração de planejamentos mais voltados às necessidades infantis na estruturação diária de atividades.

Arce (2001b) destaca que historicamente foram construídas imagens idealizadas do ser criança e do ser mulher, que se cristalizaram e ganharam um *status* de “sagradas”, determinando os papéis sociais de ambas, sem que isso seja colocado em discussão.

> A ambigüidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como “professorinha” ou “tia”, que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar (ARCE, 2001b, p. 173).

A ambigüidade a que se refere Arce (2001b) marca profundamente o trabalho da profissional que atua junto à faixa etária de zero a três anos nas creches, pois, sua identidade profissional é abalada à medida que sua atuação profissional possui proximidade extrema com o doméstico, com o privado. Assim, a profissional não é mãe, pois não é a responsável do ponto de vista biológico pelas crianças e não chega a ser professora em função das atividades envolvidas pela rotina excessivamente presa aos cuidados físicos, na maior parte das creches.

No caso específico da Educação Infantil brasileira, alguns fatos chamam a atenção. Dentre eles podem ser citados a ausência de preocupação em formar profissionalmente os sujeitos que atuam nesse campo da educação; a desqualificação dos profissionais que atuam junto à Educação Infantil, como apontam ARCE (2001b), KRAMER (2002) e DIDONET (2001); a falta de planejamento das atividades diárias desenvolvidas no interior da creche e rotinas fundamentalmente baseadas no cuidado, em detrimento do aspecto educativo.

A análise de tais fatores traz ao foco de discussões a necessidade de uma formação específica para o professor de Educação Infantil, com enfoque, inclusive, no trabalho das creches, junto à faixa etária de zero a três anos.

> A formação dos profissionais de Educação Infantil deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento por eles de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente as expressivas, e para interagir com as crianças pequenas. Ademais, tal formação deve trabalhar as concepções dos educadores sobre as capacidades das crianças e a maneira em que estas são construídas, sobre as aquisições que eles esperam que ela faça, e que vão influir na maneira pela qual eles organizam o ambiente em que ela se encontra, programando-lhes atividades que julgam interessantes e/ou necessárias, e nas formas de interação que estabelece com elas (OLIVEIRA, 1994, p. 65).

A demanda pelo aperfeiçoamento do profissional da Educação Infantil é alta e necessária à melhoria das condições apresentadas por essa modalidade de ensino. De acordo com Oliveira (1994, p. 66) a primeira tarefa que a Universidade pode assumir com relação à formação do profissional de Educação Infantil está na formação de pesquisas, de um conhecimento sistematizado e interdisciplinar sobre o desenvolvimento e a educação de crianças de zero a seis anos dentro dos contextos de desenvolvimento encontrados na realidade brasileira.

Brzezinski (1996) aponta que, no Estado de São Paulo, da maioria das universidades estaduais e federais do interior paulista, apenas 20% oferecem

habilitação específica para o magistério em Educação Infantil; 65% dos cursos destinam-se à formação de profissionais para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Considerando-se a formação do profissional de creche, essa estatística é reduzida a praticamente zero.

Kishimoto (1999) discute a política de formação do profissional para a educação infantil analisando a trajetória dos cursos de pedagogia e normal superior. A autora aponta para o fato de que a pedagogia oferece a formação em nível superior desde a década de 1930, com um projeto político-pedagógico que alia a licenciatura ao bacharelado, em cursos que formam, concomitantemente, o professor e o profissional da Educação Infantil. O curso normal superior, por outro lado, criado pela lei 9394/96, que institui a LDB, traz uma polêmica ao separar a formação docente da universitária, propor um curso com menor tempo de formação profissional e fragmentar o cuidado e a educação.

Ainda em torno da formação docente para a Educação Infantil, Kishimoto (1999) aponta que desde a década de 1930, duas universidades já ofereciam cursos em nível superior para profissionais dessa área: a Universidade Federal do Rio de Janeiro, com a licenciatura em educação pré-escolar em 1931, e a Universidade Federal do Paraná, em 1938. Por outro lado, a autora aponta a presença da habilitação integrada de Educação Infantil e séries iniciais já na década de 1950.

Atualmente, a maior parte dos cursos de formação de professores em nível superior recorre à habilitação integrada para formar profissionais de Educação Infantil.

> A delimitação do que é realidade e do que é ambição, no caso da formação dos professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, está representada na superação de um estágio de formação que acontece na forma da oferta de um "KIT" composto por um feixe de habilitações postas como finalidades

> em um mesmo curso que ao mesmo tempo forma para o magistério na Educação Infantil e para o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental (LARANJEIRA, 2003, p. 148).

Essa superação segundo Laranjeira (2003, p. 149), do ponto de vista da análise, que está pautada nas novas exigências das diretrizes curriculares apresenta-se visando atingir um estágio de formação vinculado à exigência de cursos específicos para cada uma dessas etapas da educação básica, além de se considerar como desafio o tratamento da didática articulada aos conteúdos específicos.

O pedagogo é um profissional com diversos níveis de atuação que, embora sejam modalidades da prática pedagógica, não são necessariamente da mesma natureza. Essa sobreposição de enfoques e conteúdos gera perda tanto para a formação do pedagogo, quanto para a do professor.

> O aprisionamento da formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais aos formadores pedagogos resultou na carência dos conteúdos a serem ensinados, nos currículos dessa formação. Embora não tenhamos dados estatísticos formalizados, nossa experiência, nos últimos três anos, coordenando a formação de professores na Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, nos permitiu inferir, no trabalho de análise de projetos de cursos que, na sua maior parte, o tempo destinado ao tratamento dos conteúdos a serem ensinados, articulados com suas didáticas raramente ultrapassava 15% do tempo destinado à formação (LARANJEIRA, 2003, p. 152).

Como se pode perceber, a temática da formação de professores constitui algo bastante complexo e que ainda merece ser cautelosamente discutida no sentido de se buscar maior coesão em termos de políticas públicas para a estruturação dos cursos e também nas condições encontradas pelos profissionais que já atuam na área de Educação Infantil sem formação específica.

Campos (1994, p. 38) sinaliza para a necessidade de uma proposta que garanta a “integração horizontal de objetivos e conteúdos (educação e cuidado), a qual poderá ser desenvolvida em diferentes níveis de complexidade e profundidade para cursos situados em etapas sucessivas do sistema educacional formal”. A autora sugere a importância de que sejam consideradas as situações de cada região do país, ou seja, as características da demanda, as condições econômicas do município, entre outros aspectos, que devem fazer parte dos objetivos comuns partilhados pelos profissionais com nível mais alto ou menos alto de instrução.

Estatísticas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) apontam o nível de formação de sujeitos que exercem a função docente em creches brasileiras. Considerando-se especificamente o estado de São Paulo tem-se o seguinte quadro:

Quadro 2 – Funções docentes em creche por nível de formação em 23/03/2003.

Estado de São Paulo	Fundamental		*Médio Completo*	Superior Completo
	Incompleto	Completo		
Meio Urbano	244	645	7.829	4.133
Meio Rural	3	5	59	36

Fonte: MEC/Inep.

No estado de São Paulo, no meio urbano, de um total de 12.851 professores que atuam junto às creches, 244 têm Ensino Fundamental Incompleto; 645 concluíram o Ensino Fundamental; 7.829 apresentam formação em Segundo Grau; 4133 apresentam curso superior completo.

O exercício da função docente em creches do meio rural é desempenhado por 103 pessoas no estado de São Paulo, sendo que desse total, três possuem Ensino Fundamental Incompleto; cinco têm Ensino Fundamental Completo; 59 concluíram o Ensino Médio e 36 apresentam curso superior completo.

Os dados apresentados pela estatística oficial mostram que 889 profissionais atuam no meio urbano, no estado de São Paulo, sem possuírem a formação mínima em magistério de Segundo Grau. Esse fator traz prejuízos não somente às crianças, mas, sobretudo à classe de profissionais de Educação Infantil, que permanecem sem uma identidade profissional definida e em precárias condições de trabalho.

Diante do quadro vivido pela educação de zero a três anos no Brasil, que ainda hoje em certas regiões não exige formação em magistério para nenhum dos profissionais que atuam junto às crianças (KRAMER, 2002), entende-se que a formação em serviço e também em cursos específicos de formação de professores pode representar um instrumento favorável à superação entre as dicotomias de cuidado e educação, além da mudança da concepção de criança que permeia as práticas dos profissionais de creche de um ser incapaz para um ser-humano-criança[11] com qualidades e potenciais, que necessitam de oportunidades para desenvolver-se.

Entende-se que as discussões em torno da problemática do profissional de Educação Infantil necessitam ir além, inclusive, da questão da formação profissional, buscando articular as discussões e reflexões dos profissionais

[11] Essa expressão foi utilizada por Faria (2002) e também por Prado (1998) ao abordarem as relações construídas entre crianças e adultos nas instituições de Educação Infantil, bem como a concepção de infância que permeia a prática dos profissionais desta modalidade de ensino.

envolvidos com essa modalidade de ensino no sentido da busca de uma identidade de classe.

Assim sendo, é importante que o professor de creche busque a superação da imagem historicamente construída da profissional mulher, educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, sendo guiada pelo coração em detrimento da formação profissional.

Acredita-se que tais concepções abrem precedentes para uma atuação baseada no amadorismo, na improvisação e tais práticas contribuem para afastar o profissional de creche da condição de professor, que tem precisão técnica e conhecimentos teóricos capazes de fundamentar suas práticas.

Muito mais do que recrear crianças ou cuidar de sua integridade física, o professor de creche necessita ter condições para promover um ambiente voltado às aprendizagens e ao atendimento das necessidades infantis, não somente no sentido do cuidado, mas, especialmente, no sentido da educação infantil.

Acredita-se, pois, que a articulação entre cuidado e educação, há muito discutida, embora a dicotomia não tenha sido superada na prática cotidiana das creches, mantém relação direta com a questão da formação inicial e continuada de professores, calcada na necessidade da construção de uma identidade profissional coesa e na desvinculação da figura da professora de creche à figura materna, de alguém que cuida sem planejamento ou preparo para exercer tal função.

Outro aspecto a ser considerado refere-se à construção do projeto pedagógico. Como apontaram as entrevistas, atendentes de creche não participam da construção do projeto pedagógico da instituição, tampouco das reuniões e

orientações que versam sobre a parte pedagógica, embora passe o dia todo com os grupos de crianças e tenham um contato próximo com elas.

A construção do projeto pedagógico da instituição educacional deve visar a integração entre os diversos profissionais que atuam no local visando promover o desenvolvimento e aprendizagem infantil. À medida que as atendentes de creche são excluídas desse processo, deixam de considerar e mesmo de compreender a necessidade de certas atividades, da diversificação de materiais, da importância do pedagógico e não apenas dos cuidados físicos, entre outros fatores.

Percebeu-se que, embora tenha havido um certo avanço nas instituições de Educação Infantil voltadas ao trabalho junto à primeira infância – as creches – existem muitos aspectos que necessitam ser discutidos e revistos a fim de que essas instituições possam efetivamente oferecer uma educação de qualidade e possibilidade de desenvolvimento e de aprendizagem às crianças que a freqüentam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa buscou resgatar o processo histórico de criação das primeiras creches no Brasil e estabelecer uma relação com o atendimento atualmente prestado por essas instituições às crianças de zero a três anos. Entende-se que a compreensão de situações vividas no passado pode auxiliar no entendimento de situações esboçadas no presente.

Inicialmente, as creches foram desconsideradas pelo poder público e quando este passou a assumir a responsabilidade por tais instituições, houve vinculação às Secretarias da Saúde e do Bem-Estar Social e não à Secretaria da Educação. Desse modo, anos de práticas voltadas à assistência e ao cuidado físico faz com que medidas voltadas a esse fim estejam cada vez mais arraigadas no imaginário das pessoas.

As observações das rotinas diárias em duas creches municipais, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação do município de Marília, SP, demonstraram que as práticas adotadas por diretores, professores e atendentes de creche estão mais atreladas ao cuidado físico do que ao aspecto pedagógico-educacional propriamente dito.

Esse tipo de atitude observada em ambas as creches esboça a falta de intencionalidade pedagógica concedida às propostas educacionais, às atividades; prejudicam a qualidade das interações entre as crianças, entre essas e o meio físico e também entre as crianças e os adultos. À medida que a estruturação da rotina enfatiza os cuidados físicos, dispensando-lhes maior tempo e prioridade, relega o pedagógico a segundo plano.

É preciso considerar que as crianças entre zero e três anos têm importantes funções em desenvolvimento – atenção, memória, comportamento – além de estarem descobrindo o mundo e aprendendo sobre ele. Em função disso, necessitam de estímulos e situações favoráveis a seu desenvolvimento e aprendizagem.

A permanência da criança por horas em um ambiente pouco estimulante, que propicie poucos contatos e interações com o meio e com pessoas pode acarretar prejuízos a seu desenvolvimento.

Assim sendo, identificou-se que o desconhecimento acerca das funções em desenvolvimento durante a infância, bem como a respeito das necessidades infantis, além de um insuficiente planejamento das atividades a serem desenvolvidas na creche limitam as ações e as aprendizagens das crianças, tanto no que se refere à estruturação da rotina diária, quanto na organização dos espaços e dos arranjos espaciais e também no tocante às relações que se estabelecem entre as crianças e entre elas e os adultos.

Considera-se, pois, que a formação continuada constitui fator importante para uma melhor organização e condução das atividades desenvolvidas no interior da creche. O conhecimento das necessidades infantis e das características que permeiam o desenvolvimento humano nesse período pode representar um forte aliado no trabalho junto às crianças, no planejamento das atividades, no estabelecimento de relações no interior da instituição, na organização dos espaços, na criação de oportunidades de aprendizagem etc.

Assim sendo, a garantia da Educação Infantil como um direito da criança, a obrigatoriedade da existência de vagas, embora sejam fatores de grande

importância não são suficientes para garantir um atendimento de qualidade à criança que se utiliza desse serviço.

Os dados obtidos por meio das observações da rotina e das entrevistas com profissionais da creche demonstram que em muitos aspectos a instituição se afasta das Diretrizes das Políticas Públicas Oficiais de Educação Infantil. Isso foi constatado em função da dicotomia existente entre creche e pré-escola – as crianças ficam na creche até os dois anos de idade e, após esse período, são encaminhadas às Escolas Municipais de Educação Infantil, mas, não há articulação entre tais instituições, nem se respeita a idade máxima de três anos para a freqüência em creches, conforme prevêem a Constituição Federal de 1988 e a LDB, de 1996.

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999, versa sobre a importância da construção da proposta pedagógica nas instituições de Educação Infantil e alerta para a necessidade da participação efetiva dos sujeitos envolvidos nesse processo e, conforme constatado nas instituições pesquisadas, essa é uma atividade que se concentra nas mãos de poucos.

A falta de participação ativa e entrosada das atendentes de creche, professoras e diretoras das instituições pesquisadas na construção da proposta pedagógica e no planejamento das atividades a serem desenvolvidas na creche resultam em ações que têm implicação pedagógica direta no trabalho desenvolvido, dentre as quais:

- Má organização dos espaços reservados às brincadeiras – em ambas as instituições os arranjos espaciais não favoreciam a autonomia infantil e tampouco eram planejados para facilitar a

atividade, as interações e brincadeiras. A mobília era escassa e não era modificada;

- Relação adulto-criança – a relação que se estabelecia entre as crianças e os adultos era baseada no controle do comportamento, na fiscalização e não no auxílio ao crescimento e ao desenvolvimento;
- Construção social do espaço na creche – as crianças ficavam restritas ao espaço ocupado pelo grupo do qual faziam parte. Em geral, passavam a maior parte do tempo no espaço interno da instituição e não tinham oportunidade de realizar passeios e visitas a fim de melhor conhecer e interagir com o meio externo;
- Cuidados relativos à alimentação, higiene e saúde – tais elementos recebem privilégio na rotina de ambas as creches. O cuidado a ser dispensado à criança não pode ser compreendido somente sob o aspecto do cuidado físico. Assim, o privilégio do cuidado físico e sua valorização frente ao rol de atividades a serem desenvolvidas cotidianamente na creche colocam o pedagógico-educacional em segundo plano e isso pode trazer implicações negativas ao desenvolvimento infantil;
- Atividades desenvolvidas junto às crianças na creche – as atividades, em geral, ocorrem como modo de preencher o tempo em que as crianças passam na instituição (no caso das brincadeiras), ou ainda como meio de compor a pasta de atividades a ser entregue aos pais no encerramento do ano letivo (atividades dirigidas). A ausência de intencionalidade demonstra a esparsa compreensão

acerca de aspectos relativos ao desenvolvimento infantil, bem como de suas necessidades.

Enfim, existem muitos aspectos a serem considerados para a melhoria da Educação infantil de zero a três anos, especialmente quando se considera o fato de que o maior enfoque nas discussões, em geral, é dado à Educação Infantil de quatro a seis anos, desenvolvida em pré-escolas.

Além da reflexão acerca de práticas pedagógicas, planejamento de atividades e da rotina diária nas creches, é necessário que se invista em formação continuada de tais profissionais, pois o conhecimento, a troca de informações e o planejamento adequado podem representar fatores preponderantes para a melhoria do serviço prestado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. V. B. A. **Cem anos de pré-escola pública paulista.** A história de sua expansão e descentralização (1896-1996). 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1996.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, D. B. et all. **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997. P. 63-74

ARCE. A. Compre o kit neoliberal para a educação e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Revista Educação & Sociedade.** São Paulo, ano XXII, n. 74, abr., 2001a. p. 251-283.

_____. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa.** Campinas, n. 113, jul., 2001b, p. 167-184.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 1. 103p.

_____. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 2. 86p.

_____. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 3. 269p.

_____. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1997.

_____. **Política nacional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB Nº 1**, de 7 de abril de 1999.

BRASIL. Governo. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Tecnoprint, 1988.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Secretaria especial de informação e publicações, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Censo Escolar 2003.**

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

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 32-42.

CERISARA, A. B. Produção acadêmica na área de Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB:** rumos e desafios. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2000. 112p.

_____. **Professoras de Educação Infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002. 120p.

CIPOLLONE, L. A atualização permanente nas creches. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil:** de zero a três anos. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 121-139.

CORRÊA, B. C. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R. P. O.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil:** níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. p. 13-32.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... **Em aberto.** Ministério da Educação. Brasília, v. 18, jul., 2001. p. 11-27.

EDWARDS, C. Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As**

cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 159-176.

EMILIANI, F.; MOLINARI, L. Atendimento parental, a criança e a creche. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil:** de zero a três anos. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 139-160.

EZPELETA, J; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989. 93p.

FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. 153 p.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-280.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade.** São Paulo: Loyola, 1991. 120 p.

IBGE. **Censo escolar de 1974.**

KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança.** A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 37-58.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940).** São Paulo: Loyola, 1988. 182p.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 2 ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984. 131p.

_____. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

KUHLMANN JÚNIOR., M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210p.

_____. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB:** rumos e desafios. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 51-66.

LARA, P. C. **Marília, sua terra, sua gente.** Marília: Iguatemy comunicações, 1991. 130 p.

LARANJEIRA, M. I. (et al). Referencias para a formação de professores. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da (ORGS.). **Formação do educador e avaliação educacional.** São Paulo: Edunesp, 1999. p. 17-50.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para formação de professores:** entre a ambição e a realidade ou sobre a coerência e a factibilidade. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília, 2003. 186 p.

MERISSE, A. (et al). **Lugares da infância:** reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. 92p.

MONLEVADE, J. A. **Alguns conceitos para a elaboração da PEC do FUNDEB.** Consultor legislativo do Senado Federal. Brasília, em 06 de agosto de 2004. Disponível em www.cnte.org.br/fundeb/conceitos_pec_fundeb.pdf em setembro de 2005.

_____. **Algumas reflexões sobre a transição FUNDEF-FUNDEB.** Consultor legislativo do Senado Federal. Brasília, 27 de julho de 2004. Disponível em www.cnte.org.br/fundeb/transicao_fundeb.pdf em setembro de 2005.

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil.** São Paulo: EDUC, 2001. 182p.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1995. 312 p.

OLIVEIRA, Z. M. de (et al). **Creches:** crianças, faz de conta & cia. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. 128 p.

_____. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.64-68.
OLIVEIRA-FORMOZINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-167.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB:** rumos e desafios. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2000. 112p.

PRADO, P. D. **Educação e cultura infantil em creche:** um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Campinas. Campinas, 1998.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. **Pesquisa participante.** 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 93p.

*SCHULTZ, L. M. J. **A criança em situação de berçário e a formação do professor para a Educação Infantil.** 2002. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.*

_____. **O pré-escolar:** um estudo de leis e normas oficiais. Goiânia: UCG, 1995.

180 p.

SILVA, I. O. E. A creche e suas profissionais: processos de construção de identidades. **Cadernos Em Aberto.** Brasília, v. 18, n. 73, jul., 2001. p. 113-121.

ZABALZA, M. A. **Didáctica de la Educación Infantil.** Madrid: Narcea, 1987. 280p.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AGUIAR, B. C. L. de. **A epistemologia do educador infantil de creche.** 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 279p.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** 3 ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2001. 134 p.

CURY, C. R. J. A evolução da legislação. **Cadernos do observatório.** São Paulo, n. 2, p. 17-23, out. 2002.

_____. A educação básica no Brasil. **Educação e sociedade.** Campinas, v.23, n. 80, set./2002b. p. 169-201.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999. p. 84-106.

FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (ORGS.) **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. 153 p.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 34 ed. Rio de Janeiro: Record, 1998. 569p.

GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JR., P. (Org.). **Infância e pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 1999. 93 p.

GERBASI, O. B. **Criança do CIEM:** objeto de guarda ou objeto pedagógico. 307 f. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1996.

GÓES, J. R.; FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, M. (Org.) **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999. p. 177-191.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas, v. 20, n. 68, dez., 1999.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. ***Pesquisa em educação****: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p.*

OLIVEIRA, Z. M. de; FERREIRA, M. C. R. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo, histórico de uma realidade – 1986. In: ROSEMBERG, F. (Org.). **Creche.** São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1989. p. 28-89.

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A educadora de creche:** construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003. 172 p.

ROSEMBERG, F.O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche – 1984. In: ROSEMBERG, F. (Org.). **Creche.** São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1989. p.90-103.

_____; CAMPOS, M. M. (Orgs.) **Creches e pré-escolas no hemisfério norte.** São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994. 355p.

SZYMANSKI, H. (Org.) **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002. 86p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido apresentado à direção, professores e atendentes de ambas as creches pesquisadas.

Marília, 04 de março de 2004.

Termo de consentimento livre e esclarecido.

Prezados Diretores, Professores e Atendentes de Creche,

Vimos através desta apresentar a mestranda e pesquisadora Ana Corina Machado Spada, do curso de pós-graduação em educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP –, Campus de Presidente Prudente, que está desenvolvendo pesquisa sobre a creche pública, de caráter municipal, tendo como local para o desenvolvimento da pesquisa a cidade de Marília, SP. A pesquisa está sendo desenvolvida sob a orientação das Professoras Doutoras Maria Suzana de Stefano Menin e Célia Maria Guimarães.

Tendo em vista o fato de que a presente pesquisa deve ser realizada em duas creches municipais da cidade de Marília, solicitamos a vossa senhoria a possibilidade de efetua-la nesta instituição e na sala em que vossa senhoria atua profissionalmente. A viabilização da pesquisa consiste na observação da rotina diária das crianças, entrevista com a direção da creche, bem como com os professores e atendentes que atuam junto ao grupo observado.

Além disso, pretendemos trabalhar com imagens da rotina das crianças na creche. O desenvolvimento da pesquisa contará com a participação direta da pesquisadora.

Solicitamos, portanto, a possibilidade de divulgação para a comunidade acadêmica dos dados coletados por meio de observações, entrevistas e registro de imagens. Asseguramos para cada participante da pesquisa que não haverá, sob quaisquer circunstâncias, a divulgação de seu nome no momento da análise dos dados obtidos. Não constitui ainda objetivo da pesquisa discriminar o nome da instituição onde foi desenvolvida a pesquisa, sendo especificado apenas a região do município de Marília, SP, onde esta se localiza.

Teremos muita satisfação em informar às instituições participantes da pesquisa acerca dos resultados gerais desse estudo, os quais serão apresentados na forma de dissertação de mestrado. Pretendemos, desse modo, contribuir com as pesquisas existentes sobre a Educação infantil de zero a três anos e também com o trabalho desenvolvido pelas instituições voltadas ao atendimento dessa faixa etária.

Agradecendo antecipadamente, colocamo-nos à disposição para prestarmos maiores informações. Respeitosamente,

_____	_____
Ana Corina M. Spada Pesquisadora	Prof. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin Orientadora

Diretora da Creche Municipal_____

Professora da Creche Municipal_____

Professora da Creche Municipal_____

Atendente da Creche Municipal _____

Atendente da Creche Municipal _____

Atendente da Creche Municipal _____

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido apresentado aos pais e/ou responsáveis pelas crianças matriculadas nos grupos pesquisados.

Marília, 04 de março de 2004.

Termo de consentimento livre e esclarecido.

Prezados pais e/ou responsáveis,

Vimos através desta apresentar a pesquisadora Ana Corina Machado Spada, do curso de pós-graduação em educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Presidente Prudente, que está desenvolvendo uma pesquisa sobre a creche pública, de caráter municipal, na cidade de Marília, SP, sob a orientação das Professoras Doutoras Maria Suzana de Stefano Menin e Célia Maria Guimarães.

Esta pesquisa será realizada na turma freqüentada por seu filho e, além das observações da rotina diária, entrevistas com professores e funcionários, pretendemos também trabalhar com imagens do cotidiano das crianças. Desse modo, solicitamos sua permissão para tirarmos fotografias de seu filho, durante a realização de atividades na creche e também para que, posteriormente, possamos divulgar essas imagens em pesquisas voltadas ao meio acadêmico.

Asseguramos para cada participante da pesquisa, inclusive seu filho, que não haverá, sob quaisquer circunstâncias, a divulgação de nome, assim como a identificação da instituição educacional da qual ele provém, sendo especificado apenas que a pesquisa foi realizada em uma creche pública municipal da cidade de Marília, SP, destacando-se a região em que esta se encontra.

Os resultados da pesquisa serão, posteriormente, informados à instituição freqüentada por seu filho e ficará à disposição para consulta.

Agradecemos antecipadamente e colocamo-nos à disposição para prestarmos maiores informações. Respeitosamente,

_____	_____
Ana Corina M. Spada Pesquisadora	Prof. Dra. Maria Suzana de S. Menin Orientadora

Nome da criança: _____

Assinatura do pai ou responsável: _____

APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas realizadas com os profissionais que fizeram parte dos grupos pesquisados.

Roteiro de Entrevista com diretores:

1. Fale sobre sua formação.
2. Fale a respeito de sua trajetória profissional.
3. Como foi assumir a direção desta creche? Houve algum preparo específico, orientações?
4. Como é estruturada a rotina diária da creche? Quem é o responsável por esse processo?
5. Como ocorre a construção da proposta pedagógica da instituição? Quem participa? Por quê?
6. Qual é a origem das crianças que freqüentam a instituição?
7. Há interação entre os profissionais da creche e os pais e/ou familiares das crianças matriculadas? Como se dá esse contato?
8. Como se estabelece o planejamento das atividades das crianças? Quem supervisiona?
9. Em sua opinião, qual é o papel da creche?
10. Comente a respeito de quem é a criança que freqüenta a creche e quais são suas necessidades.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas realizadas com os profissionais que fizeram parte dos grupos pesquisados.

Roteiro de Entrevista com Professores:

1. Fale sobre sua formação.
2. Fale sobre sua trajetória profissional.
3. Como foi sua vinda para a creche? Como percebe o trabalho com crianças nessa faixa etária?
4. Como são estruturadas as atividades do grupo de crianças, ou seja, como é organizada a rotina diária? Quem faz isso? Com base em que?
5. As atividades diárias, tanto as ditas pedagógicas (colagem, desenho, pintura) como as brincadeiras são planejadas? Por quem? Explique como isso ocorre.
6. Você participa na construção do projeto pedagógico da instituição? De que modo?
7. Como é o seu relacionamento com os pais e/ou familiares das crianças?
8. No decorrer do ano letivo, são previstos passeios externos e visitas? Eles ocorrem? Explique.
9. Como é o seu relacionamento com a direção da instituição? Há entrosamento entre a equipe? Isso influi no trabalho realizado?
10. Em sua opinião, qual é o papel da creche?
11. Em sua opinião, quem são as crianças entre zero e três anos, quais são suas necessidades?
12. Existem cursos de aperfeiçoamento para professores de creche? Quem oferece? Com que freqüência? Os conhecimentos são aproveitados?
13. Você está satisfeita com o trabalho desenvolvido junto a creche? Por quê?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas realizadas com os profissionais que fizeram parte dos grupos pesquisados.

Roteiro de Entrevistas com Atendentes de Creche:

1. Fale sobre sua formação.
2. Fale sobre sua trajetória profissional.
3. Como foi sua vinda para a creche? Como percebe o trabalho com crianças nessa faixa etária?
4. Como é organizada a rotina diária de atividades na creche? Quem estabelece os horários?
5. Você participa da construção do projeto pedagógico da creche? Considera isso importante?
6. São oferecidos cursos às atendentes de creche voltados ao desenvolvimento infantil, ao trabalho com a criança de zero a três anos? Se sim, quem oferece? Explique.
7. De onde você retirou conhecimento necessário para lidar com as crianças na creche?
8. Como é o seu relacionamento com os pais e/ou familiares das crianças?
9. Como é o seu relacionamento com a direção da instituição? Há entrosamento entre a equipe? Isso influi no trabalho realizado?
10. Em sua opinião, qual é o papel da creche?
11. Como você vê a criança até três anos? Quais são as necessidades dessa criança?